

Российская академия наук
Институт психологии

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

ЧАСТЬ 2

Ответственные редакторы

А. Л. Журавлев,

В. А. Кольцова

Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2012

УДК 159.9
ББК 88
Р 17

*Все права защищены.
Любое использование материалов данной книги полностью
или частично без разрешения правообладателя запрещается*

Редакционная коллегия:

Ю. И. Александров, Н. Г. Артемцева, Т. И. Артемьева, В. А. Барабанщиков, Г. А. Виленская, М. И. Воловикова, Л. Г. Дикая, Т. В. Дробышева, Т. П. Емельянова, А. Л. Журавлев (ответственный редактор), В. А. Кольцова (ответственный редактор), Т. А. Кубрак, Е. А. Никитина, Г. В. Ожиганова, Н. Д. Павлова, Т. А. Ребеко, П. А. Сабодаш, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Б. Н. Тугайбаева (ответственный секретарь), Д. В. Ушаков, Е. В. Харитонова, Н. Е. Харламенкова, Н. Н. Хашченко, М. А. Холодная, Е. Н. Холондович, А. М. Черноризов, А. В. Юревич

Р 17 Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 696 с.

ISBN 978-5-9270-0247-4

УДК 159.9
ББК 88

Данный научный труд в двух частях включает материалы Всероссийской научной конференции, посвященной двум юбилеям – 40-летию создания Института психологии РАН и 85-летию его основателя и первого директора, члена-корреспондента РАН, известного ученого Бориса Федоровича Ломова (1927–1989). Материалы книги, с одной стороны, отражают сложившуюся в настоящее время в современной психологической науке систему основных отраслей, научных направлений и проблем, с другой стороны, преимущественно представляют результаты тех исследований, которые основаны на методологии комплексного человекознания, системном и других интеграционных подходах, разрабатываемых в отечественной психологии. На огромном и разноплановом материале продемонстрирована значимость и продуктивность межпредметных и мультидисциплинарных связей в исследовании сложных и целостных психических явлений. Структура данного труда отражает структуру основных направлений научных разработок, осуществляющихся сегодня в лабораториях Института психологии РАН, и научных школ, исторически сложившихся и активно развивающихся в настоящее время.



Издание подготовлено при финансовой поддержке Президиума РАН и Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект 12-06-14206г «Всероссийская юбилейная конференция, посвященная 40-летию ИП РАН и 85-летию Б. Ф. Ломова „Психология в системе комплексного человекознания: история, современное состояние и перспективы развития“»

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2012

ISBN 978-5-9270-0247-4

40-летию Института психологии РАН
и 85-летию его основателя,
Бориса Федоровича Ломова,
посвящается

СОДЕРЖАНИЕ

А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. 40-летие создания Института психологии РАН и 85-летие со дня рождения его основателя Б.Ф. Ломова: итоги пройденного пути, перспективы развития	15
---	----

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ

В.Д. Балин. Состав и структура общепсихологических категорий	21
Д.Б. Богоявленская. Методологические основания раскрытия понятий творчества и одаренности	24
Г.А. Балл. Системные представления как медиаторы взаимодействия естественно-научной и гуманитарной традиций в человекознании	27
А.А. Грачев. Прикладная психология: методологические и теоретические основания	29
М.А. Джерелиевская. О развитии психодиагностики конфликтно-кооперативных установок	32
Ю.П. Зинченко. Виртуализация реальности: от когнитивных иллюзий к новому типу моделей в психологии	34
В.В. Знаков. Тезаурусное и нарративное понимание событий человеческого бытия	36
К.В. Карпинский. Жизнедеятельность личности как проблема комплексного человекознания	38
А.В. Карпов. О метасистемном подходе в психологических исследованиях	41
А.В. Косов. Познание мира, сознание и мифосознание	43
А.А. Криулина. Эвристическая ценность средств создания гештальтов	46
Л.З. Левит. Личностно-ориентированная концепция счастья: теоретический анализ	49
В.А. Мазилов. Методология комплексных и междисциплинарных исследований в психологии	51
В.П. Песков. Онтологические основания процесса представления	53
А.О. Прохоров, Л.В. Артищева. Образ психического состояния: динамические и структурные характеристики	56
Н.К. Радина. Методологические проблемы гендерных исследований в отечественной психологии	58
З.И. Рябикина, Г.Г. Танасов. Единство методологических принципов личности и общения в человекознании	61
Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова. Гендерная социализация и гендерное мировоззрение личности	63
И.А. Кайдановская. О системном подходе в отечественной психологии	65
С.А. Хазова. Методологические аспекты исследования психических ресурсов субъекта	67
Н.И. Чуприкова. Категория отражения, системное строение и развитие психики	69
И.А. Юров. Проблема человекознания в трудах В.М. Бехтерева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова	72
О.В. Яремчук. Постмодернистский ракурс методологизирования в психологии: мифотворчество и наррадика	74

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ И ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В. В. Аншакова. Пропагандистско-просветительская работа русских психологов в конце XIX–начале XX столетий.	77
Т. И. Артемьева. Программа Н. И. Надеждина по созданию «этнографии психической»	78
Т. И. Артемьева. Вклад И. А. Сикорского в становление отечественной психологии как экспериментальной научной дисциплины	82
С. А. Богданчиков. Изучение творческого наследия М. Я. Басова и его научной школы в отечественной истории психологии	84
А. А. Гостев. Религиозный менталитет как политический фактор: на «перекрестке» исторической и политической психологии	87
О. В. Клыпа. Методологический подход к изучению генезиса психологической мысли древнерусского периода	90
Т. О. Колесник. Психолого-историческое исследование жизненного пути личности: методологический анализ	92
А. А. Королёв. Российская ментальность в исторической динамике: от «России уходящей» к «России электронной»	95
И. А. Красильников. Экзистенциальные внутрилличностные конфликты в концепции Р. Лейнга	97
Л. В. Куликов. Понятие энергии в трудах ученых Петербургской психологической школы.	98
Н. А. Логинова. Развитие идеи комплексного человекознания в Петербургской психологической школе.	101
Н. Б. Мешалкина. Научные взгляды И. А. Сикорского на проблемы нервно-психической гигиены.	103
И. Н. Нурлыгаянов. От «аномального развития» к «ограниченным возможностям здоровья»: тенденции развития категориально-понятийного аппарата специальной психологии и педагогики.	106
М. Д. Няголова. Проблема общения в психологических теориях Б. Ф. Ломова и А. В. Брушлинского.	109
Н. В. Пережигина. Становление клинической психологии и формирование объективного клинико-психологического метода в России	111
О. И. Прокушенкова. Природа религиозного чувства.	114
В. Е. Семёнов. Современный кризис, полиментальность и будущее России	117
В. А. Сенаторов. Вклад Е. С. Кузьмина в «возрождение» отечественной социальной психологии в 1960–1970-е годы XX столетия	119
Е. Г. Синякина. Супружеские и детско-родительские отношения в крестьянской семье второй половины XIX–начала XX веков.	121
А. Н. Славская. Развитие философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна в Институте психологии РАН.	124
Н. Ю. Стоюхина. О трудностях изучения истории «провинциальной психологии»	127
Б. Н. Тугайбаева. «Женская психология» и женщины в психологии	129
В. И. Фокина. Формирование региональной мифологии как способ консолидации молодежи.	131
Е. В. Харитонов. Социально-культурные факторы аномии	133
Е. Н. Холоднович. Историческая психология – перспективная область психологического знания	136
О. В. Яремчук, В. А. Ключикова-Цобенко. Историческое самопроектирование: философские основания и тренинговый формат.	138

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

К. И. Ананьева, А. В. Жегалло, О. А. Куракова, А. Н. Харитонов. Регистрация движений глаз в коммуникативных ситуациях: методические проблемы.	141
Н. Г. Артемцева. Восприятие невербальных компонентов общения: общий и типологический аспекты.	144
В. А. Барабанчиков. Восприятие в контексте общения	146
Т. Н. Березина. Психические образы высших порядков: пространственность или наглядность.	149
Е. В. Головина. Эмоциональные аспекты уверенности в себе	152
И. В. Запесоцкая. Психологические механизмы возникновения состояния зависимости.	155
В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко. Познание и общение: ракурсы системного исследования	157
Е. А. Рьльская. Психологическая жизнеспособность человека: постановка проблемы и пути ее решения	160

М. В. Ряжева. Феноменологическое исследование истощения психологических ресурсов личности (на примере родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья)	163
Н. М. Сараева, А. А. Суханов. Основные положения концептуальной разработки проблемы психологической адаптации населения, проживающего на экологически неблагоприятных территориях	165
Л. А. Селиванова. Современное состояние исследований в области психофизики обоняния: детекция, распознавание и различение аминокислот рыбами и человеком	168
И. Г. Скотникова, В. М. Шендяпин. Сорок лет психофизических исследований в Институте психологии РАН	170
Н. Г. Шпагонова, В. А. Садов. Сохранение характеристик эталона в долговременной памяти	173
М. Н. Юртаева. Реализация комплексной стратегии познания в изучении психологического феномена толерантности к неопределенности	175

РАЗДЕЛ ЧЕТВЕРТЫЙ СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ЛИЧНОСТИ, СУБЪЕКТА, ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Н. Л. Александрова, Ю. И. Александров. Вестернизация и девестернизация социальных представлений: российская выборка	178
О. М. Анисимова. От удовлетворенности деятельностью к удовлетворенности жизнью	181
Т. Ф. Базылевич, А. С. Дубинин. Субъектоцентрированное исследование континуальности сферы «структура целостной индивидуальности–толерантность–акмеологический статус личности»	182
З. В. Бойко. Кросс-культурное исследование уверенности личности	185
А. М. Борисова. К проблеме исследования мировоззрения личности в контексте праздничной культуры	188
С. С. Бубнова, О. В. Злодеева. Влияние оптимистического-пессимистического стиля атрибуции на способ реализации идеальных ценностей	189
Т. Б. Венцова. Роль психодинамических свойств в структуре характера	191
М. И. Воловикова. О системном подходе к психологическому исследованию личности	194
А. С. Герасимова. Уровень самооценки как условие становления и развития учебной мотивации студентов при переходе к двухуровневой системе высшего образования	195
О. У. Гогицаева, В. К. Кочисов. Поиск смысла жизни в юношеском возрасте	198
Т. Н. Джумагулова, С. В. Крайнюков. Особенности проявления доверия к миру у подростков с ограниченными зрительными возможностями	199
Н. Е. Есманская. Психологизм художественной литературы как средство развития психологической проницательности	202
Н. А. Журавлева. Экономические представления личности с разным типом ценностных ориентаций	203
В. А. Зобков. Психологическая структура отношения человека к деятельности	206
В. О. Колесниченко. Особенности самореализации креативной личности	208
А. В. Комарова, Т. В. Слотина. К вопросу о соотношении понятий «Я-концепция», «Я-образ» и «самосознание личности»	210
А. В. Котельникова. Исследование базисных убеждений у женщин – жертв бытового насилия	213
М. Д. Кузнецова. Личностные детерминанты субъектности	214
А. И. Кулакова. Личностные основания выбора профессии	217
С. С. Кургинян. Личность и ее отношение к себе как субъекту отношения	220
Р. А. Кутбиддинова, О. В. Васькова. Личностные особенности как фактор, влияющий на развитие интернет-зависимости у подростков	222
В. И. Маркелов. Гендерный аспект самоактуализации личности	224
Н. А. Маркина, Т. В. Галкина. Рефлексивные механизмы вербальной и невербальной креативности личности	226
А. С. Мельничук, И. А. Мигачева. Взаимосвязь характера и стратегий поведения в конфликте у сотрудников силовых структур	228
И. В. Нехорошева, Т. П. Скрипкина. Оценка значимости жизненных ценностей личностями с разным уровнем эгоизма	230
И. А. Новикова. Комплексные сравнительные исследования черт личности в рамках системно-функционального подхода	233
Л. М. Попов, Е. Н. Ибрагимова. К проблеме внутренней мотивации личности в процессе преодоления психологического отчуждения в корпоративной культуре	236

Е. В. Рыкунова. Совладание со стрессом заключения на первом этапе адаптации к исправительному учреждению у впервые осужденных женщин	238
Т. Н. Савченко, Г. М. Головина. Сравнение структур самоотношения обвиняемых в совершении преступлений и осужденных	240
Н. Р. Салихова. О специфике функционирования жизненных целей личности	243
О. Е. Серова. Живая сила вечности: В. В. Зеньковский о личности человека	245
В. И. Слободчиков. Духовно-нравственные основы становления человека	247
Г. С. Степанова. Динамика смысложизненных ориентаций студенческой молодежи в период социальных преобразований в обществе	250
Ю. Е. Шмойлова. Личность и спорт: современные исследования и психологическая диагностика особенностей личности спортсмена	252
А. В. Шувалов. Структурно-содержательный анализ субъективной реальности с позиций постнеклассической «психологии человека»	255

РАЗДЕЛ ПЯТЫЙ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИИ

И. Р. Абитов, М. И. Глухова. Особенности переживания одиночества пожилыми людьми, проживающими в домах престарелых	259
К. Ю. Ануфриюк. Особенности структуры субъектности в подростковом возрасте	261
Н. Ю. Афонина. Задержка психического развития – условная граница	264
Л. Л. Бочкарёв, Ю. П. Тимофеев, Д. А. Козин. Дидактические возможности коллегиальной, модульной и майевтической организации подготовки студентов в вузах МВД	266
А. Н. Бражникова. Нравственные качества студента вуза	269
И. И. Ветрова. Эмоциональный интеллект в подростковом и раннем юношеском возрасте	271
Г. А. Виленская. Контроль поведения в младшем дошкольном возрасте	274
Т. А. Гаврилова, С. А. Попова. Исследование юношеских стратегий совладания с аутомортальной тревожностью	276
Ж. М. Глозман, В. Н. Наумова. Развитие субъекта творческой деятельности в период позднего онтогенеза	278
Л. А. Головей. Б. Г. Ананьев и современные подходы к изучению развития взрослого человека	282
И. Б. Дерманова. Психологические защитные механизмы в структуре характеристик личностной зрелости в период ранней зрелости	284
И. В. Завгородняя. Развитие внутренней позиции родителя как показатель зрелости личности	287
А. В. Зобков. Представление о личностном росте учащегося переходного подростково-юношеского возраста	290
Ю. В. Ковалева. Совместная регуляция поведения: обоснование конструкта	292
Е. В. Куфтяк. Изучение устойчивости в развитии семьи	294
А. И. Лактионова. Влияние личностных особенностей на жизнеспособность подростков	296
Е. И. Лебедева. Развитие модели психического в трехлетнем возрасте	298
Е. В. Некрасова. Самоорганизация – способ создания пространства для жизни и развития	301
Е. А. Никитина. Внешность человека и оценка его интеллекта детьми и взрослыми	303
Е. И. Николаева, А. В. Добрин. Особенности эмоционального интеллекта у детей с различной выраженностью латеральных признаков	305
М. А. Одинцова, М. С. Шумилкина. Системный подход к изучению эмоционального интеллекта психологически виктимной личности	307
О. В. Плохих. Проблемы исследования информационной среды как составляющей информационно-познавательной компетентности школьников	310
А. Г. Самохвалова. Психологические особенности затрудненного общения подростков	312
Е. А. Сергиенко. Системный подход в психологии субъекта	314
Л. В. Спицына. Психолого-акмеологические ресурсы организационной культуры вуза	317
О. В. Тимофеева. Самоотношение студентов в период кризиса ревизии профессии	319
Е. Г. Трошихина. Истоки психологического благополучия человека	322
Л. Ф. Хайртдинова. Развитие образа «Я» в условиях дизонтогенеза	325

Т. И. Филиппиди. Подростки с компенсированной затрудненностью психического развития как субъекты общения и социального поведения.	326
--	-----

РАЗДЕЛ ШЕСТОЙ СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Р. А. Абдулин, Д. М. Рамендик. Проявления карнавально-смеховой культуры в Интернете и психологические проблемы пользователей.	330
Д. Р. Айрапетян, А. К. Эбоян. Взаимодействие продавца и покупателя в системе регуляции потребительского поведения	332
А. А. Алексеева, С. Ю. Флоровский. Педагоги общеобразовательных учреждений как субъекты исполнительской деятельности: некоторые структурные и типологические характеристики	335
Т. В. Бескова. Влияние условий семейного воспитания на формирование завистливого отношения	338
М. Н. Болдинова. Объективные критерии успешности деятельности.	341
И. П. Бучкина, П. А. Аверина, Ли Цянь, Чж. В. Вэй. Социальные установки по отношению к разным категориям людей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе.	343
Т. С. Вавакина, В. П. Позняков. Исследование отношения к партнерству	345
А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко. Эмпирическая структура нравственного самоопределения личности	346
К. М. Гайдар. Социально-психологические характеристики групп разного уровня субъектного развития	349
Т. Н. Джумагулова, А. Ф. Джумагулова. Реализация комплексного подхода в развитии управленческих компетенций топ-менеджеров	352
Т. В. Дробышева, М. А. Романовская. Системная детерминация эффектов ранней социализации: образ няни в представлении мамы воспитанника	354
А. Ю. Дроздов. Геополитические ментальные карты как политико-психологический феномен	357
М. А. Дроздова. Особенности эмоционального отношения студенческой молодежи к представителям власти	360
Т. П. Емельянова, А. В. Кузнецова. Образы политической власти в коллективной памяти о российской истории у представителей различных возрастных групп	362
И. И. Кауненко. Психологические проблемы этноидентификационных процессов в модернизирующемся обществе	365
Н. Г. Каунова. Психологические проблемы межгруппового восприятия на примере ромов	367
Т. Л. Крюкова. Когнитивная оценка одиночества и совладание с ним у людей разного возраста	368
А. А. Меланьина. Структура нормативной регуляции группового субъекта.	370
В. П. Позняков, Е. А. Груздева. Социально-психологические факторы ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия (результаты пилотажного исследования)	371
Е. Н. Резников. Саморегуляция русскими своего поведения и деятельности (на примере жителей Костромской области)	373
А. М. Ронч. Совладание с чувством субъективного одиночества в супружеских отношениях.	375
М. В. Сапоровская. Поколения в семье: социально-психологический критерий	377
Н. О. Свешникова. Теоретические основания исследования современных социальных трансформаций	379
В. Л. Ситников. Социально-перцептивные образы и Я-, Ты-концепция	382
Н. П. Смирнова, Е. В. Шабашова. Взаимосвязь представлений об иерархии благосостояния и уровня дохода человека	385
В. А. Соснин. Психология, геополитика и терроризм: современная межнациональная и межконфессиональная ситуация в России.	387
И. Р. Сушков. Социальный обмен в структуре социально-психологических знаний	389
А. В. Сухарев. Архегения и этнофункциональность как базовые принципы психологии	391
С. Ю. Флоровский. Совместная управленческая деятельность руководителей и проблема социально-психологической предикции организационного развития	393
Н. А. Шаталова. О содержании понятия «социальный капитал»	396
Т. В. Эксакусто. Критерии психологической безопасности в условиях поликультурных отношений	398
Т. Б. Юшачкова. Актуальные проблемы понимания людьми друг друга	400
В. П. Позняков. Роль категории психологического отношения в анализе взаимосвязи психического и социального.	402

РАЗДЕЛ СЕДЬМОЙ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА И ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. Ю. Акимова. Личностные детерминанты доверия человека технике	406
А. А. Алдашева, О. В. Рунец. Изучение роли доверия профессионала себе в социальном професе	409
А. С. Баканов. Моделирование человеко-компьютерного взаимодействия на основе ресурсного подхода	411
Ю. В. Бессонова. Психологическое благополучие личности в труде	412
А. В. Богомолов, Ю. А. Кукушкин. Концептуальные основы математического обеспечения обработки информации о функциональных состояниях операторов в инженерно-психологических и эргономических исследованиях	415
М. А. Буянкина, В. В. Онуфриева. Применение психодиагностических технологий в исследовании психического выгорания	417
Ю. Л. Вeneвцева, Д. А. Зайцев, А. Х. Мельников, Д. Е. Елисеев. Значимость психофизиологических особенностей студентов-медиков для выбора специализации в области медицины	419
О. А. Ворона, Т. Ю. Короченко. Психологические свойства личности в системе профессионально важных качеств оперативного персонала энергетической отрасли	421
Е. И. Гиниатуллина. Трансформация профессиональной идентичности у молодых специалистов	424
Л. Г. Дикая, Я. В. Примаченко. Лидерский потенциал руководителя: образ и реальность	426
О. Н. Доценко, И. Н. Бондаренко. Направленность личности как системообразующий фактор успешности профессиональной деятельности	428
Е. П. Ермолаева. От мифического лидера-героя к социально адекватному руководителю	431
А. Н. Занковский. Исследование ценностной регуляции лидерского поведения	433
Л. Н. Захарова, Е. В. Коробейникова. Проблема отбора и психологической подготовки менеджеров в условиях перехода предприятий на инновационный путь развития	435
М. Е. Зеленова. Профессиональное здоровье и индивидуально-личностные особенности летчиков	438
А. Н. Костин, Ю. Я. Голиков. Основные положения организационно-процессуального подхода к исследованию психической регуляции поведения и деятельности	441
И. С. Лабынцева. Особенности субъектных качеств будущих инженеров	443
Е. О. Лазебная. Психологические детерминанты функциональной надежности лиц опасных профессий	445
Г. В. Ложкин, Н. Ю. Волянюк. Профессиональное самочувствие субъекта деятельности	448
А. В. Махнач. Проблема измерения жизнеспособности человека	449
А. А. Обознов. Системный подход к построению целостных представлений о психической регуляции операторской деятельности	452
В. В. Онуфриева, М. А. Буянкина. Психическое выгорание в профессиях субъект-объектного типа с учетом ориентированности содержания организационной культуры	453
Ю. А. Полещук, Е. С. Булышко. Особенности профессиональной направленности студентов социально-экономических профессий	455
Ю. В. Постылякова. Жизнестойкость и ресурсный потенциал руководителя железнодорожного предприятия	458
В. А. Толочек, В. Г. Денисова, Н. И. Журавлева. Динамика и темпоральные характеристики становления субъекта в социально-экономических профессиях на протяжении профессиональной карьеры	460
И. Б. Ушаков, Ю. А. Кукушкин, А. В. Богомолов. Системный подход в исследовании психофизиологических механизмов формирования и развития функциональных состояний оператора	462
Е. В. Харитонова. Психологические ресурсы социально-профессиональной востребованности личности	464
Б. А. Ясько, Т. А. Чугаева. Исследование факторов риска деформации профессиональной идентичности субъекта профессиональной деятельности	466

РАЗДЕЛ ВОСЬМОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РЕЧИ И ДИСКУРСА

Е. М. Алексеева. Фонологические активационные процессы при продуцировании отдельных слов	469
В. А. Афиногенова. Интенции собеседников в организации речевого взаимодействия	471
Т. А. Гребенщикова, И. А. Зачесова. Ведущие интенциональные направленности коммуникантов в организации семейного дискурса	473
О. В. Истомина. Языковые игры с детьми раннего возраста	475
Т. А. Кубрак. Современный кинодискурс и возможности проективных методик в его изучении	477
В. В. Латынов. Концептуальная модель коммуникативного воздействия	478

И. Ф. Неволин, М. Б. Позина. Системная технология диагностики универсальных умственных компетенций: интеллектуальные универсиады	481
Д. Н. Чернов. Субъектность детско-родительских отношений как условие становления языковой компетенции младшего дошкольника	483
Т. Е. Черчес. Психологические особенности восприятия содержания связной устной речи при ее совмещении с видеорядом в СМИ	486
А. И. Виноградская. Концептуальная модель современных диалогов как целостных образований	489

РАЗДЕЛ ДЕВЯТЫЙ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ, ИНТЕЛЛЕКТА, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Е. М. Алексеева. Ментальные репрезентации психических состояний: изучение содержания и уровневой организации	491
А. А. Астахова. Разработка методики диагностики репрезентативных способностей обучающихся в условиях работы с учебными текстами	494
Т. Г. Бобченко, М. В. Норкина. Особенности эмоционального интеллекта сотрудников call-центра, занимающих разные должности	496
С. А. Богомаз, А. В. Будакова. Особенности полнезависимых субъектов в условиях обучения навыкам саморегуляции	498
Н. А. Ваганова. Роль понимания в восприятии новой информации детьми дошкольного возраста	500
Е. В. Волкова. Системный подход и развитие содержания категории «способность»	502
Л. В. Жуковская. К вопросу о понимании мудрости детьми и подростками	504
М. М. Кашапов. Творческое профессиональное мышление как метапознавательная характеристика преподавателя	506
И. А. Кибальченко, Г. М. Зурначан. Метакогнитивный компонент творческого мышления студентов	510
Н. П. Локалова. Самоорганизация процессов дифференциации и интеграции внутри интеллектуальной подсистемы под влиянием фактора когнитивного развития	512
Т. В. Манянина. Эмоциональный интеллект в организации информационно-психологической безопасности личности	515
С. В. Мурафа. Гендерные различия мнемических способностей школьников 7–12 лет с различным темпом психического развития	518
Г. В. Ожиганова. Интринсивная мотивация как основа проявления высших творческих способностей	520
Т. В. Осинцева. Особенности познавательной позиции многодетных женщин	522
Д. А. Парфенова. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов в связи с разным уровнем интеллекта	524
Т. А. Ребеко. Телесный опыт как ресурс когнитивной зрелости	527
М. А. Холодная. Эффект инверсии в развитии интеллектуальной одаренности	529
Л. В. Черемошкина. Закономерности формирования когнитивных способностей в условиях интернет-деятельности	531
Г. Д. Чистякова. Реализация познавательного потенциала в процессе понимания	532
Н. В. Шемякина, Ж. В. Нагорнова. Исследование взаимосвязи когнитивных стилей, интеллектуальной лабильности и невербальных творческих способностей человека	535
Е. А. Шеронов. Разработка Костромского психологического теста на определение пригодности к обучению по медицинским специальностям (КТМС)	537
Е. И. Щебланова. Влияние уровня интеллекта на личностные характеристики учащихся средних и старших классов	539
Л. А. Ясюкова. Закономерности становления социального интеллекта	541

РАЗДЕЛ ДЕСЯТЫЙ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ

И. Н. Биля. Развитие творческого конструирования в дошкольном возрасте	544
Е. А. Валуева, Е. М. Лаптева. Чувствительность к подсказкам при решении задач: роль вербального интеллекта	546
Е. В. Гаврилова, Д. В. Ушаков. Молодые доктора РАН: модель высоких научных достижений и определяющих их факторов	548

С. А. Гильманов. О психологическом содержании термина «оригинальность»	550
В. В. Глазков. Возможности импринтинга в развитии предрасположенности к занятиям различными видами художественного творчества	553
Е. В. Гончарова, В. А. Куликович. Исследование влияния направленности личности на социально-психологическую адаптацию людей, занимающихся литературным творчеством	554
Л. Я. Дорфман. Типологические модели креативности	556
Е. С. Ермакова. Формирование творческого мышления детей дошкольного возраста	559
Э. В. Киричевская. Психология религиозного творчества и одаренности личности	561
Е. И. Кузьмина. Открытость подсказке как условие преодоления границ познания	563
Н. М. Латыш. Развитие конструктивных способностей младших школьников	566
Н. В. Медведева. Исследование изобразительной деятельности младших школьников	568
С. П. Мелехин. Социально-психологические факторы, детерминирующие проявление творческих способностей личности	570
В. А. Моляко. Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия	573
Ж. В. Нагорнова, Н. В. Шемякина. Разработка заданий для вовлечения субъектов в вербальную творческую деятельность	576
Т. А. Ратанова. Интеллектуальная и творческая одаренность у детей старшего дошкольного возраста	578
А. Р. Репникова. Субъективная оценка интеллекта студентом: теоретические основания и перспективы исследований	580
Т. И. Семёнова. Процесс совладающего поведения как модератор эмоционального интеллекта	582
Л. В. Симонова. Теоретический анализ проблем творчества и креативности	585
В. А. Тенькова. Креативные способности подростков с разной мотивацией достижения	587
Т. Н. Третьяк. Развитие творческой одаренности личности	590

РАЗДЕЛ ОДИННАДЦАТЫЙ ПРОБЛЕМЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Т. Д. Азарных. Аддиктивное поведение, акцентуации характера и посттравматический стресс	592
Т. Н. Балашова, Е. Н. Волкова, Г. Л. Исурина, Л. А. Цветкова. Технология разработки программы профилактики алкогольного синдрома плода и нарушений нейроразвития у детей	594
С. С. Зорин. Комплексный подход к формированию визуальной культуры школьников с нормальным и нарушенным зрением в учебной деятельности	596
Г. Л. Исурина. Психотерапия и психологическое консультирование как виды клиничко-психологических вмешательств	598
Н. И. Коршунов, Н. В. Яльцева, Ю. С. Филатова, В. Р. Гауэрт. Особенности формирования коммуникативной культуры врача на этапе обучения в интернатуре	600
Е. А. Кузнецова. Современные зарубежные подходы к проблеме соматоформных расстройств	602
С. К. Нартова-Бочавер, В. А. Бардадымов. Аутентичность и суверенность личности подростков, находящихся на разных стадиях аддикции от психоактивных веществ	605
В. Б. Никишина. Цинизм и чувство юмора врачей: психологический дискурс	607
М. А. Падун, И. Н. Дорофеева. Подавление эмоций как фактор риска развития эмоциональных нарушений	609
Е. А. Петраш. Виды родительского отношения к подросткам, склонным к аддиктивному поведению	612
Ю. А. Пономарев. Образ специалиста сферы обеспечения психического здоровья у потенциальных пациентов	615
Т. В. Рогачева. Проблема постижения смысла болезни	617
Н. А. Русина. Адаптивные ресурсы онкологических больных и лиц, перенесших хирургические вмешательства	620
Н. А. Сирота, Б. А. Фетисов. Копинг-поведение женщин больных раком молочной железы	623
В. К. Солондаев. Экспериментальная модель взаимодействия педиатра с родителями ребенка	626
Н. В. Тарабрина, Н. Н. Казымова, Ю. В. Быховец, О. А. Ворона. Анализ структуры мотивации жителей Москвы и Забайкалья с различным уровнем переживания террористической угрозы	629
О. К. Труфанова. Эмоционально-личностные особенности людей пожилого и старческого возраста как фактор адаптации в посттрудоустрой период	632
И. С. Хажуев, Н. В. Тарабрина. Эмпирическое изучение посттравматического стресса у населения Чеченской Республики	634

Н. Е. Харламенкова, Т. С. Стоделова. Интеграция идентичности при аномалиях полового развития (на примере больных с дисгенезией гонад)	637
Т. Л. Шабанова. Толерантность к стрессам как показатель профессионализма современных психологов-тренеров	639
Н. Е. Шаталова. Психопатологическая симптоматика и ее роль в рецидиве онкологического заболевания (на примере больных раком молочной железы)	642
Д. М. Ягафарова. Структура представлений молодежи о психически больном человеке	644
А. М. Ялов. Психотерапевтическое взаимодействие как проблемное обучение	647

РАЗДЕЛ ДВЕНАДЦАТЫЙ

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

И. О. Александров, Н. Е. Максимова, Т. В. Балуева. Дифференциация психологических структур и овладение новыми предметными областями	650
Б. Н. Безденежных. Некоторые психофизиологические закономерности формирования межсистемных отношений в поведении	653
М. И. Борисова, А. А. Романов. Специфика применения метода биоуправления при формировании навыков саморегуляции в спорте	656
Т. Н. Греченко. Осцилляторы в организации поведения	658
Н. Н. Данилова. Микроструктурный анализ волновой активности мозга – новый подход к изучению когнитивной деятельности человека	661
Е. С. Исайчев. Использование вызванных потенциалов мозга для выявления скрываемой информации	663
А. А. Кисельников. Новые экспериментальные парадигмы в векторной психофизиологии	664
Н. Ю. Кожушко. Психофизиологический подход к изучению проблем замещающего онтогенеза	668
М. Г. Колбенева. Системно-эволюционные представления о дифференцированности систем и прилагательные, соотносимые с разными органами чувств	671
А. Д. Королёв, С. А. Исайчев. Диагностика функционального состояния спортсмена по комплексу психофизиологических показателей	674
И. С. Поликанова. Влияние длительной когнитивной нагрузки на параметры ЭЭГ	676
Н. В. Рогожина, Д. М. Рамендик, М. С. Трунова. Исследование особенностей обучения саморегуляции с использованием разных видов биологической обратной связи	679
О. С. Саакян. Исследование особенностей частотно-пространственной организации ЭЭГ у студентов с разным уровнем креативности и успеваемости	681
О. Е. Сварник. Пластичность и стабильность мозга: обучение новому без потери старого	684
М. В. Славущкая, В. В. Моисеева, Н. А. Фонсова, В. В. Шульговский. Изучение когнитивных функций внимания и принятия решения на модели саккадических движений глаз	686
А. А. Созинов. Изучение реорганизации опыта индивида при научении по показателям мозгового обеспечения дефинитивного поведения	688
Е. Л. Сумина, Д. Л. Сумин, А. Н. Харитонов, В. К. Орлеанский. Сложные формы коллективного поведения у цианобактерий	691
Н. К. Читалкина. Коррекция навязчивых страхов различного генеза с использованием биологической обратной связи	694

40-ЛЕТИЕ СОЗДАНИЯ ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ РАН И 85-ЛЕТИЕ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЕГО ОСНОВАТЕЛЯ Б. Ф. ЛОМОВА: ИТОГИ ПРОЙДЕННОГО ПУТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова (Москва)

Научная конференция, материалы которой представлены в данной книге, посвящена двойному юбилею – 40-летию создания Института психологии РАН и 85-летию его организатора и первого директора, члена-корреспондента АН СССР Бориса Федоровича Ломова.

Юбилейная дата побуждает к размышлениям об итогах пройденного пути, осмыслению современного состояния психологических исследований в Институте, определению перспективных направлений дальнейшего развития. Становление и развитие Института психологии как современного научного учреждения РАН – результат коллективных усилий всех его сотрудников и, прежде всего, его научного «ядра» – многих талантливых, ярких ученых, работавших и продолжающих трудиться в Институте. Отдавая должное каждому из тех, кто внес свой весомый вклад в развитие Института, прежде всего, необходимо воздать дань памяти Борису Федоровичу Ломову, заложившему самый первый камень в основание Института, руководившему им в сложный период его становления, определившему научную программу и принципы его организационного строения.

Обозревая пройденный путь, нельзя не вспомнить, с чего и как все начиналось, не коснуться истории создания Института. Его официальная «дата рождения» – 16 декабря 1971 г., когда Президиумом АН СССР было принято Постановление об организации первого в нашей стране института для разработки психологических проблем в сис-

теме академической науки. Принятие этого Постановления – судьбоносный факт для всей российской психологической науки, обусловленный целым рядом важнейших обстоятельств.

Прежде всего, это – *объективные потребности исторического времени* создания Института. В 1960-е годы на волне очередного витка научно-технического развития, выражающегося в широком развертывании космических исследований, развитии военных и инженерно-технических разработок, создании сложных автоматизированных систем управления производственными комплексами, остро встала задача разработки фундаментальных проблем, связанных с изучением и учетом роли психологического фактора в разных, в том числе новых, осваиваемых во второй половине XX в. сферах человеческой деятельности. Существовавшая в тот период система психологических учреждений, специализированная, главным образом, на исследовании общепсихологической и психолого-педагогической проблематики, не могла и не была призвана решать такие масштабные социально значимые задачи. Именно запросы времени, потребности решения крупных задач государственного масштаба, требующих психологического сопровождения, явились в тот исторический период приоритетными в аргументации открытия Института психологии в системе АН СССР.

Немалую роль в формировании предпосылок создания Института сыграли совокупные *научные*

достижения советских психологов, их многогранная творческая деятельность, представленная не только серьезными методолого-теоретическими исследованиями психических явлений, но и прикладными разработками, ориентированными на внедрение данных психологии в разные сферы общественной практики. Несмотря на сложные обстоятельства развития советской психологии в 1920–1930-е годы и в период послевоенных идеологических и научных дискуссий 1940–1950-х годах, благодаря огромным творческим усилиям наших ученых, психологическая наука не только выстояла, но и доказала свою *научную продуктивность и практическую значимость*. На всех этапах развития страны психологи участвовали в решении актуальных задач своего времени. Яркой страницей в истории отечественной психологии XX столетия стала самоотверженная научная и практическая деятельность психологического сообщества в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. В этих крайне экстремальных и трагических условиях убедительное подтверждение получили социальная значимость и практическая востребованность психологических разработок. Интенсивное развитие психологии осуществлялось и в тяжелые послевоенные годы. Поэтому возникновение Института психологии в системе АН СССР явилось в определенном смысле закономерным следствием научной деятельности и заслугой всего советского психологического сообщества как совокупного субъекта.

Непосредственным административно-организационным предшественником Института психологии в системе академической науки был сектор философских проблем психологии в Институте философии АН СССР, созданный в 1945 г. выдающимся философом и психологом С. Л. Рубинштейном. Важным фактором оказалось то, что сектор работал продуктивно и на высоком философско-методологическом и научно-профессиональном уровне, создавая оригинальную научную продукцию в области психологии. При создании Института психологии сектор вошел в его состав, став тем самым основной и единственной готовой базой его организации.

Субъективный фактор, сыгравший огромную роль в создании Института психологии АН СССР, – это выдающаяся личность, профессиональный и организаторский талант его основателя и первого директора, профессора Б. Ф. Ломова. *Научными заслугами Б. Ф. Ломова* являются: разработка методологических проблем психологии, в первую очередь принципов системного подхода к исследованию психических явлений; изучение образной сферы и регуляторных функций психики; введение, наряду с деятельностью, общения как важнейшей общепсихологической проблемы и базовой категории психологической науки; обоснование научных программ по развитию оте-

чественной психологии управления, инженерной, авиационной и космической психологии; разработка проекта создания психологической службы в стране. Наряду с созданием Института психологии АН СССР, Ломов вошел в историю психологии как организатор и руководитель первой отечественной лаборатории инженерной психологии в структуре отделения психологии Ленинградского государственного университета (1959), как один из инициаторов создания и первый декан факультета психологии ЛГУ (1966–1967), создатель «Психологического журнала» АН СССР (1980) и т. д.

Опираясь на принципы *системной методологии* и опыт своих предшественников в разработке проблем *комплексного человекознания* – Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, В. М. Бехтерева, В. П. Кузьмина, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна и др., – Б. Ф. Ломов обосновал *научную стратегию* развития Института, основанную на принципах целостного подхода к изучению психической реальности, единства теории, эксперимента и практики, сочетания фундаментальных и прикладных исследований, использования разнообразных концептуальных оснований при разработке актуальных теоретических и практических проблем психологии. Указанные принципы были воплощены им в *научно-организационной структуре* Института, включающей лаборатории, охватывающие своими исследованиями проблематику всех основных уровней психики – от ее природных нейрофизиологических основ и до высших общепсихологических, социально- и нравственно-психологических уровней. Под руководством Ломова Институт стал авторитетным, продуктивно функционирующим центром научных и научно-практических исследований в психологии. Высокий научный статус Института сохранялся и в сложный период 1990-х годов, и на рубеже 2000-х годов, когда ИП РАН работал под руководством члена-корреспондента РАН Андрея Владимировича Брушлинского.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на открытие целого ряда новых научных подразделений и объединение некоторых лабораторий Института, вызванного сокращением числа сотрудников РАН, принципиально научно-организационная структура Института не изменилась. Он по-прежнему является центром разработки фундаментальных социально значимых и практико-ориентированных проблем психологии, интегрируя в своем составе основные современные отрасли психологической науки.

В настоящее время коллектив ИП РАН развивает и конкретизирует заложенные Б. Ф. Ломовым и продолженные А. В. Брушлинским научные традиции. Расширяется и углубляется проблемное поле, обогащаются теоретические основания проводимых исследований, совершенствуются методы, методики и программы исследования и т. д.

Одним из ведущих теоретико-методологических подходов к исследованию психических явлений, наряду с системным, является *субъектный подход*, ведущий свое начало из трудов С. Л. Рубинштейна, эффективно развивавшийся в 1990-е годы А. В. Брушлинским и продуктивно разрабатываемый в настоящее время К. А. Абульхановой и многими другими сотрудниками. Согласно этому подходу, основой высшего уровня активности и интеграции (целостности) всех психических свойств человека выступает субъект, активно и творчески организующий свою жизнедеятельность во взаимодействии с миром.

В последние годы в Институте получил обоснование *психосоциальный подход*, делающий акцент на изучении природы психологических явлений как интегральных психосоциальных, а также на их анализе в конкретных социальных условиях – экономических, организационных, управленческих, социально-групповых, социокультурных, этнических, региональных и др. При этом параметры и показатели социальных условий более строго, чем обычно, оцениваются, учитываются и сравниваются, а также сопоставляются с параметрами и показателями психологических явлений. Данный подход, позволяя конкретизировать исследование социальной детерминации психологических явлений, реализуется в целом ряде комплексных и междисциплинарных научных проектов Института.

В настоящее время научная деятельность ИП РАН строится на основе широкой совокупности *базовых научных направлений*, которую составляют следующие: методология, теория и история психологии; общая и экспериментальная психология, психология развития; психология личности и психодиагностика; социальная, экономическая и организационная психология; политическая, историческая и этническая психология; психология труда, инженерная психология и эргономика, психология жизнедеятельности человека в экстремальных условиях; психофизиология.

В лабораториях Института интенсивно разрабатываются *новые научные направления* исследований, к числу которых относятся: макропсихологический анализ состояния современного российского общества, динамика социальной психологии личности и группы в изменяющемся обществе; психология нравственности; психология экономической активности и психология рекламы; психологические особенности новых социальных групп (предпринимателей, безработных, среднего класса и др.); динамика профессионализации в новых видах трудовой деятельности; посттравматические стрессовые состояния человека и возможности их преодоления; проблемы психологической безопасности; феномены выгорания и совладающего поведения; ранние этапы

онтогенеза и геронтопсихология; психология дискурса; механизмы и стратегии психологического воздействия; историогенез общественно-психологических явлений; изучение духовно-нравственного психологического наследия отечественной науки и др.

Безусловно, одним из наиболее значимых научных итогов 40-летней деятельности Института являются сформировавшиеся и развивающиеся в нем оригинальные *научные школы*, известные своими достижениями:

- научная школа субъектного подхода в психологии С. Л. Рубинштейна–А. В. Брушлинского и К. А. Абульхановой;
- школа системно-эволюционного подхода П. К. Анохина–В. Б. Швыркова;
- школа психологии и психофизиологии индивидуальности Б. М. Теплова–В. Д. Небылицына–В. М. Русалова;
- школа исследований познавательных процессов в деятельности и общении Б. Ф. Ломова, А. А. Митькина и В. П. Морозова;
- школа истории психологии Е. А. Будиловой и Л. И. Анцыферовой;
- школа психологии личности К. К. Платонова, Е. В. Шороховой; К. А. Абульхановой и Л. И. Анцыферовой;
- школа психологии творчества и одаренности Я. А. Пономарева;
- школа психологии мышления А. В. Брушлинского и Д. Н. Завалишиной;
- школа психологии способностей и психодиагностики В. Д. Шадрикова–В. Н. Дружинина;
- школа инженерной психологии и психологии труда Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, В. А. Бодрова, А. И. Галактионова и В. Ф. Венды;
- школа социальной психологии К. К. Платонова и Е. В. Шороховой;
- школа психологии управления Б. Ф. Ломова и В. Ф. Рубахина;
- школа психологии речи и психолингвистики Е. И. Бойко–Т. Н. Ушаковой;
- школа психофизики К. В. Бардина и Ю. М. Забродина;
- школа математической психологии В. Ю. Крылова.

ИП РАН имеет в своем активе *научную школу методологии системного подхода*, созданную Б. Ф. Ломовым и выступающую практически в качестве *метаоснования*, позволяющего интегрировать исследования, выполняемые с разных теоретических позиций, определяющую лицо нашего коллектива и лежащую в основе формирования *психологической школы ИП РАН* в целом. Системный подход конкретизируется, в частности, гармоничным сочетанием фундаментальных и прикладных исследований, а также единством теоретического, эмпирического, в том числе экс-

периментального, и практического анализа психологических явлений. В настоящее время все это по-прежнему реализуется в практике организации и проведения современных исследований в ИП РАН.

Сотрудники ИП РАН, сохраняя то богатое научное наследие, которое создано и завещано их учителями, продолжают развивать выдвинутые ими идеи в соответствии как с общенаучными тенденциями, так и особенностями и задачами современного этапа развития психологического знания.

Перспективы развития Института связаны с дальнейшим углублением разработки методолого-теоретических основ психологии, расширением научной тематики за счет включения в нее новых, актуальных направлений, отвечающих социальному запросу современного общества, а также усилением связи с общественной практикой.

Естественно, «питательной почвой» и важным фактором развития научной деятельности Института является его традиционное взаимодействие и сотрудничество с другими исследовательскими и научно-образовательными центрами, отечественными и зарубежными. Общее состояние современной психологической науки оказывает непосредственное влияние на научную жизнь Института.

Включенные в данную книгу материалы конференции, как нам они представляются, отражают *общие тенденции развития* современной российской психологии. Конечно, для их выявления требуется более глубокий и тщательный анализ, но и сейчас можно выделить некоторые тенденции:

– обогащение методологического базиса психологии, во-первых, за счет как реализации традиционных, подтвердивших свое эвристическое значение методологических подходов (системного, комплексного, субъектного, синергетического), так и разработки новых подходов (метасистемного, постмодернистского, системно-субъектного, психосоциального, гуманитарно ориентированного, нарративного и др.); во-вторых, посредством дальнейшего развития категориального аппарата психологии, введения в психологический тезаурус новых понятий; в-третьих, благодаря продуктивному освоению достижений зарубежной психологии;

– расширение проблемного поля исследований, обращение к новым темам, ранее не разрабатывавшимся в отечественной психологии (например: психология терроризма и террористов, психологические последствия глобализационных процессов, психология коррупции, проблемы психологической безопасности, исследование проблем менталитета, психология нравственности и духовности, психологии антинаркотической пропаганды и др.);

- возрастание практической и социальной ориентированности психологических исследований, позволяющих в более полной мере реализовать принцип единства теории, эксперимента и практики;
- при некотором сокращении общего объема собственно экспериментальных исследований как следствия трудностей в обеспечении психологии необходимой для этого технической базой, увеличение доли полевых исследований, т. е. психологического изучения человека в естественных условиях его жизнедеятельности;
- наметившийся переход от разработки сугубо абстрактных психологических моделей человека к изучению реального человека, формирующегося и реализующего себя в конкретных условиях и обстоятельствах его жизни;
- интенсивное превращение психологии из науки, глубоко «понимающей» человека, в науку, эффективно и безопасно «помогающую» ему, что проявляется в комплексе проблем, посвященных изучению совладающего поведения, путей предотвращения выгорания, преодоления состояния посттравматического стресса, обеспечения психологического здоровья личности, достижения психологической безопасности профессиональной деятельности, в разработке разнообразных методов психологического воздействия;
- усиление межотраслевых связей психологии и ее взаимодействия с другими научными дисциплинами при разработке сложных комплексных проблем психологии;
- постепенное возрастание взаимодействия психологов во всем постсоветском научном пространстве;
- рост научной активности представителей региональной психологии;

Указанные тенденции и особенности развития современной российской психологии опровергают бытующие представления о ее глобальном кризисе и позволяют утверждать, что наша психологическая наука, несмотря на сложные социальные условия ее функционирования, продолжает интенсивно развиваться, наращивать свой научный потенциал, усиливать свою роль в системе человекознания и решении тех социально значимых задач, которые ставит перед ней жизнь.

В заключение следует отметить, что, определяя порядок представления разделов книги, редакционный коллектив руководствовался отнюдь не их значимостью, а сложившимися представлениями о структуре психологии, базисом которой являются методологические и исторические разработки, ядром – общепсихологические исследования, вокруг которого расположены сложившиеся и организационно оформившиеся отрасли психо-

логии, а внешний слой образуют области знания, выделяющиеся из них и объективно претендующие на обретение статуса самостоятельных научных направлений.

Приносим огромную благодарность всем авторам – потенциальным участникам конферен-

ции, предоставившим для публикации свои материалы, сотрудникам Института психологии РАН и членам редакционно-издательского отдела, внесшим вклад в подготовку этого объемного труда, а также РГНФ, оказавшему финансовую поддержку его изданию.

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ

СОСТАВ И СТРУКТУРА ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

В. Д. Балин (Санкт-Петербург)

Категориальный строй общей психологии не устоялся. Нет однозначного мнения относительно состава категорий; не решен вопрос об их структуре. Следует иметь в виду, что категория – это центр совокупности понятий, образующих некое семантическое пространство, которому можно приписать определенный смысл. Уже только по этой причине категории – это инструмент интеграции научного знания. Упорядоченные категории – упорядоченное знание.

При решении вопроса о составе и структуре категорий психологии мы исходим из следующих предпосылок.

1. Состав категорий психологии должен соответствовать общенаучным понятиям. На наш взгляд, должны быть группы категорий, отражающие основные характеристики окружающей среды: «пространство–время», «материя–энергия», «информация».

Психика – это инструмент взаимодействия со средой, и поэтому она должна соответствовать основным свойствам среды. Ключевые категории психологии – «образ», «мотив», «действие» (Петровский, Ярошевский, 1998, 2000). При этом образ соответствует свойству среды «информация», мотив – «материя–энергия» и действие – «пространство–время».

2. В совокупности категорий можно выделить четыре уровня, слоя, каждый из которых включает в себя категории, близкие по такому параметру, как «объем».
3. Возможна дифференциации категорий по параметру «статика/динамика». Некоторые кате-

гории обозначают «застывшее» явление («тип», «норма», «свойство»), другие – действие, изменение («деятельность», «развитие», «активность» и т. п.).

4. Возможен микроанализ категорий психологии.

Как же можно представить совокупность и структуру общепсихологических категорий? Можно выделить четыре уровня категорий.

Первый уровень – метапсихологические категории, связывающие психологию со смежными дисциплинами. Сюда относят обычно категории «личность», «деятельность», «общение».

Второй уровень – макропсихологические категории, объем значения которых (по К. К. Платонову) совпадает с объемом психологической науки как целого. Это категории образа, действия, мотива, отношения, переживания (Платонов, 1972, 1982). Другими словами, макропсихологические категории – такие, которые К. К. Платонов называет базисными. На наш взгляд, базисными следует назвать категории следующего уровня.

Третий уровень – базисные категории психологии. Базисные категории психологии – понятия, являющиеся категориями только в случае рассмотрения их в определенной совокупности, исчерпывающе совпадающей с объемом и содержанием той или иной общепсихологической категории.

Можно выделить следующие группы: а) *память, эмоции, ощущения, мышление, восприятия, чувства и воля*, понимаемые как формы отражения, соответствующие в своей совокупности общепсихологической категории «формы психического отражения»; б) *психические процессы, психические*

состояния и свойства личности, в совокупности характеризующие категорию «психические явления»; в) *переживание, познание и отношение*, в совокупности образующие категорию «сознание»; г) *направленность, опыт, особенности психических процессов, темперамент, характер и способности*, в своей совокупности определяющие категорию «личность»; д) *действие, цель, мотив, психический акт*, определяющие категорию «деятельность»; е) *созревание и формирование, филогенез, антропогенез, общественно-историческое развитие, онтогенез психики*, входящие в категорию «психическое развитие».

Четвертый уровень – частные психологические категории. Сюда следует отнести категории, в совокупности составляющие базисные: «память», «эмоции», «мышление», «направленность» и т. п. Это, в основном, категории, выполняющие номинативную функцию. Они обозначают некое достаточно простое психическое явление в «застывшем» виде. Можно выразиться и по-другому: это атомарные категории психологии.

Категории можно разделить на две группы по параметру «статика/динамика». Кроме того, можно производить микроанализ общепсихологических категорий. Совместим эти две позиции.

Микроанализ психологических категорий

Чтобы лучше понять роль и значение каждой категории, следует провести логический анализ каждой из них. Для этого предлагается следующая схема: 1) определение; 2) основное содержание, аспекты; 3) функции; 4) структура и состав; 5) связь с другими категориями; 6) связь с психическими явлениями.

Рассмотрим описанные категории, придерживаясь упомянутой схемы «статика/динамика» (Балин, 2006).

Категории статики

Образ

Определение: субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий (Платонов, 1982).

Основное содержание, аспекты: соотношение сенсорного и умственного; образа и действия; образа и слова (языка); образа и информации; образа и мышления. Связь с проблемами целостности, идеального.

Функции: а) познавательная (отражательная, моделирующая); б) регулятивная; в) номинативная (обозначение предметов и явлений); г) интегративная; д) акцентулирующая (расставление акцентов в отражаемой реальности).

Структура: а) субъект – носитель образа; б) средства и способы построения образа; в) об-

раз как процесс; г) образ как результат; д) виды образов.

Связь с другими категориями: «действие», «целостность».

Связь с психическими явлениями: речь, сенсорные процессы, мышление.

Личность

Определение: из множества определений приведем самое короткое: «Личность – субъект сознания» (Платонов, 1982).

Основное содержание, аспекты: а) биологическое содержание; б) субъект деятельности; в) индивидуальная основа; г) система внутренних отношений; д) система внешних отношений; е) ячейка социальной деятельности; ж) источник персонификации психических явлений (процессы, состояния, свойства всегда окрашены личностным влиянием); з) источник саморазвития.

Функции: интегративная; регулятивная; коммуникативная; акцентулирующая; персонифицирующая; стимулирующая, побуждающая к саморазвитию.

Структура: темперамент, способности, характер, направленность (по К. К. Платонову).

Связь с другими категориями: «образ», «действие», «мотив», «отношение», «переживание».

Связь с психическими явлениями: через компоненты структуры – со всеми психическими явлениями.

Норма

Определение: правило, точное предписание, образец, мерило, установленная мера.

Основное содержание, аспекты: а) установление нормы (здоровья, типа, класса) на основе соответствующих вычислений; б) приведение к норме, нормальному состоянию, урегулирование.

Функции: регулятивная; номинативная; интегративная.

Структура: совокупность элементов чего-либо, связанная отношениями между ними (например, по линии топология – метрика).

Связь с другими категориями: в корреляционных структурах, в первую очередь, связана с категориями «тип», «мотив», «деятельность».

Связь с психическими явлениями: как медицинская норма – со всеми. С основными общепсихологическими категориями связана в последовательности: «свойство»–«состояние»–«процесс».

Мера

Определение: это органическое единство качественной и количественной определенности предмета или явления. Каждому качественно свое-

образному объекту присущи определенные количественные характеристики.

Основное содержание, аспекты: качественный и количественные аспекты, которые изменчивы и подвижны. Мера – граница перехода количественных изменений в качественные.

Функции: регулятивная.

Структура: единство количественного и качественного в границах явления.

Связь с другими категориями: «психическое», «взаимодействие», «целое», «самоорганизация», «психогенез».

Связь с психическими явлениями. В первую очередь следует говорить о психических явлениях, занимающих пограничное положение: а) между физиологическим и психическим (раздражение – ощущение, реакция – состояние, свойства нервной системы – темперамент, задатки – способности); б) между индивидуальным психическим и социально-психологическим.

Категории динамики

Действие

Определение: это элемент деятельности, в процессе которого достигается элементарная (т. е. неразложимая на более простые) цель (Платонов, 1982).

Аспекты: действие и образ; действие и сознание; действие и общение; действие и организм; действие и деятельность.

Функции: регулятивная; коммуникативная; интегративная.

Структура: цель – мотив – способ – результат.

Связь с другими категориями: «образ», «мотив», «отношение», «личность».

Связь с психическими явлениями: процессы, состояния, свойства.

Мотив

Определение: это то, что движет живым существом, ради чего оно тратит свою жизненную энергию.

Основное содержание, аспекты: мотив и разум; мотив и воля; мотив и действие; мотив и сознание; мотив и личность; мотив в свете врожденного и приобретенного (природного и нравственного).

Функции: регулятивная; интегративная.

Структура: субъекты, потребности, цель, процесс, результаты общения и деятельности.

Связь с другими категориями: «образ», «отношение», «действие», «деятельность».

Связь с психическими явлениями: психические явления, личность, аффект, разум (Петровский, Ярошевский, 1990).

Отношение

Определение: это позиция субъекта при взаимодействии объектов; связь между элементами пси-

хического (целого). Идея активности также входит в число основных смыслов идеи отношения (Левченко, 2003).

Основное содержание, аспекты: целостность; субъект-объектные связи (взаимодействие); активность.

Функции: интегративная; регулятивная; коммуникативная.

Структура: это совокупность основных элементов, из которых складывается процесс установления отношения (Парыгин, 2003). Можно выделять компоненты: а) субъекты отношения; б) средства и формы отношения; в) движущие силы (потребности, мотивы, цели); г) результаты; д) виды (типы) отношений; е) механизмы.

Связь с другими категориями: «деятельность»; «действие»; «отражение».

Связь с психическими явлениями: через категории «отражение» и «деятельность» – со всеми психическими явлениями.

Отражение

Определение: это процесс и результат такого отношения между объектами, при котором состояние одного объекта (отражающего) закономерно обусловлено состоянием другого (отражаемого), особенности которого воспроизводятся.

Основное содержание, аспекты: а) свойства (избирательность; дифференциальный порог – различительная чувствительность; способность к следообразованию воздействий; способность к суммации внешних воздействий; запаздывание); б) уровни и формы отражения.

Функции: интегрирующая; регулятивная.

Структура: субъект, осуществляющий процесс отражения; средства и способы отражения; отражение как процесс и результат.

Связь с другими категориями: рассматривается в паре с категорией «регуляция», хотя оба члена пары – ортогональные категории.

Связь с психическими явлениями: как часть пары «отражение–регуляция», обозначаемой как «отражение», выходит на другие психические явления через категорию «норма»; другая часть пары – «регуляция» – выходит на психические явления через категории «сознание», «самоорганизация», «психогенез» (Балин, 2001; Никандров, 2007).

Развитие

Определение: это форма движения от более простой к более сложной организации на основе разрешения противоречий (Платонов, 1982).

Основное содержание, аспекты: а) онтологический – общественно-историческая обусловленность психики, сознания и деятельности; б) гносеологический – требование анализировать любое

явление в единстве логического и исторического аспектов.

Функции: интегративная; регулятивная.

Структура: единство логического и исторического.

Связь с другими категориями: осуществляется через категории «целое», «активность», «общение», «личность», «деятельность», «мотив».

Связь с психическими явлениями: процессы, состояния, свойства, функции.

Активность

Определение: это деятельное состояние живых существ, проявляющееся в целенаправленном изменении состояния данного организма и элементов окружающей среды, с которыми он входит во взаимодействие, обусловленное нуждами этого организма (Кондаков, 2007; Петровский, Ярошевский, 1998, 2000).

Основное содержание, аспекты: отражение и регуляция; активное и реактивное.

Функции: интегративная; регулятивная; стимулирующая; побуждающая к саморазвитию.

Структура: мотивационная, целевая и инструментальная основа активности.

Связь с другими категориями: «развитие» и «свойство».

Связь с психическими явлениями: проявляется во всех психических явлениях, выступая одним

из условий существования психического как природного феномена.

По этой же схеме следует проанализировать и все остальные категории («психика», «сознание», «общение», «переживание», «взаимодействие» и др.), что поможет их иерархизировать. Логический анализ можно проводить параллельно с экспериментальным исследованием общепсихологических категорий.

Литература

Балин В. Д. Психическое отражение. Элементы теоретической психологии. СПб., 2001.

Балин В. Д. Актуальные проблемы теоретической психологии. СПб., 2006.

Кондаков Н. М. Логический словарь-справочник. М., 1975.

Левченко Е. В. История и теория психологии отношений. СПб., 2003.

Никандров В. В. Психология. М., 2007.

Парыгин Б. Д. Социальная психология. СПб., 2003

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М., 1999, 2000.

Платонов К. К. О системе психологии. М., 1972.

Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.

Психология: Словарь / Отв. ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. М., 1990.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАСКРЫТИЯ ПОНЯТИЙ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

Д. Б. Богоявленская (Москва)

Я повторяюсь и готова это делать впредь, утверждая, что для психологии творчества проблема роли методологии является наиболее актуальной в настоящий момент, когда президентом РФ подписана «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов». Понятие таланта в концепции не раскрывается и синонимично понятию одаренности.

Заметим, что в культуре понятие одаренности связано с представлением о творчестве. Поскольку на земле творец один – Бог, то одаренность сначала (о чем говорит корень слова) – это дар от Бога. Древняя традиция гласит, что человек может создать творение, если божественная Муза его одарит этой возможностью. Итак, одаренность – это причина, творчество – следствие. Одаренность дана человеку, творчество – результат его труда.

Эта дифференциация сохранялась и в эпоху Возрождения, когда человек уже приобрел собственное авторство.

Одаренность – свойство человека, творчество – его реализация в продукте, и оно и определяются по новизне продукта. А дальше дистанция между условием и результатом все более увеличивается: одаренность может быть, хотя творчество отсутствует, и она важна сама по себе (хотя сначала она дана именно для творчества). Затем эти понятия все больше расходятся и рассматриваются уже как самостоятельные.

В данной работе мы попытаемся раскрыть природу процесса, определяющего эволюцию соотношения и содержания данных понятий лишь в контексте психологической науки. Мое понимание данной эволюции укладывается в рамки четкой гегелевской триады. Тезис был сформулирован праотцом данной проблематики. Ф. Гальтон, троюродный брат Ч. Дарвина, давшего объяснение происхождения видов животных, поставил проблему понимания специфики вида «человек». Как грамотный методолог, он осознавал, что по-

нять сущность явления можно лишь анализируя его высшую форму. Поскольку человека от животных отличает способность к творчеству, а его высшая форма – гениальность, он приступил к анализу гениальности. По его мнению, гениальность отражает сплав трех важных компонентов: *таланта* как высшего проявления ума, без которого невозможно в совершенстве овладеть деятельностью; *выносливости*, способности к систематической усердной работе как энергетического показателя и *характера* как совокупности личностных и мотивационных черт, обеспечивающих его реализацию (Гальтон, 1865).

Поражает пронизательность Гальтона, четко осознавшего функциональное значение всех этих компонентов, – обеспечение реализации ума. Это положение требует специальной интерпретации. Его не следует понимать просто как непринятие деятельности. Это – отнюдь не лень и не неорганизованность. Свое понимание Гальтон раскрывает, говоря о том, что в «широкую одаренность» (ибо если человек гениален, то, следовательно, и одарен) он включает исключительно характерную для деятельности одаренного человека приверженность делу.

Вместе с тем в настоящее время нет единого понимания природы творчества и одаренности, и они рассматриваются вне связи друг с другом. От тезиса Ф. Гальтона нас отделяет более чем полтора столетия. Существующие сегодня представления отвечают разным этапам развития этих понятий. В силу чего же на пути эволюции была потеряна квинтэссенция понятия одаренности? Как ни грустно, но начало отхода от его понимания заложил сам Гальтон. Доказательность требовала измерения, а только начавшая развиваться тестология не располагала такими средствами. Исходно замеченные Гальтоном субординационные отношения между проявлениями интеллекта и личности остались за пределами психометрического подхода.

Будучи действительно фундаментальным, исследование Ф. Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению с XIX по XXI в. Гальтон как бы наметил своего рода Сциллу и Харибду, между которыми мечутся все последующие ученые, занимающиеся этой проблемой. Их понимание творческого потенциала человека, его одаренности с необходимостью включает личность, ее духовную зрелость. Вместе с тем Г. Ревеш замечает: «Особенное затруднение для определения характерных для одаренности свойств (как способности к творчеству. – Д. Б.) представляет тот факт, что пока систематически может быть исследован только интеллект, тогда как другие качества могут подлежать лишь несистематическому наблюдению» (Ревеш, 1924, с. 11). В. М. Экземплярский указывает на «гордиев узел» проблемы: «...недо-

статочность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор, по преимуществу, интеллектуальной сферой разрешения проблемы. С этим ограничением естественно придется считаться и в самом принципиальном выяснении проблемы и путей к ее разрешению...» (Экземплярский, 2006, с. 264). Позиция Штерна последовательна: потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности: «Мы не только ограничиваем умственную одаренность от эмоциональных и волевых свойств индивидуума, но отводим ей ясно очерченное место и среди интеллектуальных функций» (Штерн, 1997, с. 58).

Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось редуцированное представление об одаренности и сведение ее измерения к IQ.

Очевидно, что раскрытие понятия связано со способом его измерения. В свою очередь, это определяет замену целого, которое не «схватывается» в измерении одним из его измеряемых элементов. Так возник *антитезис*. Именно этот факт лежит в основе тенденции, которую Л. С. Выготский назвал «поэлементным анализом» – сведение целого к одной его части, указывая при этом, что «на пути отождествления целого с элементами, проблема не решается, а просто обходится» (Выготский, 1986, с.12).

Надо заметить, что эта судьба постигла также и понятие творчества. Но если одаренность определяется по тестам IQ, то исследование творческих способностей осуществлялось более сложно, но содержательно – в рамках поиска понимания продуктивного, «творческого», мышления. В основе дифференциации понятий одаренности и творчества нет теоретически обоснованного критерия. Она идет скорее по принципу: одаренность выступает как свойство индивида, творчество характеризует продукт. Однако об одаренности судят также по достижениям человека, т. е. продукту. Сложившееся сегодня представление относит одаренность к высоким, но не обязательно творческим достижениям. Это следствие сведения одаренности к частным способностям. В действительности же индивид способен на творчество, даже не обладая сверхспособностями. Их уровень должен только соответствовать требованиям овладения той деятельностью, которой он занимается. Это соответствует модели диапазона В. Н. Дружинина.

Вместе с тем тенденция от измерения к понятию четко прослеживается на протяжении XX в., все более уводя от решения проблемы. Так, в структуре интеллекта Дж. Гилфорда все факторы рассматриваются как независимые способности. Это создает объективную возможность рассмотрения факторов, отраженных в тестах «интеллекта» и специальных тестах «креативности», их показателей,

что демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта второй половины XX в. Эти исследования проходят в триаде, которую определило включение обучаемости как показателя жизненной валидности тестов интеллекта и креативности.

Эти три показателя легли в основу классификации одаренности на три отдельных вида: академическую, интеллектуальную, творческую. Предлагаемое деление одаренности весьма прагматично и привязано к типу диагностической процедуры (школьным оценкам, тестам IQ, тестам креативности). Таким образом, способ измерения определяет объект, а не наоборот. При таком подходе не вскрывается сущность явления. При этом расщепление одаренности на три вида отражает само понимание природы творческих способностей. Оно от прямого отождествления с интеллектом перешло к прямому их противопоставлению (критическое мышление тормозит генерацию идей).

Согласно новому подходу, факторы креативности существуют параллельно факторам, фиксируемым тестами интеллекта, и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления). Выделение Гилфордом показателя креативности «Ст», отличного от «IQ» (коэффициента интеллекта) иллюстрирует тенденцию, которая заключается «в колебании от полного отождествления к столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению» (Guilford, 1959, с. 157–163). А затем начинается установление между ними «чисто внешней механической зависимости как между двумя различными процессами», что характерно именно для поэлементного анализа. Этот факт подтверждает прогностичность выдвинутого Выготским методологического принципа и лежит в основе понимания творческих способностей и одаренности, которое складывалось на протяжении XIX–XX вв., объясняя, почему эти понятия разводятся. Теоретически эти понятия не обоснованы, вследствие чего мы исследуем творчество, как и два века назад, по тестам креативности, отражающим ассоциативный процесс.

Однако развитие тестологии в XX в. укрепило данную парадигму, и ее реализация в определении видов одаренности была воспринята мировой научной общественностью без всякой критики.

В России с исчезновением «железного занавеса» возник методологический «дуализм»: применение тестов и интерпретация полученных на их основе результатов при диагностике творчества и одаренности в рамках психометрической парадигмы сочетаются со ссылками на деятельностную методологию. Этот парадокс можно объяснить тем, что советская психология развивалась в рамках марксистской философии и соответствующей ей деятельностной парадигмы. Вместе с тем принятие теории, соответствующей господствующей в обществе идеологии, умноженной на тоталитар-

ный стиль в государстве и, соответственно, в науке, оказывалось во многих случаях достаточно формальным. Это во многом объясняет положение в этой области психологии в настоящее время. Здесь работа в тестологической парадигме сопровождается традиционным (а для многих искренним) указанием на методологическую позицию классиков деятельностной парадигмы – С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и др.

Однако феномен «Двуликого Януса» свойственен и профессионалам. В этом случае действуют другие, более глубокие причины. В первую очередь, это внутренние разногласия различных направлений внутри одной парадигмы (вот здесь возможен и необходим диалог), что характерно для любой науки, но не позволило в более широких масштабах освоить достижения отдельных направлений в области изучения общей теории продуктивного мышления. Поэтому проникающая в российскую психологию с конца 60-х годов теория креативности Дж. Гилфорда была воспринята как новый шаг в развитии имеющегося знания. То, что Гилфорд в рамках тестологической парадигмы стремился объяснить продуктивное мышление, которое представлено в работах С. Л. Рубинштейна в ставшем виде (эта идея была выдвинута К. Дункером), на самом деле, было шагом назад, что, как правило, до сих пор не осознается. В подтверждение нашего вывода следует сказать, что современные исследования критического мышления характеризуются попытками раскрытия механизмов продуктивного мышления. «Критическое мышление иногда называют направленным мышлением» (Халперн, 2000, с. 22). Существующее положение в какой-то степени оправдывается общей бедой советской психологии – Постановлением ЦК от 1936 г., наложившим запрет на развитие психодиагностики. Отсюда – не критичность в использовании зарубежных методик в условиях социального заказа.

Но методы неразрывно связаны с теориями, в рамках которых они разработаны. Выход из создавшейся ситуации часто находится за счет вкладывания в термины из теории одной парадигмы содержания понятий из альтернативной парадигмы. То, что это «вещи несовместные», демонстрирует сопоставительный анализ творчества в тестологической и процессуально-деятельностной парадигмах (Богоявленская, Сусоколова, 2011). Методологическое требование Л. С. Выготского о замене методов разложения на элементы методом вычленения единиц анализа задало направление работы по преодолению основной трудности в понимании одаренности как системного качества, состоящей в невозможности систематического наблюдения всех ее компонентов. Это реально стало возможно, поскольку мы «схватили» целое, выделив его «единицу анализа», в качестве которой рассматривается способность личности к развитию деятельности по своей инициативе.

Разработка метода ее идентификации – «Креативное поле» (Богоявленская, 2009) – позволило сделать одаренность в ее целостности «систематически наблюдаемым» феноменом. Реализация этапа *синтеза* в проблематике творчества и одаренности позволила «развязать Гордиев узел».

Литература

Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002.

Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. Психометрическая интерпретация творчества. М., 2011. С. 246–266.

Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. М., 1986.

Ревеш Г. Раннее проявление одаренности и ее узнавание // Что такое одаренность / Под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. М., 2006.

Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1948.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Штерн В. Умственная одаренность. СПб., 1997.

Экземплярский В. М. Проблема одаренности // Что такое одаренность / Под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. М., 2006.

Galton F. Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin, 1865. V. XII.

Guilford J. P. An odyssey of the SOI model. Autobiography of Dr J. P. Guilford. Tokyo, 1988a.

СИСТЕМНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК МЕДИАТОРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ ТРАДИЦИЙ В ЧЕЛОВЕКОЗНАНИИ

Г. А. Балл (Киев)

Рациогуманистическая ориентация в методологии человековедения (Балл, 2011а) требует в дополнение к взаимной *толерантности* представителей конкурирующих подходов и налаживанию между ними *диалогов* (процессов взаимодействия, нацеленных на совершенствование интеллектуальных достояний его участников) целенаправленного поиска и применения инструментов, опосредствующих это взаимодействие (*медиаторов*), с тем чтобы повысить продуктивность диалогов.

Нашей задачей является конкретизация известного положения, согласно которому медиаторами взаимодействия естественно-научной и гуманитарной традиций в человековедении способны быть *системные представления*. В философском обосновании их использования уместно исходить из того, что научное изучение существующих в мире (*онтологических*) объектов осуществляется на основе их представления – в сознании ученых и в создаваемых ими концепциях и теориях – в виде *эпистемологических объектов*, которые в рамках науки можно отождествить с *предметами* исследования. В современной науке подтверждена плодотворность представления последних как *систем*, трактуемых как множества компонентов, находящихся в определенных *отношениях* между собой. Их совокупность характеризует *структуру* системы; совокупность же отношений между системой как целым и любыми интересующими исследователя предметами – это *функции* системы.

Правда, каждая из вводимых в рассмотрение систем сама по себе часто лишь в грубом приближении описывает представляемый ею изменчивый и противоречивый человековедческий объект.

Но степень приближения может быть повышена при переходе к совокупности (точнее, системе) соотнесенных друг с другом систем, характеризующих объект с разных сторон (ср. понятие *конфигуратора*, по В. А. Лефевру).

Заслуженный интерес привлекают новейшие варианты системных представлений, прежде всего опирающиеся на идеи синергетики. Вместе с тем в сфере человековедения не следует пренебрегать методологическим потенциалом элементарных положений системологии (как и логико-математических наук вообще). В частности, в психологической трактовке *личности* шагом вперед, по сравнению с размышлениями (быть может, уместными в философских дискурсах) о ее социальной, биосоциальной или, согласно некоторым концепциям, духовной природе, выступило рассмотрение личности как «системной совокупности психических свойств, выполняющих необходимые функции в психической регуляции социальной активности индивида» (Пастушеня, 2004, с. 49). Близкий подход нашел воплощение в рассмотрении личности как такого качества индивида (лица), которое позволяет ему быть относительно автономным и индивидуально своеобразным субъектом культуры (см. Балл, Мединцев, 2010). При этом была учтена логическая концепция (см. Ахлибининский, Храленко, 1989), разграничивающая *свойства* и *качества* предметов. Согласно этой концепции, качество (которое, вообще говоря, может быть развито в разной степени) отражает некоторое *отношение* между данным предметом и другим (или другими предметами). «Отношение» здесь – логическое понятие, характеризующее (в отличие от «свойства») совокупность, состоящую,

как минимум, из двух предметов (в математической логике свойство эксплицируется как одно-местный предикат, а отношение – как n -местный предикат, где $n \geq 2$).

Четкое разграничение структуры и функций, а также качеств и свойств открывает путь к преодолению частой в психологических дискурсах путаницы в вопросе о соотношении в личности биологического и социокультурного содержания. В самом деле, очерченная выше трактовка личности как *качества* лица указывает определяющую (специфическую для личности) *функцию* этого качества, в которой личность безусловно социокультурна. Иное дело – *структура* личности, выяснение которой предполагает установление *свойств* лица, служащих компонентами личности, и выяснение взаимосвязей этих компонентов. Ясно, что такие свойства существенно различаются по роли, которую играют в их становлении и развитии факторы, характеризующие, соответственно, наследственность, влияния среды (физической и социокультурной) и собственную активность лица.

Нами рассмотрены также качества лица, *парциальные* по отношению к личности (являющейся по отношению к ним *интегративным* качеством) (Балл, Мединцев, 2010). Парциальными качествами лица служат, в частности, его *способности* – при их трактовке, охватывающей не только его функциональные возможности, но и прочие свойства (прежде всего, мотивационные, обычно описываемые под названием *склонностей*) – существенные для овладения той или иной деятельностью, ее осуществления и совершенствования в ней.

Охарактеризованный подход помогает интеграции представлений о личности, полученных в рамках различных (и даже противостоящих друг другу) методологических традиций. В подтверждение этого обратимся к сугубо гуманитарной категории *экзистенции*, понимаемой как «проживание человеком своего духовного измерения» (Лэнгле, 2008, с. 122). Принято считать, что экзистенция представляет собой реальность, «познаваемую только на личном опыте, но не на основе научного знания» (Шумский, 2010, с. 11). Обратимся, однако, к тезису, реализующему известный в методологии науки принцип *дополнительности*: «Поскольку психология обосновывается двояко – как собственными феноменологическими априори (которым в целом соответствует интроспективный „взгляд изнутри“), так и через априори природы („взгляд со стороны“), то и психологический дискурс разворачивается с позиций то феноменологической, то натуралистической установки» (Алмаев, 2006, с. 49–50). К тому же сама экзистенциалистская традиция, начиная со своих истоков, не ограничивалась рассмотрением субъективного опыта человека. Уже С. Кьеркегор подчеркивал, что «человек как субъект собственной жизни должен постоянно делать выбор своей

внутренней позиции и своего поведения» (цит. по: Шумский, 2010, с. 10). Но раз экзистенция проявляется в поведении, то она может изучаться не только субъективными, но и объективными методами. При этом, хотя проникновение с их помощью в *структуру* единиц субъективного опыта сопряжено со значительными трудностями, учет и даже предсказание, с высокой вероятностью, *функций* таких единиц (например, того, совершит ли человек в критической ситуации мужественный поступок) достигается намного легче.

В контексте очерченного подхода, *экзистенциальность* (готовность к реализации экзистенции) выступает как одно из *парциальных качеств* лица (которое, как и прочие его качества, может быть развито в разной степени).

Возможности, обеспечиваемые системными представлениями в человековедении, возрастают при обращении к системам особого рода – *моделям* (ср. анализ возможностей теории систем – Месарович, 1969). Я ориентируюсь здесь на обобщенную интерпретацию понятия «модель», плодотворно использованную Н. А. Бернштейном, Ю. М. Лотманом, Я. А. Пономаревым, У. Эко, И. О. Александровым (см. Александров, 2006) и др. Отличительная особенность этой интерпретации, по сравнению с преобладающим применением данного понятия в методологии науки, состоит в рассмотрении модели не только как средства исследования (в связи с методом моделирования), но и как предмета исследования. В культурологии и психологии применяется также термин *«паттерн»*, семантически близкий к термину «модель» в его обсуждаемом обобщенном значении.

Обобщенная интерпретация понятия «модель» получила теоретическую разработку в ряде работ (Войтко, Балл, 1976; Балл, 1979). При этом указанное понятие было поставлено в связь с понятием «структура», а также с понятием «информация» в его структурно-семантической трактовке, рассматривающей «структуры... как „информацию в себе“, а информацию „свободную“, или внешнюю, мобильную – как структуры в процессе их генезиса „от других“ и передачи „для других“» (Крестьянский, 1975, с. 100). Конкретнее говоря, *модель* была определена как система (материальная или идеальная), которая, благодаря структурному сходству (реальному или предполагаемому) с некоторой *моделируемой системой*, может быть использована тем или иным *агентом* как носитель *информации* о ней. Уточненное таким образом понятие «модель» сыграло основополагающую роль в построении теории задач (Балл, 1990), находящей ныне новые применения (см. Балл, Мединцев, 2011). В последнее время понятия о моделях, вторичных и первичных по отношению к моделируемым системам, были использованы (см. Балл, Мединцев, 2010) для системного анализа *человеческой культуры* (отражая, соответственно, ее

репродуктивные и творческие функции), а также личности (трактуемой как индивидуальный модус культуры).

Следует проводить разграничение между четкими понятиями, описывающими системы, их компоненты и свойства, и характерными для научно-гуманитарного знания понятиями, обладающими размытым содержанием. В отечественной традиции нечеткие, но весьма важные для некоторой дисциплины понятия принято называть *категориями* этой дисциплины. Они чаще всего не удовлетворяют логическим требованиям к *научным понятиям* (прежде всего, закону тождества), будучи скорее сродни *концептам*, как их принято трактовать в социолингвистике (см. Демьянков, 2007). Соответственно, категории требуют *конкретизации* посредством более четких, *логически релевантных* понятий. Примером может служить конкретизация психологической категории действия (см. Ярошевский, 1974) в рамках теории деятельности А. Н. Леонтьева посредством понятий, обозначаемых терминами «операция», «действие», «отдельная (особенная) деятельность». Именно теории, составленные из логически релевантных понятий, могут быть положены в основу стандартизованных процедур – экспериментальных, психодиагностических и т. п. Вышесказанное составляет основную идею *двухурвневой модели категориально-понятийного аппарата человековедения* (Балл, 2011б), способной служить одним из медиаторов взаимодействия между гуманитарной и естественно-научной традициями.

Литература

Александров И. О. Формирование структуры индивидуального знания. М., 2006.

Алмаев Н. А. Элементы психологической теории значения. М., 2006.

Ахлибинский Б. В., Храленко Н. И. Теория качества в науке и практике: Методологический анализ. Л., 1989.

Балл Г. А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта // Кибернетика. 1979. № 2. С. 109–113.

Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М., 1990.

Балл Г. А. Система принципів раціогуманізму // Психологія і суспільство. 2011а. № 4. С. 16–32.

Балл Г. А. «Отношение» в контексте двухурвневой модели категориально-понятийного аппарата психологии // Мир психологии. 2011б. № 4. С. 39–53.

Балл Г. А., Мединцев В. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица // Мир психологии. 2010. № 4. С. 167–178.

Балл Г. А., Мединцев В. А. Модернизация научной коммуникации: актуальные проблемы и подходы к их решению // Регионы России: стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития: Труды VII Международной научно-практической конференции. М., 2011. С. 525–529.

Войтко В. І., Балл Г. О. Узагальнена інтерпретація поняття моделі // Філософська думка. 1976. № 1. С. 58–64.

Демьянков В. З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла: Сборник статей в честь академика Н. Ю. Шведовой / Отв. ред. М. В. Ляпон. М., 2007. С. 606–622.

Кремьянский В. И. Понятия системности и «метасистемности» информации // Вопросы философии. 1975. № 2. С. 90–101.

Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сб. статей. Пер. с нем. 2-е изд. М., 2008.

Месарович М. Д. Общая теория систем и ее математические основы // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. М., 1969. С. 165–180.

Пастушеня А. Н. Системно-функциональный подход к личности в психологии // Белорусский психологический журнал. 2004. № 1. С. 44–51.

Шумский В. Б. Экзистенциальная психология и психотерапия: теория, методология, практика. М., 2010.

Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. 2-е изд. доп. М., 1974.

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

А. А. Грачев (Москва)

Развитие прикладной психологии обусловлено внешними и внутренними по отношению к психологии детерминантами. *Внешние по отношению к психологии детерминанты* связаны с общей гуманизацией современного общества и раз-

витием практических приложений социальных и гуманитарных наук (социальное управление, образование и воспитание), которые испытывают необходимость в психологически обоснованных рабочих моделях. *Внутренние* – специфические

для психологии детерминанты – связаны с тем, что традиционная объяснительная парадигма уже не может удовлетворять требованиям развития прикладной психологии. Это приводит к некоторому расхождению между фундаментальной наукой и практикой, причины которого А. Л. Журавлев и Д. В. Ушаков видят, во-первых, в неразвитости фундаментального психологического знания и, во-вторых, в естественно-научном типе построения фундаментального психологического знания, который ограничивает его использование в практике, требующей преимущественно гуманитарного подхода (Журавлев, Ушаков, 2011).

Наиболее общее отличие фундаментальной и прикладной психологии состоит в том, что они используют разные языки науки. Обычно язык науки понимается как *способ получения, трансформации, хранения, передачи и использования научного знания*. В этом определении ведущую роль играет конечный результат – использование научного знания. Для фундаментального исследования самое общее обозначение этого конечного результата – *объяснение*, для прикладного – *воздействие*. В соответствии с этим фундаментальное исследование в качестве основного использует *язык объяснения*, прикладное – *язык воздействия*.

В этой связи имеет смысл обратиться к общей схеме управления, которая включает в себя следующие компоненты: а) определение эталонного состояния объекта; б) оценка реального состояния, сравнение его с эталонным и определение рассогласования; в) построение программы, направленной на устранение рассогласования; г) реализация программы; д) оценка результатов.

Такой «управленческий» подход, использующий в качестве основного язык воздействия, находит свое отражение в разных областях прикладной психологии. Основное содержание этого подхода можно представить в следующих положениях:

- система теоретических понятий, обеспечивающих прикладное исследование, во-первых, должна давать представление как об эталонном, так и о реальном состоянии объекта; во-вторых, быть реализуема в совокупности эмпирических показателей и методов, лежащих в основе диагностики состояния объекта (первичной, оперативной и итоговой);
- результаты диагностики состояния объекта должны быть реализуемы в программе, направленной на преобразование объекта;
- прикладное исследование должно предусматривать специальные методы, обеспечивающие реализацию программы преобразования объекта.

Таким образом, прикладной психолог в идеале должен владеть двумя научными языками – объяснения (фундаментальным) и воздействия (при-

кладным, практическим), имея в виду, что его основным является язык воздействия.

Однако не только использование языка воздействия дифференцирует прикладную психологию от фундаментальной. Существуют различия и по объекту исследования. Продуктивным кажется определение в качестве *объекта прикладной психологии человека в среде его жизнедеятельности*. Такое представление о человеке характерно не только для прикладной, но и для фундаментальной психологии, но только в тех ее областях, где обсуждаются методологические основы. Для построения же концепций в фундаментальной психологии используются более частные модели, где объектами выступают конкретные психологические феномены (мышление, восприятие, состояния и т. п.). Напротив, в прикладной психологии, вне зависимости от решаемой задачи, в центре всегда находится человек. В связи с этим прикладная психология испытывает необходимость в трех рабочих моделях – человека, среды и ситуации жизнедеятельности. Эти модели требуют специального анализа. Можно лишь заметить, что ядро модели человека должны составлять *наиболее общие детерминанты его жизнедеятельности – жизненные ориентации*, представленные как в фундаментальных, так и прикладных концепциях.

Решая задачу воздействия, прикладной психолог должен определиться с критериями эффективности. В этом отношении можно говорить о *социоцентрическом* (ориентированном на интересы некоторой социальной системы) и *антропоцентрическом* (ориентированном на интересы человека) подходах. В некоторых отраслях прикладной психологии очевиден антропоцентрический подход (психология общения, психология здоровья, педагогическая психология и др.). Однако во многих случаях задача определения критериев эффективности требует специального решения. В первую очередь, это касается тех отраслей психологии, которые изучают человека, включенного в разные социальные организации. В этой связи продуктивным будет представление о том, что человек выступает не частью системы более общего порядка (семья, школа, производственная организация), а целостной системой, взаимодействующей с этими организациями и вступающей с ними в субъект-субъектные отношения. И в этом взаимодействии одна система служит условием функционирования другой. Таким образом, социоцентрический подход рассматривает человека с точки зрения требований социальной системы, в антропоцентрическом же сама социальная система понимается как среда жизнедеятельности человека.

Пожалуй, наиболее очевидным на сегодняшний день для психологии является социоцентрический подход. Общая позиция по отношению

к человеку в соответствии с социоцентрическим подходом заключается в решении двух основных вопросов: каковы организационные требования к человеку, переведенные на язык психологических понятий, и каковы технологии, обеспечивающие соответствие человека организационным требованиям. Психолог, решающий эти вопросы, руководствуется главным показателем – *организационной продуктивностью* (увеличение производительности труда за счет повышения работоспособности, уменьшения конфликтности, оптимального подбора на рабочие места, производственного обучения и т. д.).

Антропоцентрический подход в прикладной психологии реализуется при решении вопросов о том, какие возможности предоставляет организация для удовлетворения жизненных интересов ее членов и как привести организационные условия в соответствие с этими жизненными интересами. Такой подход, в первую очередь, реализуется в рамках гуманистической психологии и предполагает построение социальной среды жизнедеятельности на основе гуманистических критериев. Антропоцентрическая позиция заявила о себе уже на начальном этапе развития психологии труда. К примеру, В. М. Бехтерев понимает идеальный труд как максимум производительности при полном здоровье и развитии работника. С. Г. Геллерштейн говорит о гармонии между человеком и профессией, Н. А. Бернштейн – о таком же соответствии между работником и орудием, предполагая, что для поиска гармонии необходимо изменение и того, и другого (История советской психологии труда, 1983).

Однако реализация антропоцентрического подхода в науке и практике сдерживается, по крайней мере, двумя обстоятельствами. Во-первых, современные социальные организации в большинстве своем либо ставят перед собой цели, порождаемые интересами организации как целого, либо удовлетворяют интересы системы более высокого уровня (общества или государства). В этом случае интересы членов организации представлены в организационных целях опосредованно. Во-вторых, современная психология (и отечественная, и зарубежная) пока не имеет достаточно разработанной модели жизненных интересов человека, которая могла бы составить основу антропоцентрического подхода. В соответствии с этими обстоятельствами рекомендации психолога в рамках данного подхода часто не устраивают администрацию, поскольку интересы членов организации часто противоречат организационным целям и сформулированы менее четко, чем рекомендации, дающиеся в рамках социоцентрического подхода, где гораздо чаще используются формализованные процедуры оценки и хорошо структурированные технологии работы с человеком. Однако именно в антро-

поцентрическом подходе многие исследователи видят основные перспективы в развитии психологии.

А. Л. Журавлев и Д. В. Ушаков, проводя анализ взаимодействия фундаментальной психологии и психологической практики, приходят к выводу, что в прикладной психологии, в отличие от психологии фундаментальной, могут использоваться, как естественно-научная, так и гуманитарная парадигмы (Журавлев, Ушаков, 2011). При этом естественно-научная парадигма связана с изменчивостью, использованием математических методов анализа, формализацией (как аналитических моделей, так и программ преобразования). Гуманитарная же предполагает использование слабо формализованных методов и интегрированных моделей, в результате чего использование психологического знания по внешней форме (но не по содержанию, которое всегда определяется необходимостью решить задачу воздействия) становится похожим на искусство.

Такая позиция кажется продуктивной: действительно, прикладной психолог может использовать либо естественно-научный, либо гуманитарный подход в зависимости от стоящей перед ним задачи и своего профессионального опыта. Если иметь в виду общую схему управления, лежащую в основе прикладной науки, то методы, используемые в прикладной психологии, можно разделить на три группы: а) аналитические, обеспечивающие диагностику состояния объекта (человека, группы, организации, среды, ситуации); б) проектировочные, направленные на построение программы преобразования объекта из начального в эталонное состояние; в) ориентированные на реализацию программы преобразования объекта.

В качестве *аналитических* методов могут использоваться как традиционные для психологии методы (наблюдение, эксперимент, опрос, тестирование), так и методы, основанные на экспертной оценке (в частности, метод фокус-групп), позволяющие достаточно надежно для решения прикладных задач определить проблемы, связанные с человеком. Основная особенность этих методов состоит в том, что они выполнены на языке воздействия, т. е. позволяют произвести диагностику объекта в самом общем ее понимании. При этом если естественно-научная парадигма предполагает внешнюю, не зависящую от исследователя оценку, то гуманитарная парадигма делает больший акцент на использование экспертной оценки, основанной на активности исследователя и экспертов как «инструментов».

Проектировочные методы составляют основное содержание прикладной психологии, поскольку обеспечивают *проектирование* программы преобразования объекта. Естественно-научный подход в психологическом проектировании про-

является в том, что основной формой деятельности психолога является проектирование технологий. Перспективы гуманитарного подхода в психологии часто связывают с ситуационным, сценарным, дискурсивным, нарративным подходами. При этом из-за относительной неразработанности в психологии этих подходов они оказываются слабо дифференцируемыми. Особенно это касается дискурсивного и нарративного подходов. В контексте использования этих подходов в прикладной психологии кажется целесообразным оставить за ситуационным и дискурсивным подходами сферу фундаментальной психологии, а за нарративным и сценарным – прикладной, считая, что нарратив имеет сценарную основу, а сценарий реализуется в нарративе. Этот подход был обозначен в наших предыдущих работах (Грачев, 2000, 2008), а его конкретизация является содержанием специальной работы.

Таким образом, можно говорить о двух основных формах программы преобразования: в естественно-научной парадигме основной формой программы выступает *технология* (по аналогии с техническими науками психолог, разрабатывающий ее, – инженер-конструктор), а в гуманитарной – *сценарий* (здесь психолог – сценарист, драматург).

Значимость методов, *обеспечивающих* реализацию программ, признается в настоящее время всеми прикладными психологами: часто хорошо разработанные психологами проекты остаются нереализованными именно из-за отсутствия организационной поддержки на этапе внедрения. Поскольку в настоящее время реальный заказ на работу психолога на этапе внедрения выражен слабо, соответственно, и обеспечивающие методы практически не разработаны. Можно лишь указать на то, что здесь психолог в естественно-научной парадигме выступает *инженером-технологом*, а в гуманитарной – *режиссером*.

Литература

Грачев А. А. Терминальный образ в регуляции поведения человека // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 2000. С. 75–86.

Грачев А. А. Психологическое проектирование производственной организации. СПб., 2008.

Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 5–16.

История советской психологии труда. Тексты. М., 1983.

О РАЗВИТИИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ КОНФЛИКТНО-КООПЕРАТИВНЫХ УСТАНОВОК

М. А. Джерелиевская (Москва)

Наши исследования, касающиеся диагностики конфликтно-кооперативных установок личности (Джерелиевская, Шмелев, 1993; Джерелиевская, 1995, 1996, 2012), позволили подойти к ответу на вопрос о том, как влияет Другой на коммуникативное поведение субъекта. В частности, психосемантическое моделирование субъективных пространств восприятия фотопортретов позволило наблюдать этот процесс, актуализируя смысловой уровень коммуникативных установок личности в процессе «появления» перед субъектом оцениваемого им Другого, изображенного на фотографии. Осуществляемое символическое взаимодействие с Другим и восстановление прошлых «следов» коммуникаций, а также проектирование вероятных взаимодействий с данным человеком на фотографии влияет на динамику смыслов субъекта, их конфликтные отношения, что определяет реальное поведение.

Мы также убедились в несомненной плодотворности использования семантики визуальных стимулов (фотопортретов) для диагностики и прогноза коммуникативного поведения. Однако су-

ществующие ограничения данного подхода, связанные с одновременным влиянием разнородных факторов, находящихся в причинно-следственных связях (параметров семантических пространств, конфликтов смысловых установок, целевых и операциональных составляющих регулятивных компонентов коммуникативного поведения и т. д.), привели нас к необходимости параллельного использования нескольких независимых источников информации о субъекте.

Для того чтобы получить наиболее надежную и валидную информацию о субъекте, построить адекватный прогноз его коммуникативной деятельности, необходим целостный подход к диагностике, поскольку исключительно в рамках психосемантического подхода решить данную задачу не удастся. Однако если обратиться к системно-деятельностному подходу, предполагающему совместное использование стандартизованных тест-опросников, игровых диагностических методик, визуальной семантики, то можно увидеть принципиально новые и широкие перспективы прогноза и экспертизы коммуникативного поведения лич-

ности. Системно-деятельностный подход позволяет фиксировать одновременно сложный процесс перехода от плана представления к поведенческому плану и наоборот, а также развитие коммуникативных установок субъекта вместе с разнообразными Другими, включая отдельных субъектов и группы. Системно-деятельностный подход открывает возможности параллельного измерения различных уровней функционирования установки (смыслового и операционального) коммуникативного поведения личности. Он позволяет подойти к реализации задачи коррекции планов выражения установок, благодаря установлению косвенных индикаторов коммуникативных регуляторов и стратегий поведения, а также способов их реализации с учетом трансформации семантических пространств визуальной психосемантики.

В результате использования нами системно-деятельностного подхода были выявлены индикаторы коммуникативного поведения, которые нашли выражение в проективных закономерностях ассимилятивного и контрастного типа. Оказалось, что субъекты с высокими показателями интеллектуальной активности склонны недооценивать данное качество у оцениваемых ими незнакомцев. Эмоционально устойчивые субъекты недооценивают способность к самоконтролю незнакомых людей. Совестьливые и эмоционально-включенные субъекты переоценивают способность к согласию. Зато доминантные субъекты недооценивают интеллект оцениваемых по первому впечатлению незнакомых людей.

Благодаря косвенным индикаторам удалось установить, что самоуверенные и независимые субъекты недооценивают многие личностные характеристики у незнакомцев, а зависимые переоценивают большинство личностных характеристик у незнакомцев на фотопортретах.

В связи с этим перспективы развития визуальной семантики видятся нами, в первую очередь, в реализации целостного, системно-деятельностного подхода к диагностике, прогнозу и коррекции коммуникативного поведения. Это подразумевает совместное использование визуальной семантики, стандартизованных опросников и игровых диагностических средств.

Мы также видим конкретные перспективы в следующих важных аспектах.

1. Совместное использование в диагностике коммуникативных установок, как семантических кодов, так и семантических пространств, позволит решить существующую проблему различения и сравнения групповых стереотипов межличностного восприятия (более точно «улавливаемых» семантическими кодами) и индивидуальных смысловых установок личности (фиксируемых семантическими пространствами). Возможность установить, насколько индивидуальные субъективные установки отличны от групповых, откро-

ет нам, в свою очередь, способы выявления особенностей взаимодействия конкретного субъекта, по сравнению с некоторой социальной группой. В нашем исследовании данное сравнение позволило установить существенную для прогноза поведения закономерность: увеличение размерности индивидуального семантического пространства (его диффузность, раздробленность, множество маломерных факторов) сочетается с агрессивностью, конфликтностью и ригидностью. И наоборот, индивидуальные семантические пространства испытуемых с размерностью, близкой к групповой, сочетаются с гибкостью, активностью и склонностью к кооперативному поведению. Более того, испытуемые, приближающиеся в оценках людей на фотопортретах к общегрупповым критериям (семантическим универсалиям – факторам Большой Пятерки) (Шмелев, 2002), проявляют большую точность и адекватность при восприятии. Параллельное использование двух процедур моделирования оценок фотоизображений показало, насколько индивидуальные оценки испытуемых расходятся с групповыми и по каким конкретно критериям, что позволило сформулировать предположения о специфических коммуникативных установках и отследить данные представления при реконструкции индивидуальных семантических пространств.

В связи с этим, по нашему убеждению, визуальная семантика в приложении к психодиагностике личности должна опираться на совместное использование высоко и низко интегративных моделей (семантических пространств и семантических кодов).

2. С учетом проблемы изоморфизма реальности и визуально-семантической модели можно утверждать, что процедура оценки визуальных объектов должна опираться не только на «заданные» изначально экспериментатором, но и «вызванные» в процессе эксперимента у субъекта оценивания конструкты, а также на оценку объектов с использованием невербальных шкал. Эта процедура позволит более тонко учитывать индивидуальные различия смысловых образований личности, регулирующих коммуникативное поведение, так как будет не только отражать реальное соотношение некоторых представлений субъекта, но и представлений, сформулированных на реальном «языке» конкретного субъекта. Это позволит получить более сильные и однозначные эффекты проекции при моделировании процесса межличностного восприятия.

3. Есть основания полагать, что семантические пространства, построенные на базе не только вербальных, но и невербальных оценочных шкал позволят получить существенно больше информации о субъекте, так как благодаря этому усилится неопределенность ситуации оценки, что снизит влияние фактора социальной желательности

и усиливает эффекты проекции. Это даст возможность установить множество дополнительных косвенных эмпирических индикаторов и более точно выявить коммуникативные установки личности.

4. Расширение спектра методических приемов должно обеспечить реализацию параллельного сбора информации об испытуемом, связанной с характером самоотношения и самопринятия субъекта, с внутриличностными защитными механизмами, характеристиками автобиографических данных и его социальной среды, с особенностями индивидуальных реакций (КГР и др. физиологических индикаторов) в ответ на предъявление фотоизображений.

Литература

Джерелиевская М. А. Категориальные структуры межличностного восприятия и кооперативно-конфликтные диспозиции личности: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1995.

Джерелиевская М. А. Психодиагностические возможности психосемантического моделирова-

ния межличностного восприятия // Психология сегодня: Ежегодник Российского Психологического Общества: Материалы I Всероссийской научной конференции по психологии РПО (Москва, 31 января–2 февраля 1996 г.). В 2 т. Т. 1. М., 1996. С. 175–177.

Джерелиевская М. А. Искажения социально-культурной идентификации студентов-москвичей во взаимных оценках сексуальной привлекательности // Социально-культурная идентификация жителей г. Москвы: Актуальные проблемы и пути их решения. Материалы научно-практической конференции Московского городского университета управления Правительства Москвы (Москва, 20 декабря 2011 г.) / Сост. и отв. за выпуск К. И. Вайсеро. М., 2012. С. 77–83.

Джерелиевская М. А., Шмелев А. Г. Взаимодополнительность методов диагностики межличностного взаимодействия // Вестник Московского университета. Сер. 14, «Психология». 1993. № 3. С. 66–69.

Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002.

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ РЕАЛЬНОСТИ: ОТ КОГНИТИВНЫХ ИЛЛЮЗИЙ К НОВОМУ ТИПУ МОДЕЛЕЙ В ПСИХОЛОГИИ

Ю. П. Зинченко (Москва)

Проблемы современной психологической науки проявляются в следующем: преимущественно экстенсивный характер накопления данных; заметный рост числа публикаций при недостаточной новизне результатов; усиливающаяся «методологическая какофония» психологических исследований и подходов; запаздывающий ответ на опережающий внешний запрос к приложениям фундаментальной психологической науки (безопасность, терроризм, психологические зависимости, кризисные состояния и т. д.).

Это, на наш взгляд, обусловлено рядом факторов: внутренней несогласованностью категориального аппарата для «партнерских отношений» исследований в междисциплинарном научном поле; недостаточным «динамическим равновесием» предметной области психологии в междисциплинарных исследованиях; новыми требованиями к представлению и формализации результатов исследования, задаваемыми современными математическими методами и супервычислениями, особенно в междисциплинарных исследованиях; частой декларируемостью системного подхода при эпизодическом моделировании объектов как системных, тем более как неравновесных саморазвивающихся систем; избирательной доступностью новых и высоких (дорогостоящих)

технологий для психологического исследования; трансформацией этического базиса психологического исследования.

Решение этих проблем невозможно без развития методологии психологических исследований как условия и средства реализации теоретических концепций в эксперименте и расширения сферы психологической практики. Целью этой инновационной деятельности может являться совершенствование системной организации научных психологических знаний для осмысления накопленных данных и формирования современного взгляда на общенаучную картину мира.

Реконструируем это на примере развития психофизики.

В истории становления психологического знания развитие идей взаимодействия материи и сознания можно проследить на примере развития психофизических представлений о соотношении между величиной физических раздражителей и интенсивностью вызываемых ими ощущений. В классической психологии была предложена модель взаимодействия между психическим (ощущение) и физическим (раздражитель). Г. Фехнер (1860) обосновал основные постулаты этой модели и использовал дифференциальные уравнения. Решение уравнения позволило ему сформулировать

закон о логарифмической зависимости интенсивности ощущения от интенсивности раздражителя.

Закон Фехнера позволил объяснить многочисленные психофизические данные в рамках предложенной модели – как накопления «едва заметных различий» при увеличении интенсивности раздражителя. Однако классическая психофизика, и психология в целом, еще не могла с научных позиций осмыслить ряд важных моментов: 1) статистический характер порогов возникновения ощущения; 2) наличие ложных тревог и пропусков в ответах наблюдателей; 3) влияние несенсорных факторов – мотивации и информированности наблюдателя о закономерностях событий; 4) активный характер процесса восприятия, поскольку рассматривала обнаружение как пассивный процесс («раздражитель–реакция»).

Неклассическая психология предложила новую модель возникновения ощущения, которая опиралась на вероятностную природу психофизических процессов. Д. Грин и Дж. Светс (1966) сформулировали постулаты неклассической модели: 1) обнаружение – это активный процесс решения задачи; 2) возникновение ощущения при воздействии стимула носит вероятностный характер; 3) в силу неопределенности наблюдатель вынужден использовать субъективный критерий, на основе которого принимается решение о наличии раздражителя; 4) формирование критерия зависит от несенсорных факторов. Для описания процессов возникновения ощущения был использован математический аппарат теории вероятности.

Неклассическая психология смогла выявить ряд закономерностей возникновения ощущений и разработать на этой основе *технологии виртуальной реальности*. Однако она не смогла объяснить: 1) как принимается решение в двойственной ситуации; 2) как принимается решение в крайне неопределенной ситуации; 3) как формируются сложные когнитивные схемы при наличии минимальной сенсорной информации; 4) как принимается решение в экстремальной ситуации.

Для решения этих проблем представляется необходимым создание новой модели в рамках *постнеклассического подхода* – модели поведения человека в сложной экстремальной или крайне неопределенной ситуации – используя при этом теорию неравновесных нелинейных динамических систем с хаотическим поведением и современный математический аппарат (фракталы, аттракторы и др.). Подобные математические процедуры достаточно эвристичны и могут применяться для описания динамических свойств не только нейронных цепей, динамики движений глаз наблюдателя при рассматривании сложных изображений, но и различных форм поведения человека в экстремальных условиях.

При переходе от *неклассической к постнеклассической парадигме* нашим коллективом разра-

батывается крайне актуальная для современной фундаментальной и прикладной психологии задача изучения механизмов функциональных состояний (ФС) человека. Объективная диагностика и коррекция ФС в видах деятельности, связанных с риском возникновения техногенных катастроф (Чернобыль, Фукусима), – социально значимая проблема. Существующее оборудование и системы диагностики ФС основываются, по экономическим соображениям, на небольшом количестве эмпирически подобранных психологических параметров. Это обеспечивает надежное определение только четко выраженных типов ФС (аффект, сон), однако не позволяет прогнозировать, например, создание человеком аварийной ситуации на основе учета текущих параметров ФС. Методологическая ориентированность нашего подхода на полный учет индивидуальных особенностей и возможностей человека позволила начать принципиально новый цикл исследований ФС, предполагающий анализ динамики максимального числа психологических и психофизиологических параметров и обеспечивающий переход *от неклассических многофакторных саморегулирующихся моделей ФС к постнеклассическим саморазвивающимся динамическим моделям* ФС с соответствующим математическим аппаратом и применением суперкомпьютера для обработки и визуализации данных в режиме реального времени. Изучение динамики ФС в условиях *виртуальных сред*, максимально приближенных к реальной деятельности, определяет психологические и психофизиологические параметры, необходимые и достаточные для диагностики, прогноза и коррекции ФС в режиме реального времени. Это позволяет получать новые данные и *создавать адекватные модели для фундаментальной и прикладной психологии на базе постнеклассической рациональности с привлечением культурно-исторического подхода Л. С. Выготского*.

В связи с этим представляется возможным решение ряда методологических проблем, актуальных для психологии в целом:

- модернизация категориально-понятийного аппарата психологии в междисциплинарном поле;
- удержание «динамического равновесия» предметной области психологии в междисциплинарных исследованиях;
- возможное моделирование системных объектов в психологии как саморазвивающихся систем;
- представление и формализация результатов исследования, задаваемых современными математическими методами, в том числе с использованием суперкомпьютеров;
- обновление этики психологического исследования и практики психологического воздействия через примат ценности изучаемого субъекта.

Исследование выполнено в рамках реализации проекта «Разработка методологических основ моделирования психологических и психофизиологических механизмов функциональных

состояний с использованием супервычислителей» (ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007–2013 годы»).

ТЕЗАУРУСНОЕ И НАРРАТИВНОЕ ПОНИМАНИЕ СОБЫТИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

В. В. Знаков (Москва)

В современном человекознании интенсивно используются метафоры, среди которых одной из центральных, базовых является *нарратив*. Неудивительно, что нарративный принцип субъектной организации знания играет заметную роль в современных психологических исследованиях. В 2005 г. на русском языке была опубликована принципиально важная для развития методологии гуманитарного познания работа Дж. Брунера «Жизнь как нарратив» (Брунер, 2005). В 2007 г. М. Н. Эпштейн творчески развил идеи нарративного подхода и описал два возможных способа жизнеописания человека в статье «Жизнь как тезаурус» (Эпштейн, 2007). К этому времени в российской науке тезаурусный подход стал рассматриваться как новая парадигма субъектной организации гуманитарного знания (Луков, Луков, 2008). Два названных подхода объединяет то, что их фундаментальные основания строятся на анализе опыта и ценностей познающего и понимающего мир субъекта. С позиций психологии человеческого бытия экзистенциальный опыт, ценности, ценностные ориентации и смыслы оказались в фокусе внимания психологов тогда, когда стало ясно, что только когнитивных методов недостаточно для познания и понимания многих ситуаций и событий. Иначе говоря, от «чистого» познания необходимо переходить к исследованию существования субъекта.

Цель данной работы – анализ основанных на экзистенциальном опыте тезаурусного и нарративного способов понимания субъектом событий человеческого бытия.

Тезаурусное понимание событий

В тезаурусе каждого человека представлено не все знание о социальной и природной действительности, а только то, которое им освоено (освоенное – значит, осмысленное, понятое и ценное для субъекта). В частности, индивидуальный тезаурус культуры представляет не всю культуру, а только ту ее часть, которая усвоена, осмыслена, понята субъектом. Обычно в тезаурус не входит то, что не может быть понято либо по объективным причинам (я не могу понять текст на фарси, потому что не знаю этого языка), либо вследст-

вие нежелания и субъективной незначимости (вряд ли в обозримом будущем я решу, что изучение фарси для меня жизненно важно). Таким образом, в тезаурусе представлено человеческое бытие, освоенное, осмысленное понимающим субъектом (там же). При тезаурусном понимании субъект отвечает себе на вопросы, отличные от вопросов, возникающих при нарративном способе понимания: они направлены не столько на выяснение того, что произошло и как именно это происходило, сколько на то, *что это значило для понимающего*, какие субъективные смыслы и ценности актуализовались.

Можно выделить следующие основные признаки тезаурусного понимания субъектом себя и мира.

1. Тезаурус – именно потому *субъектная* характеристика организации индивидуального знания, что оно получено в результате избирательной активности субъекта. В соответствии с когнитивным подходом к психологическому анализу понимания осмысленная часть личностного знания, прежде всего, актуализуется при понимании. И только потом субъект обращает внимание на *новое* в разговоре, тексте, событии, ситуации. Иначе говоря, при тезаурусном понимании сначала актуализуется то, что уже было предметом осмысления и понимания и имеет для субъекта определенную ценность. Затем внимание переключается на *новое* – на то, что еще только нужно осмыслить и понять.
2. В тезаурусе элементы связаны не логическими отношениями, а *ценностно-смысловыми*. Ценностно-смысловые ориентации выражают направленность индивидуального или группового субъекта на такие значения и смыслы, образцы поведения, моральные и социальные нормы, которые он считает позитивно значимыми, благими, правильными.
3. В тезаурусе принцип организации знаний – не упорядоченный алфавитный, а *тематический, содержательно-семантический*.
4. В тезаурусном понимании событий нередко ведущую роль начинают играть *эмоциональные переживания* понимающего субъекта, возникшие у него в результате соотнесения содержания понимаемого с прошлым экзистенциаль-

ным опытом. Например, увидев, что у героя кинофильма тяжело заболела мать, зритель может актуализовать переживания, связанные с болезнью своей матери. В результате понимание событийной канвы фильма оказывается «ушедшим» в далекое прошлое и очень отличным от понимания человека, сидящего на соседнем кресле.

5. В построении тезауруса большую роль играют *ассоциации* – связи между событиями, фактами, предметами, при которых появление одних событий и явлений вызывают у субъекта образы других, закономерно связанных с ними. Другими словами, нечто заставляет человека думать о чем-то другом. Например, значимым атрибутом тезаурусов современных американцев, понятием, ассоциирующимся с арабами-мусульманами, является терроризм (Park et al., 2007).
6. Тезаурусное понимание проявляется в склонности субъекта не к последовательному воспроизведению событий – так, как они происходили, а к актуализации хотя и целостной, но мозаичной, «импрессионистической» картины, состоящей из фрагментов. В тезаурусе тесно переплетаются и даже наслаиваются друг на друга *прошлое, настоящее и будущее*.
7. Индивидуальные тезаурусы *культурно обусловлены*. С точки зрения психологии человеческого бытия, истоки надличностного характера, входящего в тезаурус экзистенциального опыта, следует искать в его неразрывной связи с семиотическими ресурсами культуры. Культурная обусловленность опыта проявляется в самых разных психологических исследованиях, например, анализе женских автобиографий. Характерной особенностью женской автобиографии является апелляция к *личному* экзистенциальному опыту, прежде всего, как гендерному опыту *группы*. Как утверждает Ш. Фельман в известной книге «Что хочет женщина? Чтение и половые различия», в основе такого опыта находятся представления о травме, подавлении, репрессии в культуре (Felman, 1993).

Итак, тезаурусное понимание основано на активности субъекта, его избирательной ценностно-смысловой направленности, фокусе на тематическом содержании, ассоциативных и эмоциональных отклонениях от главной темы, культурной обусловленности структуры знаний, служащих основанием понимания, и большом временном масштабе, в котором рассматриваются понимаемые события.

Нарративное понимание событий

Нарративный принцип (Сарбин, 2004) выражает способность и склонность субъекта упорядочивать, казалось бы, случайные факты и явления в такую непротиворечивую последовательность

событий, которая представляет собой связную и законченную историю.

Кратко перечислю основные признаки нарративного понимания.

1. Нарративное понимание основано на убеждении субъекта в том, что любую ситуацию человеческого бытия можно *интерпретировать многими способами*. Это следствие обоснованного сомнения в существовании «объективных», независимых от точки зрения рассказчика историй, происходящих с людьми. Вера в то, что существует некая реальная история, только ждущая своего раскрытия до нарративного процесса, является не чем иным, как онтологическим заблуждением, потому что рассказ о событиях человеческого бытия уже с начала повествования начинает изменять сам ход жизни субъекта.
2. При нарративном понимании субъект сознательно и целенаправленно старается структурировать события таким образом, чтобы в последовательном повествовании присутствовал *смысл движения и цель*, или ценностный конечный результат. Создаваемая субъектом нарративная конструкция должна представлять события в такой последовательности, чтобы достижение цели было более или менее *правдоподобным*.
3. При нарративном понимании субъект разбивает части описываемой в тексте ситуации на события. Во время понимания он связывает события, по меньшей мере, по *пяти ситуационным признакам*: времени, пространству, причинности, мотивации и главному действующему лицу (Zwaan, 1999).
4. Нарративное понимание диалогично; индивидуальный характер нарративного понимания определяется, прежде всего, теми *вопросами*, которые понимающий субъект ставит не столько рассказчику, сколько самому себе. Для понимания нужна встречная мысль, которая выражается в вопросах. Ответы на вопросы помогают человеку решить собственные проблемы, которые возникли у него до начала слушания или чтения рассказа. Задавая вопросы, субъект получает различные ответы – творит смыслы. В результате получается, что понять мысль автора – значит породить собственную мысль по поводу мысли автора (Арутюнян, 2007).
5. Нарративная *сложность* понимания проявляется во включении людьми в свои жизненные истории более разнообразных типов сюжетов. Известно, что «люди, находящиеся на относительно высоких стадиях развития Эго, приобретают более индивидуальный и нюансированный взгляд на собственный опыт, в то время как люди со слабым уровнем развития Эго видят свой опыт более „черно-белым“, в более конфор-

мистских терминах» (Макадамс, 2008, с. 153). Субъекты, обладающие высоким уровнем развития Эго, в отличие от субъектов с низким его уровнем, чаще осознают и вербализуют негативные события своей жизни. Для них рассказ о сложных жизненных обстоятельствах – это одновременно и повествование о произошедших положительных личностных изменениях (Helson, Roberts, 1994).

Таким образом, результатом тезаурусного понимания оказывается картина понимаемого, основанная на семантических, смысловых, ассоциативных, эмоциональных связях. Такое понимание фрагментарно, мозаично, непоследовательно и нередко логически противоречиво. В отличие от этого нарративное понимание событий человеческого бытия основано на какой-либо одной принятой субъектом версии происходящего. Оно целенаправленно, непротиворечиво, правдоподобно, диалогически направленно.

Естественно, что теоретически описанные два способа понимания требуют эмпирической проверки.

Литература

Арутюнян О. А. Понимание философского текста как смыслотворчества: Автореф. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2007.

Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. 2005. № 1. С. 9–30.

Луков В. А., Луков В. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М., 2008.

Макадамс Д. П. Психология жизненных историй // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 135–166.

Сарбин Т. Р. Нарратив как базовая метафора для психологии // Постнеклассическая психология: Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. 2004. № 1. С. 6–28.

Эпштейн М. Н. Жизнь как тезаурус // Постнеклассическая психология. 2007. № 4. С. 47–56.

Felman S. What does a woman want? Reading and sexual difference. Baltimore, 1993.

Helson R., Roberts B. W. Ego development and personality change in adulthood // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. V. 66. № 5. P. 911–920.

Park J., Felix K., Lee G. Implicit attitudes toward Arab-Muslims and the moderating effects of social information // Basic and Appl. Soc. Psychol. 2007. V. 29. № 1. P. 615–636.

Zwaan R. A. Five dimensions of narrative comprehension: the event-indexing model // Narrative Comprehension, Causality, and Coherence. Essays in honor of Tom Trabasso / Eds S. R. Goldman, A. C. Graesser, P. van den Broek. Mahwah–N. J.–London, 1999. Ch. 7. P. 93–110.

ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

К. В. Карпинский (Гродно)

В современной психологии понятие «жизнедеятельность» употребляется в очень многих и весьма разных значениях. Эта многозначность обусловлена тем, что понятие жизнедеятельности обобщает чрезвычайно широкий спектр проявлений человека в индивидуальной жизни.

Одна из распространенных трактовок жизнедеятельности была перенесена в психологию из биологии. Ее суть сводится к отождествлению жизнедеятельности с такими формами активности живого существа, в том числе и человека, которые являются генетически закодированными, автоматическими и составляющими элементарный уровень жизнеобеспечения. Назначение так определяемой жизнедеятельности – в поддержании относительного постоянства внутренней среды и приспособлении организма к биотическим условиям существования. В таком понимании жизнедеятельность начисто лишена психологического содержания, поскольку охватывает процессы организмического уровня, управляемые механизма-

ми нейрогуморальной, но не психической регуляции. Психологизация изначально биологического понятия жизнедеятельности осуществлялась путем выделения таких форм активности живого существа, которые, не теряя своей витальной направленности, выступают уже не организмическими процессами, а формами поведения и деятельности, опосредованными психическим отражением внутреннего и внешнего мира. В психологии биологическое понятие «жизнедеятельность» сужается до таких форм активности живых организмов, которые обращены на внешнюю среду, нуждаются в психической ориентировке в условиях этой среды и связаны с удовлетворением биологических потребностей. Эти формы жизнедеятельности в психологии принято обозначать специальными понятиями: «поведение» и «деятельность». Как отмечал в свое время А. Н. Леонтьев, «нужно выделить термин „деятельность“, употребляемый в качестве общей категории жизни, употребляемый подобно тому, как мы употребляем другой

сходный термин – „жизнедеятельность“. Так, мы можем говорить и говорим о жизнедеятельности живой ткани, клетки, о жизнедеятельности организма, разумея при этом известную характеристику того, что биология назвала реактивностью этой ткани или клетки. Таким образом, прежде всего, нужно выделить общебиологическое, общефизиологическое понятие деятельности, жизнедеятельности» (Леонтьев, 1994, с. 230). И далее: «Формой существования всякого живого тела вообще является процесс его жизнедеятельности. Это самое общее понятие. На известной ступени развития возникает особая, высшая форма жизнедеятельности. Мы называем ее просто деятельностью. Ее особенность в том, что она внутренне опосредствована (внутренне связана) с отражением организмом (субъектом деятельности) предметной действительности» (там же, с. 187).

Таким образом, первичный срез понятия «жизнедеятельность» охватывает биологическую сторону жизни, индивидуальный уровень существования, который конституируют организмические процессы, а также формы поведения и деятельности, позволяющие человеку удовлетворять жизненно важные нужды и оставаться живым. С таким явно выраженным витальным акцентом данное понятие востребовано в ограниченном круге отраслей психологии, тесно сотрудничающих с биологической наукой (психофизиология, зоопсихология, эволюционная психология и т. д.). Разумеется, это узкое значение не передает специфики тех высших форм и видов активности субъекта, которые представляют интерес для психологической теории личности. Жизнедеятельность, понимаемая в узко витальном смысле, выступает лишь предпосылкой того, чтобы могла совершиться по-настоящему человеческая жизнедеятельность, в которой человек фигурирует как субъект – личность, которая осознает, осмысливает и деятельно преобразует собственную жизнь. «От „действовать, чтобы удовлетворить свои естественные потребности и влечения“ к „удовлетворять свои потребности, чтобы действовать, делать дело своей жизни, осуществлять свою жизненную человеческую цель“ – такова общая формула развития личности» (там же, 1994, с. 198).

В отечественной психологии большую популярность получило другое значение понятия «жизнедеятельность», проникшее из марксистской философии и социальных наук. Это значение характеризует общественный способ существования человека, причем когда он рассматривается на уровне как целостного общества и человеческого рода, так и отдельного человеческого индивида. В таком значении жизнедеятельность вбирает в себя все многообразие социальной активности человека, направленной на удовлетворение социальных по своей сущности потребностей не только

индивидуального, но и группового, общественно-общечеловеческого масштаба. Как констатирует А. Л. Журавлев, «в последние годы в общей и социальной психологии для обозначения широкого спектра социальных форм активности человека стало все чаще использоваться понятие „жизнедеятельность“» (Журавлев, 2007, с. 27).

Традиционный для философских и социальных наук подход заключается в том, что исследователи идут от общества к личности и рассматривают ее жизнедеятельность сквозь призму «заданности», обусловленности социальными институтами, нормами, ценностями. Удел личности при этом – быть телесно-психическим субстратом, живым носителем, выразителем, реализатором общественно выработанных, конкретно-исторических, социально-типических способов жизнедеятельности в пределах индивидуальной биографии. Даже в тех исследованиях, где индивидуальная жизнедеятельность принимается за исходную единицу анализа, на передний план все равно выходит ее социальная детерминация, культурно-специфические и общественно-исторические формы ее организации. При таком понимании жизнедеятельности ни о какой действительной субъектности говорить не приходится, поскольку личностная детерминация индивидуальной жизни отбрасывается, зато прямо либо косвенно утверждается идея о ее зависимости от макросоциальных факторов и социальной микросреды. Этот вариант редукционизма в сфере психологических исследований личности и ее жизнедеятельности справедливо критиковался К. А. Абульхановой-Славской и А. В. Брушлинским как «социологизм в психологии» (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989).

Понятие жизнедеятельности, ассимилированное психологией из философии и общественных наук, не в полной мере отвечает запросам конкретно-психологических исследований в силу своей отвлеченности от проблематики, конкретики и особенностей бытия единичной личности. Психологическое изучение человеческой жизнедеятельности должно отталкиваться не от общества, а от личности, которая при всей вооруженности социальным опытом построения жизни осуществляет ее сама, взаимодействует с ней в формате «один на один». Конечно, психологическое исследование не должно впадать в другую крайность – истолковывать индивидуальную жизнедеятельность как процесс, который всецело и безраздельно управляется самой личностью без опоры на культурно-исторические формы и способы его организации. Субъектно-личностная регуляция не устраняет и не отменяет зависимость жизнедеятельности от природных и общественных условий, но и меру этой зависимости невозможно объективно оценить без учета субъектной активности личности. Психологизация понятия

«жизнедеятельность», его наполнение собственно психологическим содержанием предполагает систематическое восхождение от абстрактного к конкретному, т. е. выявление форм, способов, средств индивидуализации, персонификации, субъективирования отдельной личностью своей изначально общественной жизни. Сосредоточить усилия на решении данной задачи в свое время призывал Б. Ф. Ломов: «Одна из нерешенных (и трудных) научных задач – это разработка такой теории, которая раскрывала бы переход от наиболее общих законов развития всей системы общественных отношений к общим, от них – к частным, а далее – к их проявлениям на уровне повседневной жизни... Для психологического исследования особенно важно понять, как выступают общественные отношения на уровне жизнедеятельности личности... Формы их проявления на этом уровне чрезвычайно многообразны. Это личные и межличностные отношения, взаимовлияния и взаимные действия, содействия и противодействия, участие в социальных событиях, профессиональная и непрофессиональная деятельность, прямое и косвенное общение и т. д. и т. п.» (Ломов, 1984, с. 302).

По нашему мнению, перспектива решения данной задачи состоит в том, чтобы концептуализировать понятие «жизнедеятельность» на основе психологической теории деятельности. При этом на первый план выступает проблема соотношения жизнедеятельности с категорией деятельности, содержание которой является психологически конкретным и определенным. В традиционном деятельностном подходе данная задача решалась, исходя из биологического понимания жизнедеятельности как витальной активности живого существа, что позволило ее отмежевать сначала от деятельности в широком значении – как активности, опосредованной психическим отражением предметной действительности, а затем и от деятельности в более узком значении – как формы сугубо человеческой активности, возникновение которой было подготовлено не только филогенетическим ходом эволюции, но и историческим развитием производительных сил общества, общественного сознания и культуры. В этой плоскости рассмотрения жизнедеятельность имеет однозначное понимание и описывает уровень существования человека как биологического индивида, на котором локализованы физиологические и психофизиологические предпосылки для подлинно человеческой деятельности. Однако в классической версии теории деятельности не получила достаточного освещения другая плоскость, в которой жизнедеятельность выступает как интегративная, синтетическая форма общественного бытия человека как личности. В настоящее время в философской, социологической и психологической литературе также от-

сутствуют попытки теоретического сопряжения понятий «деятельность» и «жизнедеятельность» на уровне анализа человека не как индивида, а как личности.

На наш взгляд, имеются два принципиальных варианта теоретического соотношения деятельности и жизнедеятельности личности. Первый вариант состоит в том, чтобы полагать жизнедеятельность *отдельной и качественно своеобразной деятельностью*, которая, несмотря на все своеобразие, остается не более чем частной разновидностью, сосуществующей и рядоположенной с остальными деятельностями в жизни конкретной личности. При таком понимании психологии следовало бы заострить внимание на тех атрибутах, которые придают жизнедеятельности характер особенной деятельности – на предмете, субъекте, морфологии, динамике, средствах и способах выполнения. Однако неразрешимый для данной точки зрения парадокс связан с тем, что если убрать из жизни все остальные деятельности, то вслед за ними автоматически исчезнет, «испарится» и жизнедеятельность, поскольку в реальности нет никакой другой жизнедеятельности, кроме той, которая реализуется посредством и в процессе осуществления всех этих видов деятельности.

Это заставляет рассмотреть другой вариант. Он заключается в том, чтобы признать жизнедеятельность *отдельным и качественно специфичным уровнем организации* тех видов деятельности, которые практикуются личностью в индивидуальной жизни. Обычно таким уровнем считалась совокупная жизнедеятельность социальной группы или общества в целом, в контексте которой общепсихологическая теория деятельности в лучшем случае превращалась в социально-психологическую теорию деятельности, а в худшем – теряла свой предмет, растворяясь в социологическом, праксеологическом и иных непсихологических подходах к человеческой деятельности. Проблема, однако, коренится не в том, что в реальной структуре индивидуальной деятельности не существует уровня, надстраивающегося над уровнем самостоятельной, отдельной деятельности, а в том, что классическая теория деятельности не знала этого уровня. В силу этой чисто гносеологической, но никак не онтологической, причины вышележащим уровнем организации по отношению к самостоятельной индивидуальной деятельности выступала только лишь совместная, социально распределенная и «обобщественная» деятельность. Начинаясь с уровня операций и действий, многоуровневая, иерархическая организация индивидуальной деятельности не заканчивается собственно деятельностным уровнем, который, согласно воззрениям А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, определяется наличием самостоятельного мотива. В ней существуют уровни, превосходящие самостоятельную деятель-

ность, но при этом все еще не выходящие за рамки индивидуальной деятельности конкретной личности, не переходящие в совместную и в этом смысле надиндивидуальную деятельность. Чтобы интегрировать понятие жизнедеятельности в традиционную для отечественной психологии теорию деятельности, необходимо, в первую очередь, расширить представления о психологической структуре деятельности и вычленил новый уровень в ее системном строении. Мы склонны считать, что в качестве такого уровня выступает *индивидуальная жизнь*, осуществляемая личностью в режиме жизни-деятельности и представляющая собой системное единство частных видов деятельности, сцепленных между собой особым мотивом – *смыслом жизни*. Проблема жизнедеятельности – это, в первую очередь, проблема взаимосвязи и соподчинения доступных для личности деятельностей на новом уровне, образованном такими личностными структурами, которые ле-

жат вне каждой отдельно взятой деятельности (Карпинский, 2010).

Литература

- Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. М., 1989.
- Журавлев А. Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2007. С. 15–32.
- Карпинский К. В. Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. № 1. С. 184–203.
- Леонтьев А. Н. Философия психологии: Из научного наследия. М., 1994.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

О МЕТАСИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А. В. Карпов (Ярославль)

Общеизвестно, что к настоящему времени в сфере использования принципа системного подхода в психологии сложилась достаточно неоднозначная и противоречивая ситуация. На смену, фактически, «повсеместному» его использованию пришел выраженный спад исследований, базирующихся на нем, определенный скепсис в его возможностях и различные варианты негативного отношения к нему – от подчеркивания его ограниченности до отрицания права на существование. И лишь небольшое преувеличение требуется для того, чтобы констатировать: системный подход в психологических исследованиях находится сейчас в состоянии системного кризиса, вследствие чего нужны аналогичные, т. е. комплексные и достаточно кардинальные меры в целях его преодоления. В связи с этим возникает и более общий вопрос – имеет ли системный подход будущее, и если да, то каковы его контуры?

Безусловно, сложившаяся сегодня ситуация имеет сложную и многофакторную обусловленность, порождена многими и очень разными причинами. Среди них следует, однако, четко различать две основные группы. Первая – это причины, связанные с недостатками *применения* системного подхода в психологических исследованиях. Они хорошо известны и не нуждаются в подробном анализе. Это, например, слабая методологическая культура реализации данного принципа; его трактовка не как подхода, а как метода исследования и пр. Вторая группа – это причины более имплицитного и вместе с тем более принципи-

ального характера. Они связаны с недостатками *самого* системного подхода. В свою очередь, эти причины обусловлены тем, что системный подход в его современном виде не есть нечто «полностью сформировавшееся»; напротив, это – *развивающийся подход и методологический принцип*. В силу этого многие недостатки, проявившиеся в ходе его реализации, должны быть поняты не как порожденные его атрибутивными характеристиками, а как обусловленные недостаточным уровнем его собственного развития. Системный подход в том виде, в котором он представлен сегодня – это фаза его эволюции; причем не исключено, весьма далекая от его совершенной формы и завершающей стадии.

В связи с этим возникает проблема, которая является основной и критически значимой для методологической рефлексии принципа системности, а также для определения перспектив его дальнейшего развития. Каким образом может быть усовершенствован сам системный подход (а не только способы его реализации)? Содержатся ли в нем самом внутренние предпосылки и даже необходимые условия для дальнейшего и, возможно, качественного развития? При этом не только не исключено, но напротив, очень вероятно, что его дальнейшее совершенствование может носить отнюдь не «косметический» характер, а потребует существенной трансформации.

Проводимые нами в настоящее время исследования методологического плана, подтверждая это предположение, вскрывают целый ряд возможных

направлений развития принципа системности, одним из основных среди которых является следующее направление. В методологии системного подхода, как известно, существует весьма важное, по нашему мнению, понятие, которому, однако, очень «не повезло» в плане внимания к нему и его конкретного изучения. Это понятие *метасистемного уровня* организации, метасистемности в целом. Уже в ранних работах по общей теории систем происходит дифференциация данного уровня от иных уровней и указывается, что метасистемный уровень является не только иерархически высшим, но и «открытым»; что через него система взаимодействует с другими системами и развивается в таком взаимодействии. Вместе с тем данное понятие остается до сих пор одним из самых противоречивых, неясных и даже отчасти парадоксальных. Эта парадоксальность связана, прежде всего, с тем, что метасистемный уровень, рассматриваясь как принадлежащий той или иной системе и, более того, трактуясь как *ее* высший уровень (по определению) реально не включается, тем не менее, в ее состав, поскольку локализуется *вне ее* – в плане ее взаимодействий с иными системами. Исторически сложившиеся, традиционно закрепившиеся и ставшие своего рода аксиоматическими, «каноническими» представления в данной области предпочитают «не замечать» (для сохранения концептуального комфорта) эту противоречивость понятия метасистемного уровня организации. Согласно им, любая система (в том числе, разумеется, и психика) характеризуется двумя классами процессов – внешне- и внутрисистемными. Первые обеспечивают включенность системы в контекст более общих по отношению к ней систем, обозначаемых понятием метасистем, взаимодействия с ними. Эти взаимодействия составляют содержание – своего рода «ткань» метасистемного уровня. Эти взаимодействия, а следовательно, и сам метасистемный уровень представлены, поэтому в так сказать «экстрасистемном» плане – во внешней по отношению к самой системе среде. В связи с этим возникает вопрос о корректности и универсальности указанных представлений, об их «всеобщности» и достаточности для характеристики всего многообразия существующих систем.

Действительно, является ли положение о том, что метасистемный уровень локализуется *вне* самой системы, всеобщим и универсальным для всех классов реально существующих систем? Или же такая «экстрасистемная» локализация является хотя и наиболее распространенной, но все же частной, а не общей закономерностью организации систем? Предпринимая попытку ответа на данный вопрос, мы считаем необходимым подчеркнуть следующее. Атрибутивная природа психики, а одновременно и ее уникальность (это раньше принято было обозначать как ее «отражательная

природа») такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее соответствует последняя объективной реальности, тем большие предпосылки обеспечиваются для решения общеадаптивных задач. Следовательно, можно констатировать, что та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая ей «внешнеположена», оказывается представленной в структуре и содержании самой психики; она транспонируется туда, хотя и в очень специфической форме – в форме субъективной реальности (которая, однако, по самой своей сути и назначению *должна* быть максимально подобной в плане своих информационных, содержательных характеристик объективной реальности). Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является проблема того, *как именно* это происходит? По существу, это и есть основной вопрос психологии, и она пока не готова дать на него исчерпывающий ответ. Но вот то, что само это порождение и, следовательно, существование субъективной реальности как «удвоенной» объективной реальности имеет место, не вызывает сомнений. Причем «не вызывает» в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто просто принимается как данность, но реально не учитывается в исследованиях, базирующихся на принципе системности, а также – что еще более негативно – в содержании самого системного подхода.

Итак, сущность психического такова, что в *его собственном* содержании оказывается представленной и получает свое существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно «внешнеположенной» и в которую оно объективно включено. Подчеркнем, что речь идет именно об определенной *форме существования* этой объективной реальности, но, конечно, не об ее онтологической представленности в психике. Причем, повторяем, чем более полным, адекватным и «глобальным» является такое представительство метасистемы в самом содержании психики, тем «лучше для нее самой» – тем выше адаптивные и все иные возможности психики.

Все рассмотренные выше вопросы являются очень общими и базируются на фундаментальных и исходных общепсихологических представлениях. Вместе с тем они в очень слабой степени ассимилированы в настоящее время методологией системности. Представляется парадоксальным и даже удивительным тот факт, что системный подход, т. е. методология, «нацеленная» на решение наиболее общих вопросов, до сих пор «обходит вниманием» эти базовые и фундаментальные положения. Вместе с тем попытка их синтеза с методологическими императивами системного подхода позволяет сделать ряд существенных, на наш

взгляд, заключений и содействовать развитию представлений о самом принципе системности.

Так, с этих позиций необходимо признать, что структурно-функциональная организация психики предполагает *включенность* метасистемного уровня в само ее содержание, в саму ее структуру. Метасистемный уровень обретает тем самым «интрасистемный» статус. Сама же метасистема, в качестве которой по отношению к психике выступает вся «внешнеположенная» ей объективная реальность, получает в содержании психики свое «удвоенное бытие», «второе существование». Оно, разумеется, нетождественно онтологической представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от «исходного бытия» метасистемы состоит в том, что все они носят как бы противоположный по отношению к нему характер – имеют не материальную, а *идеальную* природу.

Развитые выше представления обуславливают постановку целого ряда методолого-теоретических вопросов и, в частности, следующего из них. К каким следствиям ведет включение в структурно-уровневую организацию психики метасистемного уровня именно как *ее собственного уровня*, а не только уровня, локализованного вне ее – в ее взаимодействиях с метасистемами, в которые она сама объективно включена? Главное из этих следствий состоит, на наш взгляд, в том, что именно благодаря такой «встроенности» метасистемного уровня в саму систему создаются предпосылки для возникновения качественно новых и своеобразных механизмов, принципов структурной организации и функционирования психики. Так, благодаря данному уровню, как уровню, *одновременно* и включенному в содержание системы, и «вынесенному» за ее пределы, открывается принципиальная возможность для своего рода *объективации* системой самой себя в качестве предмета своей собственной организации и управления. Система, не нарушая рамок своей целостности и «онтологической замкнутости», в то же время оказывается в состоянии выйти за свои собственные границы и, объективировав себя, сделать себя же предметом своих воздействий, своей активности. Наиболее четким и несомненным феноменологическим «индикатором» этой особенности является

вся совокупность так называемых «рефлексивных явлений». Другими словами, возникновение «встроенного» метасистемного уровня означает не только появление в структуре целого (психики) «еще одного» – высшего, важнейшего – уровня. Дело еще и в том, что данный уровень атрибутивно связан с новым принципом, новым механизмом функциональной организации психики (и даже базируется на нем). Он состоит в том, что именно благодаря метасистемному уровню (как уровню, одновременно локализованному и внутри системы, и вне ее) система обретает возможность делать – посредством выхода на этот внешний по отношению к ней уровень – саму себя *в целом* объектом своего же собственного воздействия. Тем самым психика на метасистемном уровне и благодаря его наличию одновременно реализует функции и субъекта, и объекта, и регулятора и регулируемого. При этом, не нарушая рамок целостности и не выходя за свои собственные границы, психика, тем не менее, все-таки преодолевает свою собственную «системную ограниченность». Оставаясь «самой собой», она одновременно получает средство объективировать себя в качестве своего же собственного предмета (анализа, управления, воздействия, организации и пр.).

Все сказанное можно обозначить как *метасистемный принцип функциональной организации психики*. Он, повторяем, сопряжен с включением в ее структуру самого метасистемного уровня и, более того, является его основой. Он обладает существенно большими объяснительными возможностями, а главное, в значительно большей степени соответствует атрибутивной природе психики, ее базовым принципам и закономерностям структурно-функциональной организации.

Итак, проведенный выше анализ показал, что на основе его результатов открываются реальные и вполне конкретные направления развития системного подхода, определение главного «вектора» его эволюции. Этот «вектор» предполагает необходимость *трансформации системного подхода в метасистемный подход*. Второй выступает по отношению к первому не только как закономерный продукт его развития, но и как его новый этап, как основная перспектива его развития.

ПОЗНАНИЕ МИРА, СОЗНАНИЕ И МИФОСОЗНАНИЕ

А. В. Косов (Калуга)

Существовая в мире, человек познает его. Познание окружающей действительности изначально присуще человеку как носителю сознания. Представления о мире не являются абстрактной

рациональной конструкцией; в них отражается практическая «вовлеченность» человека в действительность, связывающая его общественную и индивидуальную жизнь с реальными условиями.

Самопознание, выражающееся в сборе и анализе и категоризации информации о себе, относится к феноменологии самопонимания. Сущность самопонимания – в рефлексии, причинно-следственном и генетическом анализе как собственной личности, черт характера, так и своих проявлений в различных ситуациях, отношениях с другими людьми. При этом базовая характеристика самопонимания состоит в придании смысла своему существованию.

Любой индивид начинает познавательный процесс с уже сформировавшихся в социуме, благодаря произошедшим «вспышкам» «понимательных усилий» (в том числе и собственных), знаний, рассуждений, предрассудков. Причем различия между формой и содержанием знания, его смысловой и информативной составляющими условны и изменяются в ходе познания (так, ранее неизвестное, становится известным).

Феномен знания нельзя соотносить с непосредственными эмпирическими данными органов чувств, поскольку оно связано с процессом вторичной сознательной обработки поступающей информации. Кроме того, феномен знания не принято соотносить с объективированной информацией, так как при этом не учитывается его неинформативная смысловая составляющая. Таким образом, знание является сознательным феноменом, и именно с этим связаны его наиболее существенные черты. Отсюда следует, что под сознанием необходимо понимать особый функциональный орган преобразования информации, превращающий имеющиеся данные в собственно знание-сознание – надпсихический механизм познания, принципиально отличающий его от психических процессов отражения.

Система знания в эволюционно ранней культуре была ориентирована «вовнутрь» – к познанию внутренней природы человеческого духа и побудительных мотивов происходящих изменений – как в мире природы, так и в мире человека. В качестве средства воздействия предполагалось осознанное и постепенное (эволюционно-поступательное), фундаментальное внутреннее преобразование, основывающееся на принятии собственного свободного решения. При этом подразумевалось, что разум не является средством, достаточным для постижения глубинной сущности феноменов; только интуитивное прозрение и естественное наблюдение позволяет увидеть реальные, а не мнимые, взаимосвязи. В этом случае синтез является более или менее адекватным инструментом познания.

Поскольку природа человека целостна и двуедина, то антропоцентристская парадигма социального познания сочетает в себе как рациональное, так и иррациональное начала. Тем не менее, анализ до сих пор считается превалирующим инструментом достижения истины. Кроме того, не-

обходимо учитывать направленность вовне этой парадигмы – активное воздействие на человека, на природу, на общество, притом что средством познания служит разум. Считается, что воссоздать картину мира во всей ее полноте и многообразии позволяют все более тонкие и точные «срезы» реальности, которые удастся получить в результате последовательного проникновения вглубь природных явлений. Любое познание, с методологической точки зрения, предполагает разрушение естественной данности объекта с «выхватыванием» его из привычной среды обитания и антропоморфную интерпретацию воспринимаемого с последующим абстрагированием от несущественных характеристик изучаемого объекта.

Фундаментальное значение категории сознания как для психологии и гуманитарных наук в целом, так и для всей системы современно-го научного знания несомненно. Существующие научные подходы к решению проблемы сознания группируются в направлениях естественно-научной и гуманитарной традиций. Так, Г. В. Акопов (Акопов, 2003, с. 47–53) поднимает вопрос о представленности этой категории в отечественной психологии, степени реализованности тезиса Л. С. Выготского о ее центральном месте в системе психологического знания, а также о том, образуют ли учения отечественных психологов о сознании (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, К. А. Абульханова-Славская, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, А. Г. Асмолов, Ф. Е. Васильев, В. Ф. Петренко, В. М. Аллахвердов и др.) определенное единство.

Определения сознания строятся через категории отражения (Б. В. Зейгарник, К. К. Платонов, Н. И. Чуприкова и др.), рефлексии (Е. А. Климов, А. В. Карпов и др.), самосознания (В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.), посредством перечисления определенных признаков сознания (Ю. М. Орлов и др.) и интеграции психических новообразований (Л. И. Божович). Во многих определениях отражено многообразие функций сознания: познание, отношение, целеполагание, регуляция и т. д., реализующихся в сложной системе взаимосвязей субъекта (личности, «Я») с окружающим миром, причем на первое место ставится именно познавательная функция. Обсуждаются вопросы специфики и взаимосвязи понятий «сознание» и «рефлексия» (А. В. Карпов). Анализируется лингвистическая точка зрения (сознание существует исключительно в словесном материале и языке), приводятся концепции множественности языков сознания (О. А. Донских, В. М. Розин, Д. М. Туллер и др.), раскрывается роль общения в развитии речи и сознания (М. И. Лисина). Различаются наглядно-действенная, образная и словесная составляющие сознания (А. Р. Лурия); выделяются модальные и внемодальные формы; семантика и взаимопроекции в концепте «семантическое единство субъек-

ективного мира» (Е. Ю. Артемьева). При этом оппозиция подходов в рассмотрении проблемы языка и сознания снимается семиотически: язык – любая система знаков (Ю. С. Степанов).

Завершая рассмотрение разных аспектов исследования сознания, приведем его определение, данное М. К. Мамардашвили, в котором, как представляется, раскрывается сущностная характеристика данного феномена: «Сознание – это, прежде всего, сознание иного, ... в том смысле, что человек отстранен от привычного ему, обыденного мира, в котором он находится. В этот момент человек смотрит на него как бы глазами другого мира, и он начинает казаться ему непривычным, не само собой разумеющимся... сознание как свидетельство. То есть, я подчеркиваю, во-первых, что есть сознание и, во-вторых, что термин „сознание“ означает какую-то связь или соотношенность человека с иной реальностью поверх или через голову окружающей реальности» (Мамардашвили, 1987).

Следует отметить, что поверхностные структуры образа мира могут оформляться не только чувственно, но и рационально: представление о мире и знание о нем – структуры различающиеся иначе, чем разные уровни познания (более и менее глубинные). При наблюдении объекта с последующим выделением его сущности вскрываются новые «поверхности». Поверхностные структуры связаны с познанием мира как со специальной целью – с построением того или иного представления о нем.

Так как мир конституируется сознанием, то мифосознание конституирует иной тип реальности, чем сознание рациональное. Так, «можно рассматривать мифосознание и рационализм как разные формы тематизации исходной открытости бытия, современный подход к проблемам мифологии признает равноправность разных типов сознания как разных способов конституирования мира» (Чистанов, 2001, с. 9). Это позволяет прояснить своеобразное противоречие при познании ненаучных феноменов научными средствами через взаимосвязи в предметных областях, фиксирование наличия/отсутствия/различных стадий становления системы. Так, в области мифосознания вполне применим познавательный принцип оценки менее развитых феноменов (например, ментального синкретизма в мифе) с позиций рационального сознания (как более развитого). Следовательно, и символ познаваем различными формами сознания. Согласно П. А. Флоренскому, процесс познания символа является «высвечиванием действительности иными мирами – просвечиванием сквозь действительность иных миров, которое дается осязать, нюхать, видеть, вкушать, настолько оно определено, и которое, однако, всегда бежит от окончательного анализа, окончательного закрепления... Оно бежит, ибо оно живет; оно питает ум и возбуждает его, но никогда

не исчерпывается построениями ума... И отказ от анализа, от знания – это не есть отступ пред неведомым, а, напротив, это-то и есть истинное его познание, ибо неведомое, прежде всего, есть неведомое, в своей особой качественности, и то познание, которое сделало бы его неведомым, которое лишило бы его качества неведомости, было бы не познанием, а величайшим заблуждением» (Флоренский, 1990).

Исходя из этого, мифосознание – своеобразная структура, позволяющая человеку наполнить внутренний мир смыслом, выйдя за рамки индивидуального существования, но с обретением самоидентичности, обоснованием и интерпретацией смены типов смыслополагания. Наиболее устойчивые признаки мифосознания – знаковость и символизм мифологического мировосприятия, преимущественно синхронический характер мифопредставлений, архетипы как образцы осмысленного действия. Человек вынужденно и закономерно поднимается на новый уровень мировоззрения и миропонимания, что позволяет ему выживать в усложняющихся условиях, изыскивая способы достойного существования, хотя адаптационные его возможности сравнительно невелики, требуют преобразования сознания и мышления, выражающихся в миропонимании. Посредством мифосознания человек ощущает собственную значимость, осознавая себя объективным образом включенным в жизнь мира. Этому способствует отличительная особенность мифосознания – осознание целостности мира в противоположность стремлению к аналитическому рассмотрению явлений.

Мифологическое «Я» отражает мифологическую идентификацию, присутствующую в качестве постоянно действующего механизма в формировании «Я-образа», оказывает регулирующее воздействие на процессы атрибуции, внося «систематический сдвиг» в личностную картину мира и самопредставление личности. Индивидуальное мифосознание проявляется через личностный миф (самоконцепт) – самоконструируемое личностное пространство, дополняемое «внутренней нереальной реальностью», и объединяющее таким образом внешнюю и внутреннюю среду личности.

Мировоззрение предоставляет систему координат, необходимую для осмысления мира, общества, места человека, объясняет цель и смысл жизни, ее перспективу. Все это дополняется миропониманием – объяснением мира в целом и отдельных явлений и процессов в нем, мирозерцанием – отражением мира в ощущении и восприятии, мирочувствованием – эмоциональным принятием или отвержением, мироотношением – общей оценкой «окружающего мира». Именно в процессе миропонимания проявляются важнейшие функции мифосознания: мировоззренческая, компенсаторная (в том числе психологической защиты), коммуникативная, регулятивная, культурно-

транслирующая. Компенсаторная функция с релаксацией и катарсисом, с последующим снятием стресса и угнетенного состояния восполняет бессилие и зависимость перед обстоятельствами. Коммуникативная функция обеспечивает эффективность процессов межличностного обмена информацией, взаимодействия, взаимопонимания. Регулятивная функция состоит в осуществлении (посредством идей, мнений, ценностей, установок, обычаев, традиций, предписаний) управления деятельностью и отношениями, индивидуальным и групповым сознанием и поведением. Интегративная функция объясняет насущную необходимость объединения единомышленников с отмежеванием от идейных противников. Легитимирующая функция заключается в узаконении (без объяснения причин и следствий) социально поощряемых отношений, норм, образцов поведения. Информационная основа личностного существования определяет мотивацию поведения, принятия решений и прогнозирования жизненных ситуаций.

Таким образом, мифосознание как способ осмысления мира и социальная практика участвует в формировании и структурировании локальных жизненных миров, интенциональных идентичностей и коммуникативного пространства интеракций.

Литература

Акопов Г. В. Сознание как проблема и ее интегрирующая роль в отечественной психологии // Ежегодник РПО: Материалы III-го Всероссийского съезда психологов. 25–28.06.03. В 8 т. Т. 1. СПб., 2003. С. 47–53.

Брентано Ф. Психология с эмпирической точки зрения // Ф. Брентано. Избранные работы. М., 1996.

Леви-Строс К. Неприрученная мысль // Первобытное мышление. М., 1994.

Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф // Труды по языкознанию. М., 1982.

Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991.

Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992.

Молчанов В. И. Парадигмы сознания и структуры опыта // Логос. 1992. № 3 (1). С. 7–37.

Пятигорский А. М. Мифологические размышления. М., 1996.

Флоренский П. А. Столп и утверждение истины // П. А. Флоренский. Соч. Т. 1 (II). М., 1990.

Чистанов М. Н. Генезис исторического сознания как проблема социальной философии: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2001.

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ ГЕШТАЛЬТОВ

А. А. Криулина (Курск)

Понятие «эвристическая ценность» обычно используется для определения значения той или иной теории в дальнейшем развитии научного знания.

Попробуем обосновать возможность применения данного понятия для оценки особой роли средств создания гештальта, стимулирующего научный поиск молодых ученых в решении определенных научных задач.

Предварительно уточним содержание понятия «гештальт». При существующем многообразии и разночтении в понимании этого понятия можно вычленить общепринятую его трактовку. Она сводится к употреблению понятия «гештальт» в качестве целостного образа, применяемого не только для описания перцептивных образов объектов, изучавшихся в свое время гештальт-психологами.

Проблема, вынесенная в название статьи, лежит на пересечении двух областей научного знания: психологии и эвристики. Большинство ученых эвристика понимается как «наука о том, как делать научные открытия» (Большой психологический словарь, 2009, с. 745–746). Это на-

ука о методах, правилах и приемах организации творческой деятельности. Среди множества таких приемов достойное место занимают способы создания гештальтов.

Отметим также, что личный опыт создания целостных образов может сложиться у молодого ученого еще на этапе обучения в вузе при выполнении разных видов учебной и научно-исследовательской деятельности. Но работа с молодыми учеными нескольких поколений показывает, что такое явление встречается крайне редко. Это объясняется рядом причин. Одной из них является уровень обученности. Из пяти выделяемых учеными уровней только обученность на уровне творческого мышления открывает путь к эвристикам. Вторая причина – «Я-усилия по самореализации в продуктивном виде деятельности», о чем пишет Г. С. Абрамова (Абрамова, 2001, с. 152). Не каждый молодой специалист, связывающий свою жизнь с деятельностью в области науки, способен на достаточные для совершения научного открытия «Я-усилия».

Учитывая, что эффективность научного исследования прямо связана со способностью интегри-

ровать полученные данные, представить их в системе, рассмотреть изучаемое явление как целое, рассмотрим основные способы формирования научных гештальтов.

На наш взгляд, можно выделить, как минимум, четыре такие способа.

Первый способ создания гештальта состоит в объединении, интеграция на понятийном уровне с целью построения целостной системы научных понятий. Примером здесь является выделение *триад понятий*, или *метод базиса*, согласно В. А. Ганзену. Одну из триад «когниции–эмоции–поведение» ученые-психологи используют столь часто, что это послужило поводом назвать ее «фундаментальной психологической триадой» (Юревич, 2007, с. 509). Данная триада позволяет структурировать изучаемое психическое явление, и в соответствии с выявленной структурой подбирать соответствующие диагностические методики.

Второй по частоте употребления является триада понятий «перцепция – коммуникация – интеракция». В социальной психологии с ее помощью структурировано общение, выделены аспекты его изучения – перцептивный, коммуникативный и интерактивный (Андреева, 1988). На основе этой триады определена структура социально-психологической компетентности, включающая социально-перцептивный, информационно-коммуникативный и интерактивно-поведенческий компоненты (Болотова, 2007). Данная триада понятий положена в основу структурирования интенсивного группового опыта и культуры общения, составила основу группирования признаков, образующих типичные стили руководства, использована для обозначения этапов практических занятий в форме тренинга (видеотренинга) общения (Криулина, 1996).

Триада понятий «деятельность–сознание–личность» в 1975 г. представлена в названии известной монографии А. Н. Леонтьева. Она же использована Н. И. Непомнящей для анализа трех подходов к пониманию предмета психологической науки (Непомнящая, 1975).

Рассмотрению триад понятий посвящены методологические работы В. А. Ганзена. Множество понятий он называл базисом (устойчивой «опорой») и обращал внимание на их конструктивные возможности для научного описания результатов исследования. Наибольшую ценность для обсуждаемой проблемы представляет выделенная им эвристическая роль базисов, которые могут «помочь обнаружить „белые пятна“, облегчить переход от изучения явления к его сущности» (Ганзен, 1988, с. 42).

Проанализировав большое количество описаний объектов разной природы, В. А. Ганзен высказал ряд важных положений. Согласно его мнению, «основными характеристиками любого объек-

та являются пространственные, временные, информационные и энергетические» (Ганзен, 1988, с. 44). Определяющие эти характеристики понятия он считал рядоположными, а в качестве их интегратора использовал пятое понятие – «субстрат объекта». Результатом явилось построение «пентабазиса». Соединив попарно категории данного пентабазиса с категориями другого пентабазиса, Ганзен обосновал один из способов повышения эффективности метода базиса. Выделены следующие пары понятий: «энергия–соподчиненность»; «время–повторяемость»; «информация–соразмерность»; «пространство–уравновешенность»; «субстрат–единство».

Второй способ повышения эффективности метода базиса, согласно В. А. Ганзену, – «пространственная трансформация путем изменения размерности пространства» (там же, с. 46). Анализ объекта в каждом измерении открывает в нем новые стороны и отношения. Сам автор располагал пентабазис из выделенных Б. Г. Ананьевым макрохарактеристик человека (человек, субъект, индивид, индивидуальность, личность) в пространстве двух измерений (там же, с. 159).

Дополнив данный пентабазис еще одной макрохарактеристикой – «универсум» – В. В. Никандров расположил ее вне плоскости и таким образом получил координатную схему в трехмерном пространстве (Никандров, 2008, с. 141). Второй вариант изображения трехмерной схемы представлен им в виде спиралевидного ступенчатого конуса, где каждая ступень соответствует конкретной макрохарактеристике.

Третий способ повышения эффективности метода базиса в виде объединения нескольких базисов использовал сам В. А. Ганзен и его последователи, соавторы монографии, посвященной проблемам человеческого капитала. Им удалось дать многоструктурное психологическое описание счастья как интегрального психологического показателя качества человеческого капитала (Стратегическая психология..., 2006, с. 487). В книге содержатся примеры других пентабазисов, способствующих построению целостной системы современных научных понятий.

Второй способ создания гештальта – это диаграммы Венна, основанные на ранее введенных представлениях о кругах Эйлера. С их помощью можно графически отобразить условное содержание объема анализируемых научных понятий, а также выявить соотношение их объемов. Работая с определениями понятий в виде текстов, это сделать гораздо сложнее. Таким образом, в отличие от триад понятий, диаграммы Венна и круги Эйлера – это одновременно и целостные, и визуализированные образы. Эвристическая ценность диаграмм и кругов возрастает, когда с их помощью удается отобразить содержание единичных суждений или цепочек суждений.

Заметим, что в некоторых работах удачно объединяются триады понятий с диаграммами Венна. Так, в работах А. К. Болотовой и А. А. Криулиной, наряду с триадой «перцепция–коммуникация–интеракция», используются диаграммы Венна. В исследовании В. П. Зинченко объединены триада главных сфер человеческой деятельности («техносфера–духосфера–семиосфера») и диаграммы Венна для обозначения места сферы образования (Зинченко, 1998, с. 154–155). Н. И. Непомнящая также использовала диаграммы Венна для обозначения объема понятий, образующих базис «личность–деятельность–сознание». Новое содержание предмета психологического исследования обнаружено автором в области пересечения трех категорий выделенного базиса (Непомнящая, 1975, с. 17).

Третий способ построения гештальта – это описание *семантического поля*, применяемое, также как и диаграммы Венна, для уточнения содержания понятий и связей между ними. В лингвистике данное понятие определяется как «совокупность содержательных единиц (понятий, слов), покрывающих определенную область человеческой деятельности», а также как «совокупность семантических отношений, в которые данная единица вступает при ее актуализации» (Ахманова, 1969, с. 334).

В качестве примера применения данного способа В. А. Ганзен называет работу Г. В. Суходольского, в которой представлено несколько видов семантических полей. Г. В. Суходольский использовал семантический граф понятия «деятельность», семантическое дерево понятий о деятельности, несколько семантических структур для описания понятий «субъект деятельности», «морфология деятельности», «мотивация и функции деятельности», «динамика деятельности», «разнообразие деятельности» (Суходольский, 1988, с. 10, 13, 22, 24, 26, 30, 33).

Четвертый способ построения гештальтов связан с такими видами *знакового моделирования*, как таблицы и схемы. Это наиболее часто применяемые способы. Их создание полезно в нескольких отношениях. Во-первых, это основа для последующего логически и хронологически правильно выстроенного обзора научных источников. Во-вторых, такой гештальт обеспечивает панорамное восприятие информации из научных трудов разных авторов, что облегчает определение своей научной «ниши» в изучении конкретной проблемы.

В реальной жизни редко кто из молодых ученых обременяет себя такой тщательной проработкой научных изысканий своих предшественников. Как правило, в случайном порядке упоминаются отдельные исследования, нередко не связанные друг с другом по содержанию. В дальнейшем это приводит к ряду ошибок в описании резуль-

татов собственного исследования и их интерпретации.

Выводы

1. Применяемые в научной деятельности гештальты могут создаваться разными способами: при помощи метода базиса, диаграмм Венна (кругов Эйлера), семантических полей, знакового моделирования (таблицы или схемы). При этом они позволяют структурировать определенным образом ранее неструктурированную информацию.
2. Можно обозначить следующие основные функции гештальтов: обеспечение целостного восприятия научной информации, ее визуализации; выявление слабо научно проработанных проблем или их аспектов; облегчение сравнительного анализа разных научных решений одной и той же проблемы; психическая регуляция научной деятельности молодого ученого и т. д.
3. Все указанные функции в своей совокупности отражают эвристическую ценность гештальтов. Совместное применение способов создания гештальтов в любой их комбинации усиливает их эвристическую ценность.

Литература

- Абрамова Г. С. Психология только для студентов. М., 2001.
- Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1988.
- Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1969.
- Болотова А. К. Человек и время в познании, деятельности, общении. М., 2007.
- Большой психологический словарь // Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М., 2009.
- Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л., 1984.
- Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Ч. 1, «Живое знание». Самара, 1998.
- Криулина А. А. Профессиональная культура и система психологической подготовки учителя. Макроэргономический подход: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1996.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Непомнящая Н. И. Общая характеристика предмета целостного исследования психики // Опыт системного исследования психики ребенка / Под ред. Н. И. Непомнящей. М., 1975. С. 5–23.
- Никандров В. В. Методологические основы психологии. СПб., 2008.
- Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

Стратегическая психология глобализации: Психология человеческого капитала / Под ред. А.И. Юрьева. СПб., 2006.

Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.

Юревич А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М., 2007. С. 503–523.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ СЧАСТЬЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Л.З. Левит (Минск)

В период 2006–2010 гг. мы разработали личностно ориентированную концепцию счастья (ЛОКС), основывающуюся на идее о биопсихосоциальном единстве человека (см. рисунок 1). ЛОКС синтезирует два основных подхода – эвдемонический и гедонистический – в современных исследованиях психологии счастья, а также обладает интегрирующей силой в отношении ряда теорий личности начала – середины XX столетия (Левит, 2011а, 2011б, 2012а, 2012б, 2012в).

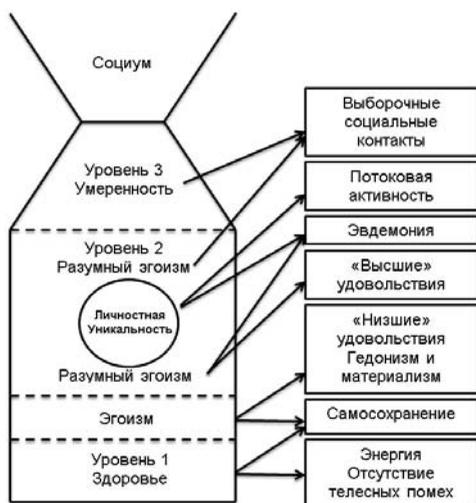


Рис. 1. Личностно ориентированная концепция счастья

Рассмотрим подробнее второй, психологический уровень ЛОКС. В его нижней части мы поместили концепт эгоизма (ЭГ) – врожденного свойства, общего для человека и животных, отвечающего за самосохранение и выживание индивида. При дальнейшем движении вверх по второму уровню (У2), ЭГ переходит в разумный эгоизм (РЭГ), включающий в себя интеллектуально-регуляторные и (при необходимости) рефлексивные компоненты. Внутренняя логика нашей концепции связана с тем, что разумный эгоизм возникает из эгоизма как врожденного свойства человека, подобно тому, как когда-то сознание и разум позволили человеку выделиться из животного царства. Вспомним в этой связи идею З. Фрейда, согласно которой Эго индивида развивается из Ид (Фрейд, 1991). Таким

образом, эгоизм является связующим звеном между первым, биологическим (телесным), уровнем (У1) и вторым, психологическим (У2), в то время как разумный эгоизм связывает У2 с социальным уровнем (У3).

В «глубине» второго уровня (по крайней мере, у некоторых людей) находится личностная уникальность (ЛУ), представляющая собой неповторимый синтез индивидуального таланта, одаренности (У) и личностных компонентов (Л) (трудолюбие, настойчивость и т.д.), способствующих ее применению в соответствующей сфере деятельности.

Наша концепция, в первую очередь, связана с реализацией человеком своих достоинств (личностной уникальности) в жизнедеятельности. Сама реализация осуществляется с помощью разумного эгоизма, обладающего необходимыми защитными и регуляторными свойствами.

В развитии личностной уникальности и разумного эгоизма можно предварительно выделить несколько этапов. Прежде всего, одаренный от рождения ребенок обладает неповторимой индивидуальностью, а мотивационно-личностные компоненты добавляются позднее. Подобный же процесс имеет место при формировании разумного эгоизма, когда буква разум «пропитывает» собой врожденный эгоизм, добавляя в него компоненты альтруизма, умения соотносить свои интересы с интересами других. Как будет показано ниже, ширина системного охвата ЛОКС вызвана, в том числе древним, «философским» происхождением ряда ее терминов, прошедших горнила многовековых дискуссий и исследований. Концепты «личностная уникальность» (дэймон, самость, личностный потенциал, внутреннее «Я»), «умеренность» («золотая середина»), «разумный эгоизм» являются тому примерами. Как указывает Н. Смит, с глубокой древности психика человека отождествлялась с двумя компонентами – душой и разумом – понятиями, частично перекрывавшими друг друга (Смит, 2003). В нашей концепции так или иначе присутствуют оба современных аналога – личностная уникальность и разумный эгоизм соответственно. В терминах Аристотеля,

разумный эгоизм человека может рассматриваться как его «пронезис», практическая мудрость, а личностная уникальность – как «даймон», внутреннее совершенство, стремящееся к своему воплощению. Контакт и взаимодействие этих частей обеспечивает счастливую, эвдемоническую жизнь, которая в качестве побочного продукта может приносить и гедонистическое удовольствие. Позже И. Кант, моделируя личность эпохи Просвещения, включал в ее структуру разумный эгоизм.

Вернемся в сегодняшний день и приведем несколько примеров успешного применения ЛОКС для решения ряда проблем современной психологии. Возьмем «дилемму эгоиста» или «проблему общинных выгонов», касающуюся соотношения личного интереса и общественного блага (Майерс, 2009). Задача в общих чертах сводится к следующему: есть деревня, жители которой имеют коров, и есть общий луг, на котором эти коровы пасутся. Ради личной выгоды каждый крестьянин хотел бы иметь больше коров, но в этом случае вся трава на лугу будет быстро съедена и коровы умрут от голода. С помощью компонентов нашей модели данная проблема поддается простому решению. Если каждому жителю деревни известна его личностная уникальность (а она, по определению, у всех разная), значит, мало кто из них вообще захочет иметь дело с коровами, поскольку предпочтет самореализацию в другой области. Но один-два человека, личностная уникальность которых действительно связана с животноводством, быстро разберутся с оптимальным поголовьем скота. Вот оно, современное решение проблемы эгоизма – с помощью *разумного эгоизма*.

Использование компонентов нашей модели может оказаться чрезвычайно продуктивным в работе с одаренными детьми и подростками. Их личностной уникальности мы помогаем *раскрываться*, в то время как их разумный эгоизм мы можем *формировать*. Тем самым снимается противоречие между «безусловно положительным» и «условно положительным» подходами к воспитанию, отмеченное в одной из работ (Братченко, Миронова, 1997). Наличие разумного эгоизма позволит одаренному человеку успешно реализовывать свою личностную уникальность на протяжении всей жизни. В противном случае он может остаться «не востребуемым талантом».

Взаимодействие РЭГ и ЛУ на пути творческой самореализации личности позволяет рассматривать их «двуединство» в качестве аналога понятия «индивидуальность», понимаемого как «некая исключительность личности» (Психология индивидуальности, 2009, с. 15). Описание индивидуальности как «Я» личности, познающе-

го и формирующего себя, получает естественное и логичное объяснение в следующем звучании: разумный эгоизм субъекта, познающий и реализующий свою личностную уникальность. В последнем случае личностная уникальность представляет собой «личностное в личности», «личностный потенциал» (там же, с. 347). ЛОКС сочетает в себе как «динамический», «функциональный» (РЭГ), так и «содержательный» (ЛУ) компоненты модели, что позволяет всесторонне исследовать творческую сущность, совершенные качества личности (там же, с. 17).

Опросник «Здоровье, умеренность, личностная уникальность, разумный эгоизм», разработанный для диагностики выраженности и взаимодействия компонентов нашей модели, показал себя достаточно надежным и валидным инструментом (Левит, 2011а, 2012в). С нашей точки зрения, дальнейшая разработка личностно ориентированной концепции позволит вплотную приблизиться к решению ряда актуальных проблем современной психологии, связанных с индивидуальностью человека и конечной ценностью его существования – счастьем.

Литература

Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. СПб., 1997. С. 38–46.

Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: жизнь во имя себя. Минск, 2011а.

Левит Л. З. Индивидуальность и счастье: в поисках общих категорий // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня / Под ред. М. К. Кабардова. М., 2011б. С. 204–206.

Левит Л. З. ЛОКС: между Фрейдом, Юнгом и Маслоу. Минск, 2012а.

Левит Л. З. Психология счастья: личностно-ориентированная концепция // Психология. Социология. Педагогика. 2012б. № 2. С. 37–41.

Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья и «опросник ЗУЛУРЭГ» // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2012 в. Вып. 2 (4). С. 38–47.

Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб., 2009.

Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М., 2009.

Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения // Фрейд З. Труды разных лет. Тбилиси, 1991. С. 139–192.

МЕТОДОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНЫХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ¹

В. А. Мазилев (Ярославль)

Предметом нашего рассмотрения является одна из важнейших фундаментальных научных проблем – исследование методологических оснований и разработка на этой методологической основе *теории комплексных психологических исследований*. Известно, что в настоящее время организация комплексных психологических исследований сталкивается со значительными трудностями, вследствие чего их научный эффект оказывается существенно менее значительным, чем предполагалось.

Разработка методологии комплексных и междисциплинарных исследований невозможна без решения вопроса о *месте психологии в системе наук* (Б. Г. Ананьев, Б. М. Кедров, Ж. Пиаже, Б. Ф. Ломов и др.). Б. Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания» рассматривает связи психологии с другими научными дисциплинами. Их анализ в рамках разработанной Ананьевым концепции комплексного человекознания позволил сделать вывод, что психология синтезирует достижения других наук (Ананьев, 1969). Известный отечественный психолог Б. Ф. Ломов в книге «Методологические и теоретические проблемы психологии» отмечает: «Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является интегратором всех (или, во всяком случае, большинства) научных дисциплин, объектом исследования которых является человек. Как отмечал Ананьев, именно в этом состоит ее историческая миссия, с этим связаны перспективы ее развития. Психология осуществляет интеграцию данных о человеке на уровне конкретно-научного знания. Более высокий уровень интеграции – это, конечно, задача философии» (Ломов, 1984, с. 19). Согласно Ломову, взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки, и именно отношения с другими науками выступают в качестве важного фактора дифференциации отраслей психологии (там же).

Сегодня, в начале второго десятилетия XXI в., можно констатировать, что психология приобрела статус интенсивно развивающейся научной дисциплины, хотя и не заняла еще центрального места в системе человекознания. Прогнозы и надежды в этом отношении в целом пока не оправдались: влияние психологии на другие научные дисциплины не столь сильно, как это ожидалось, и как предсказывали многие известные ученые (Г. И. Челпанов, Б. Г. Ананьев, Ж. Пиаже, Б. М. Кедров и др.).

Важным событием в плане обсуждаемой проблемы явилась публикация статьи А. Л. Журавлева «Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии» (Журавлев, 2007). Работа посвящена чрезвычайно актуальной методологической проблеме, так как в психологии традиционно важное место принадлежит междисциплинарным исследованиям. А. Л. Журавлев справедливо указывает, что «в настоящее время приоритетными в большой мере становятся междисциплинарные исследования, и это касается не только психологии или социогуманитарных наук, но и всей науки в целом» (там же, с. 15). Междисциплинарные исследования имеют для психологии особое значение, так как собственно «сама проблема психического изначально является междисциплинарной. В ее исследовании у психологической науки нет и не может быть монополии: феномен психики по своей объективной природе предполагает междисциплинарность его изучения» (там же, с. 17).

Подчеркнем фундаментальный характер данной проблемы: от ее решения зависит эффективность осуществления как комплексных исследований в рамках психологии (взаимодействие между отраслями психологической науки), так и организация междисциплинарных исследований (взаимодействие психологии с другими науками). Хотя данной проблематике уделяется значительное внимание исследователей, проблема на настоящий момент все еще не решена. Причина этого состоит в том, что исследователи (как отечественные, так и зарубежные) в основном стремятся разработать правила, принципы и стратегии организации такого рода исследований. Эффективность же комплексного исследования в психологии в значительной мере обусловлена степенью концептуального совпадения понимания и трактовки предмета психологии в научно-исследовательских подходах в тех предметных областях, которые взаимодействуют (соотносятся) в данном комплексном исследовании. Заметим, что это фактически не учитывается в существующих в настоящее время концепциях комплексных исследований в психологии. Следовательно, методологические основания (и базирующаяся на них теория) должны раскрывать *способ понимания предмета психологии* в научных подходах, реализующихся в комплексном исследовании. Новизна предлагаемого нами подхода состоит в том, что в нем разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований осуществляется, исходя из понимания *предмета психологической науки*. Это первое ме-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 12-06-00320.

тодологическое основание, на котором мы остановимся.

Вторым методологическим основанием для реализации междисциплинарного подхода является идея *соизмеримости* психологических концепций. Многие психологи разделяют мнение, что психологические концепции несоизмеримы. При этом обычно ссылаются на работу Т. Куна «Структура научных революций», в которой он, как многие полагают, обосновал этот тезис (Кун, 2003). Попробуем критически отнестись к распространению выводов куновской теории на психологию. Выскажем некоторые соображения, которые, на наш взгляд, вносят долю сомнения в применимости его идей к предметной области психологии.

Рассуждения Т. Куна основываются на примерах и обобщениях, взятых из истории естественных наук. Никем пока не доказано, что высказанные им положения имеют столь универсальный характер, что могут адекватно представлять ситуацию в области научной психологии.

Обычно упускается из виду, что ключевым моментом в концепции Куна является понятие «научная революция». Кун говорит именно о несоизмеримости *предреволюционных* и *послереволюционных*, нормальных, научных традиций. В психологии дело чаще всего обстоит не так, поскольку она не является монопарадигмальной дисциплиной. Поэтому безоговорочный перенос куновских рассуждений на область психологии сомнителен.

В психологии мы действительно имеем различные теории одного явления (число их исчисляется десятками). Подчеркнем, что авторы новой теории не ставят перед собой задачи опровергнуть другие теории, а руководствуются, прежде всего, стремлением дать адекватное описание и объяснение того или иного психического феномена. В этом случае говорить о «научной революции» не приходится.

По Куну, *переход от одной парадигмы к другой* не может быть осуществлен постепенно, шаг за шагом *посредством логики и нейтрального опыта*. В этом моменте, возможно, наблюдается наиболее радикальное расхождение между естественными науками и психологией. Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук. Это совершенно естественно, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспектов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют неосознаваемые самим исследователем процессы. Предтеория – исходные представления ученого; она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим исследователем и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория

играет определяющую роль при проведении исследования в области психологии (Мазилов, 2006).

Противоборство парадигм Кун рассматривает как естественный процесс развития научного знания. Если использовать введенное выше различие стихийной и целенаправленной интеграции, можно предположить, что вполне возможна ситуация, при которой соотнесение концепций выполняется незаинтересованным, нейтральным лицом – методологом или историком науки, т. е. становится целенаправленной. Логично предположить, что в такой работе становится возможным то, что недоступно при стихийном соотнесении. Особенно, если вспомнить о том, что процедура предполагает выявление неосознаваемых самими исследователями оснований.

Наконец, обратим внимание на то, что Т. Кун исходит из явной аналогии между гештальтистскими исследованиями восприятия и переходом от одной парадигмы к другой. Действительно, хорошо известно, к примеру, что в случае «двойных» изображений нельзя одновременно представить оба изображения на картинке. Иными словами, Томас Кун использует эти опыты как *моделирующую предствавление*, которое оказывается неадекватным.

Таким образом, мы полагаем, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепции в современной психологии не доказана. От психологов, на наш взгляд, требуется отчетливое понимание того, что универсальные концепции сегодня разработать вряд ли удастся. Как неоднократно говорил Юнг, время универсальных концепций в психологии еще не пришло. Поэтому, создавая научную теорию, необходимо помнить о том, что она должна иметь свою сферу применения, зону «адекватности». Нужна установка на кооперацию, на сотрудничество. Психологи должны выработать толерантность к взглядам коллег, сформировать у себя установку не на поиск отличий, а на обнаружение сходства.

Вторая проблема, на которой хотелось бы остановиться в рамках настоящей статьи, – это проблема *предмета психологии*. Обратим внимание на то, что главная методологическая проблема – выработка нового понимания предмета психологии. Важно понимать разницу между предметом науки и предметом конкретного исследования. С предметом конкретного исследования никто существенных затруднений не имеет: скажем, диссертанты вполне успешно его определяют и защищают результаты проведенных исследований. Иная ситуация наблюдается при обращении к проблеме предмета психологической науки в целом. Исследователь в области психофизики и исследователь в области трансперсональной психологии относятся к одной науке – психологии. Однако складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук: столь различна трактовка

ими базовых положений психологии. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволит психологии стать подлинно фундаментальной наукой.

В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, точнее два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана (Мазиллов, 1906, 1907). Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа уже проводится (Мазиллов, 2007, 2011).

Как можно было бы определить предмет психологии? Представляется, что наиболее удачным для этого является термин «внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме.

Еще раз подчеркнем, что многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние теорий и подходов, различия между естественно-научно и гуманистически ориентированными направлениями психологии и т. п., эти тенденции современной психологии являются следствиями нерешенности основного ее вопроса – о предмете ее как научной дисциплины. Это, безусловно, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии. Без его решения трудно надеяться на качественный прогресс комплексных исследований.

Представляется, что разработка новой концепции предмета и идея о соизмеримости психологических концепций могут существенно повысить эффективность и результативность комплексных и междисциплинарных исследований в психологии.

Литература

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.

Журавлев А. Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М., 2007. С. 15–32.

Кун Т. Структура научных революций. М., 2003.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Мазиллов В. А. О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. Т. 1. Вып. 1. 2006. С. 55–72.

Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2007.

Мазиллов В. А. Когнитивная методология психологии. Ярославль, 2011.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

В. П. Песков (Иркутск)

Актуальность исследования онтологических оснований процесса представления обусловлена необходимостью его переосмысления. Современная психология представления представляет собой мозаичную картину, составленную из разнообразных подходов, методов, частных концепций, базирующихся на непрерывно расширяющемся массиве эмпирических данных. В зависимости от того, что вкладывается в понимание представления, основания этого процесса открываются ученым с разных сторон. Проведенный анализ работ отечественных авторов (Рубинштейн, 1957; Брушлинский, 1996; Миракян, 1999; Барабанщиков, 2006; Панов, 2001; Гостев, 2007; и др.) позволил нам выделить традиционные взгляды на природу представления.

С одной стороны, субъект и объект представления могут быть разделены и противопостав-

лены друг другу. В качестве объекта представления выступают непосредственное окружение индивида, фрагменты или элементы среды, события или явления его жизни. Субъектом представления является индивид. Взаимосвязь субъекта и объекта – внешняя, случайная, в силу чего процесс представления приобретает стихийный характер.

С другой стороны, разделены когнитивная и личностная (субъективная) составляющие представления. В результате, процесс представления становится обезличенным, не связанным с потребностями, желаниями, индивидуальными свойствами, личностными качествами, не зависящим от волеизъявления индивида, неким когнитивным автоматизмом, схемой, эталоном, планом, картой. Отсюда – терминология, используемая при описании представления, заимство-

ванная из логики, математики, физики, лингвистики или информатики.

С третьей стороны, представление как чувственный образ рассматривается как сложившееся, статичное психическое образование (продукт), существующее независимо от других психических явлений. Обозначается разрыв между образом и переживанием, представлением и сознанием, процессом представления и его результатом, представлением и другими психическими процессами.

С четвертой стороны, представление рассматривается как психический акт, вырванный из бытия (индивидуального контекста жизни). Фактически, рассмотрение этой проблемы завершается созданием представления и не исследуются перспективы его развития в будущем. В результате «исчезают» как процесс формирования представления, так и процесс его развития, что делает их непредсказуемыми и необъяснимыми. В этом случае процесс представления выступает в качестве наложения отдельных его проявлений, сторон, компонентов друг на друга, как последовательная смена его содержаний в онтогенетическом развитии, сумма его составляющих.

Еще один аспект состоит в том, что представление рассматривается через функционирование как процесс, исследуемый в одной плоскости. В нем нет порождения нового, качественных преобразований, поэтому нельзя ответить на вопрос, что возникает раньше: элемент или целое, представление или воображение, представление или память.

Таким образом, мы сталкиваемся с тем, что рассмотрение представления опирается на способ познания, при котором базовые основания процесса представления (объект, субъект и вторичный образ), а также связи с другими психическими явлениями берутся как изначально заданные, сложившиеся. Тем самым субъект противопоставляется объекту, образ отделяется от других психических явлений, от активности субъекта, выпадает из структуры бытия, контекста жизни человека.

В ряде исследований представления рассматриваются в системе психических процессов (Ананьев, 1950; Веккер, 2000; Ломов, 1996; и др.). Выделяются генетические характеристики процесса: первичные и производные свойства (Веккер, 2000), установка (Узнадзе, 2004) и т. д., но они рассматриваются вне порождающего их процесса, как продукт, вырванный из контекста бытия. Таким образом, процесс представления и для своего источника, и для своего продукта оказывается внешним, не связанным с ними течением времени, формой, пространством.

Кроме того, изучение феномена представления как многомерного явления сводится к исследованию одного из его проявлений, срезов, например связи представлений и индивидуальных

особенностей (Натальина, 1992; Гостев, 2007; и др.); представлений учащихся в конкретный возрастной период (Букина, 1963; Гафурова, 1964; и др.): особенности представлений в конкретном виде деятельности (Игнатъев, 1961; Якиманская, 1989; и др.). В результате психический процесс оказывается «расколотым» на множество частей, сторон, проявлений, которые предстают независимыми и самодостаточными.

Представление как многомерное явление, характеристики субъекта представления, способы взаимодействия с объектом, особенности формирования и развития изучаются отдельно. Представление и личность находятся в разных плоскостях изучения: либо фиксирующих свойства субъекта, либо отдельные процессы или функции, происходящие где-то внутри изучаемого психического явления. В результате, полученные внутри одной области знания данные оказываются неиспользуемыми, неприменимыми для другой (например, субъектный и когнитивный подходы).

Все выделенные выше позиции в отношении особенностей экспликации представления опираются на гносеологическое отношение человека к действительности (объект – образ). По своей сути представление – это чувственная связь индивида со средой. Как следствие – связь рассмотрения представлений с идеей превращения объективной реальности в субъективное пространство мысленно отображаемой реальности, т. е. во вторичные чувственные образы предметов, событий, явлений, но вне воздействий непосредственных объектов окружающей среды, с которыми может быть соотнесено содержание представлений.

При этом на определенном этапе развития науки у многих ученых сложилась точка зрения, что мы представляем мир таким, каковым он является в действительности, поставив в центр внимания проблему чувственного отражения действительности. Речь идет об особой функции чувственных образов сознания придавать реальность картине мира, открывающейся человеку в его представлениях. Поэтому важным для исследователей стало понимание представления как изображения.

Однако под влиянием компьютерной парадигмы, изучавшей механизмы представления как презентации, представления перестали рассматриваться как изображения реальности. Акцент переместился на их трактовку как некоего внутреннего интегрирующего механизма, обеспечивающего отражение и регулирование (Барлет, Найсер, Миллер, Галантер, Прибрам, Толмен), – схемы, плана, когнитивной карты, эталона. Мы согласны с А. А. Гостевым (Гостев, 2007), что такой взгляд на представление фактически нивелирует его субъективную форму.

Тем не менее, на протяжении всего развития психологии и в результате ее применения на практике (особенно в прикладных эмпирических исследованиях) были накоплены факты, указывающие на зависимость результатов измерений от внутренних «переменных субъекта» (Рубинштейн, 1957; Ананьев, 1950; Брушлинский, 1996; Барабанщиков, 2006; Скотникова, 2008; и др.). Но, несмотря на это, большинство исследователей по-прежнему тяготеют к традиционной методологии. Поэтому в данной статье мы остановимся на некоторых наиболее важных, на наш взгляд, онтологических основаниях процесса представления, учитывающих субъекта представления, объект и их взаимосвязь.

Любое представление выступает не только как результат процесса отражения действительности, вторичный образ среды, картинка, схема, карта, эталон и т. д., но и как переживание индивида, регулятор его активности. Оно обладает реальностью для него, как и окружающая его действительность, а значит, имеет собственное, относительно независимое бытие. Опираясь на исследования В. А. Барабанщикова (2006), А. А. Гостева (2007) и др., можно утверждать, что мы представляем окружающий нас мир экзистенциально, с точки зрения переживания, осознания и понимания его человеком, а значит, в процессе представления задействована вся психика, весь человек без остатка, с его физическими, душевными и духовными качествами.

Анализ исследований (Рубинштейн, 1957; Ломов, 1996; Абульханова, 1991; Брушлинский, 1996) показал, что объективно психическое может существовать лишь как субъективное; субъективность открывается как активность, избирательность отражения, неадекватность образа параметрам объекта, направленность личности, интегральная характеристика нейродинамики. Представление – это индивидуализированный образ, динамическое образование, которое требует определенной субъективной переработки, создающее и отражающее сложную жизнь личности. Поэтому у разных людей, в зависимости от их индивидуальных особенностей, представления могут в значительной степени отличаться, а также зависеть от способности вызывать представления и изменять их.

А. А. Гостев (Гостев, 2007), разрабатывая феноменологически герменевтический подход к исследованию вторичных образов и развивая идеи школы С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, основной акцент сделал на субъективном характере представлений. Он исходит из положения, что не все в психике может быть рассмотрено объективно и всякий акт психического отражения представляет собой идеальное преобразование. В этом его идеи согласуются с ут-

верждением А. В. Брушлинского (Брушлинский, 1996) о том, что «в ходе непрерывного, в частности, в идеальном плане, взаимодействия субъекта с объектом, в ходе постоянного преобразования последнего из него „вычерпывается“ новое содержание, которым все более насыщается, обогащается психика».

В рамках деятельностного подхода (В. В. Давыдов, В. А. Петровский, А. А. Леонтьев и др.) рассмотрены индивидуально-личностные свойства и функциональные состояния человека как важнейшие детерминанты психических процессов, включая и представления человека. Иницирующая роль субъекта в психической деятельности глубоко обоснована в работах представителей субъектно-деятельностного подхода в психологии (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский и др.).

Таким образом, осуществляя представление как психический процесс, субъект конституирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. Субъект и объект органически взаимосвязаны; они выступают как составляющие одного и того же фрагмента бытия, или события жизни, включающего представление как психическое явление в единстве с условиями его существования и развития. На уровне представлений непрерывно осуществляется идеальное преобразование (развитие), в ходе которого происходит взаимодействие субъекта и объекта в идеальном плане. Благодаря этому взаимодействию из него вычерпывается новое содержание представления, которым и обогащается психика.

Представление, являясь активной субъективной моделью, картиной, образом, принципиально не может быть полным отражением своего объекта, тождественным ему. Оно всегда имеет расхождение с объектом, является и результатом взаимодействия с ним, и переживанием этого взаимодействия, и одним из источников развития.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.

Ананьев Б. Г. Проблема представлений в советской психологической науке // Философские записки. Т. 5. М., 1950. С. 58–98.

Барабанщиков В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М., 2006.

Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.–Воронеж, 1996.

Букина Е. Е. Формирование представлений у школьников 4 класса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1963.

Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 2000.

Гафурова Х. М. Формирование представлений у учащихся 5 и 6 классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1964.

Гостев А. А. Психология вторичного образа. М., 2007.

Игнатъев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей (психологический анализ процесса изображения): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Л., 1961.

Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М.–Воронеж, 1996.

Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1. М., 1999.

Натальина И. Н. Об изучении индивидуальных особенностей вторичных образов // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1. С. 24–29.

Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2001.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.

Скотникова И. Г. Проблемы субъектной психифизики. М., 2008.

Узнадзе Д. Н. Общая психология. М., 2004.

Якиманская И. С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. М., 1989.

ОБРАЗ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ: ДИНАМИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ¹

А. О. Прохоров, Л. В. Артищева (Казань)

Проблема образа психического состояния в психологии

Феномен психического состояния занимает одно из центральных мест в структуре психического мира человека. Однако ряд аспектов в исследовании данного феномена недостаточно разработан. В этой связи фундаментальное значение приобретает изучение «чувственной ткани» (по А. Н. Леонтьеву) – образа психического состояния. Как отражается (отражается) психическое состояние в сознании субъекта? В чем специфика образа психического состояния и его отличие от предметного образа? Каковы механизмы возникновения образа психического состояния, особенности его динамики?

При изучении образа мы исходим из следующих концептуальных представлений. На наш взгляд, образ состояния, в отличие от предметного образа, может рассматриваться как структура, в которой слиты воедино знание, переживание и отношение, где знание раскрывается на основе консолидации внутренних ощущений и субъективного опыта; переживание связано с осознанностью и рефлексивностью; а отношение выражает зависимость образа состояния от ситуаций и внутренних механизмов его возникновения, с одной стороны, и влияния образа состояния на регуляторные процессы жизнедеятельности субъекта (планирование, целеполагание, коррекцию и пр.) – с другой. Образ психического состояния связан с сенсорно-перцептивными процессами (впечатлением, ощущением, восприятием), со структурами субъективного опыта вкупе с представлениями (вторичными образами) и памятью, а также с переживаниями, рефлексией, осознани-

ем и смысловыми структурами. Именно в переживании на основе ощущений и рефлексии субъекту дается реальность его психического состояния. Переживание определяет и закрепляет психический образ состояния, интенсивность (яркость) его проявления, тогда как рефлексия устанавливает границы образа, его близость и соответствие актуально переживаемому состоянию.

Механизмы, приводящие к возникновению и закреплению образа психического состояния, следующие. Внутренние ощущения и впечатления, вызванные событиями и ситуациями, переживаемыми субъектом, проходя этап сличения с содержанием прошлого опыта, превращаются в образ. Подобно тому как возникает и закрепляется предметный образ в процессе восприятия, образ психического состояния фиксируется и закрепляется в структурах памяти во время переживания человеком данного состояния, формируя субъективный опыт. Этот процесс связан с осознанием и рефлексией.

Отметим, что данный процесс не исчерпывается движением «снизу вверх» (от ощущений к образу): одновременно существует и обратное движение – «сверху вниз», от структур сознания к ощущению, где происходит распознавание образа состояния через возникшую конфигурацию ощущений. Уже на начальной стадии, связанной с переживанием ситуации, события, включаются механизмы сличения возникшей пространственной структуры состояния с образными схемами, являющимися компонентами ментальных репрезентаций. Это апперцепция – узнавание, установление тождества представлений, хранящихся в виде ментальных репрезентаций в субъективном опыте, с актуализированным состоянием.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00074а.

Субъективный образ психического состояния раскрывается в трех проекциях: прошлое (в представлении о состоянии), настоящее (образ актуального состояния, возникающий вследствие восприятия собственного состояния «здесь и сейчас») и будущее (образ будущего, например, желаемого состояния). Образ состояния характеризуется структурой, представляющей собой форму перцептивного образования, объединяющей и отражающей пространственно-временные и функциональные отношения между составляющими состояниями, а также иерархической организацией, интенсивностью, качеством, модальностью и функциональностью. Он относительно стабилен; в его структуре существуют как постоянные, так и вариативные составляющие.

Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект. Отраженные компоненты психического состояния закрепляются в сознании в определенном сочетании, формируя структуру. Последняя изоморфна реальному состоянию. Закрепляясь в структурах памяти, образ становится структурным элементом субъективного опыта переживания состояний.

Образ психического состояния практически не изучен: не разработаны теоретические основания; не описаны феноменологические особенности и содержательные характеристики; нет ясности в отношении структуры и динамики его изменения в зависимости от времени-длительности и др. Попытка ответить на эти вопросы представлена в данном исследовании.

Цель исследования – изучение динамических и структурных особенностей образа психического состояния в континууме «*прошлое–настоящее–будущее*».

Выборку исследования составили студенты 1, 2, 3 курсов факультета психологии Казанского университета, 93 чел., из них 11 юношей, 82 девушки.

Процедура и методика исследования

Испытуемым давалось задание в свободной форме (самоотчет) «здесь и сейчас» описать собственное актуальное состояние (субъективное описание) и вслед за этим с помощью методики «Рельеф психического состояния» измерить это актуальное состояние (объективная оценка). Методика представляет собой опросник, содержащий 40 характеристик психического состояния. Характеристики распределены в четырех блоках, включающих по десять показателей в каждом: психические процессы, физиологические реакции, переживание, поведение. Каждый показатель имеет 11 уровней интенсивности.

В последующие встречи каждый испытуемый описывал и измерял психическое состояние, актуальное для первого дня исследования, так, как оно (актуальное состояние, характерное для первого дня) переживалось им в прошлом: *неделю* назад, *месяц* назад, *год* назад, и как данное состояние переживалось бы им в будущем: через *неделю*, через *месяц*, через *год*.

Все актуальные состояния были разделены на группы по модальности и уровню психической активности: (1) положительные состояния высокого уровня психической активности (*радость*, *веселость*, *влюбленность*, *бодрость* и др.); (2) отрицательные состояния высокого уровня психической активности (*ненависть*, *страх*, *злость* и пр.); (3) положительные состояния среднего уровня психической активности (*спокойствие*, *умиротворенность*, *заинтересованность* и др.); (4) отрицательные состояния среднего уровня психической активности (*безразличие*, *несобранность*, *ожидание* и пр.); (5) отрицательные состояния низкого уровня психической активности (*устоление*, *грусть*, *апатия* и др.). Синонимы – состояния высокого энергетического уровня, среднего и низкого уровня энергетики.

Данные самоотчетов на основании экспертных оценок в процессе обсуждения были распределены по 18 группам. К ним были отнесены физиологические реакции; поведение (поступки, реакции, действия); переживания (ожидания, время, надежды); эмоции (настроение); события (ситуации); мотивация (желания, готовность, потребности, возможности); отношение (оценка, сравнение); трансцендентность (метафоричность); мышление; восприятие; речь; внимание; память (представления, образы памяти); сознание; ощущение; воображение; волевые процессы; рефлексия.

Полученные данные обрабатывались с помощью подсчета средних значений характеристик образа, индексов когерентности, дивергентности и организованности, структуры, коэффициента устойчивости – неустойчивости связей. На основании линейных корреляций были построены и проанализированы корреляционные плеяды. Временные ряды показателей образов состояний: в прошлом – *неделя*, *месяц*, *год*, в настоящем – *здесь и сейчас*, в будущем – *неделя*, *месяц*, *год* – сравнивались с использованием непараметрической статистики «критерий знаков».

Результаты исследования

В результате обработки материалов исследования было установлено, что образы психических состояний во временном континууме «*прошлое–настоящее–будущее*» характеризуются различной стабильностью, интенсивностью и содержательной насыщенностью в зависимости от уровня психической активности и модальности состояний.

Наиболее стабильными во всех временных диапазонах являются показатели образов положительных состояний высокого уровня психической активности и отрицательных состояний низкого энергетического уровня. Наибольшая интенсивность во всех временных диапазонах присуща образам положительных состояний высокого уровня психической активности, а наименьшая – образам отрицательных состояний среднего и низкого энергетического уровня. Интенсивность и содержательность образов психических состояний не имеют прямой зависимости. Актуальный образ состояния отличается полнотой содержания, по сравнению с образами состояний в «прошлом» и «будущем», а образы «будущего» более насыщены, чем образы «прошлого». Наиболее содержательно наполнены образы отрицательных состояний высокого и среднего уровня психической активности.

Обнаружено, что наибольшее число различий во временном континууме «прошлое–настоящее–будущее» присуще образам положительных состояний высокого и среднего уровня психической активности. Различия между образами отрицательных состояний опосредуются энергетическим уровнем состояния: наибольшие различия

выявлены между образами отрицательных состояний высокого уровня психической активности, наименьшие – между образами состояний низкого энергетического уровня.

Установлено, что структурная организация образов психических состояний в континууме «прошлое–настоящее–будущее» характеризуется спецификой плеед, их содержанием, устойчивостью связей, когерентностью, дивергентностью и организованностью. Наибольшее число показателей в плеедах при относительно малом их количестве входит в структуру образа длительных отрицательных состояний низкого уровня психической активности. Близкие закономерности обнаружены для образов положительных состояний высокого энергетического уровня. Образы всех групп состояний характеризуются высоким уровнем когерентности и организованности при низких индексах дивергентности структур. Наиболее высокие значения когерентности и организованности структур свойственны образам отрицательных состояний низкого уровня психической активности, тогда как низкие – образам отрицательных состояний среднего уровня энергетики и положительным состояниям высокого энергетического уровня.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. К. Радина (Москва)

Истории гендерных исследований в отечественной психологии менее четверти века, что объясняет как осторожный интерес психологов к этой области знания, так и нерешенность ряда методологических вопросов. Наибольшее противостояние между психологами, практикующими исследования, которые они называют «гендерными», разворачивается в пространстве «биологическое – социальное», поскольку достаточно часто сами исследователи «гендер» определяют как «социальный пол», однако на уровне анализа эмпирики различия между мужскими и женскими группами интерпретируют в терминах физиологических или психофизиологических различий (Клецина, 2003). Следовательно, определение гендера, позволяющее удержаться в рамках социальных (а не биологических) интерпретаций, необходимо формулировать более прицельно, ориентированно на систему социальных отношений (например: «гендер» – социальная категория, характеризующая позицию индивида в системе социальных отношений на основе половой принадлежности).

Наложение «гендера» на социальные отношения позволяет вернуть данному понятию социальный статус. Не случайно одна из ведущих психологических школ в отечественной психологии,

развивающих гендерные исследования, – И. С. Клецина и ее ученики – опирается на психологию отношений В. Н. Мясищева (Клецина, 2004). В качестве методологических оснований для гендерного анализа также возможно использование культурно-исторической теории Л. С. Выготского (акцент – на усвоении и воспроизводстве культурных знаков гендера в процессе гендерной социализации), субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна (акцент – на субъектности, творчестве личности в процессе воспроизводства и трансформаций гендерных отношений) (Радина, 2008).

Кроме осмысленных в той или иной мере и обсуждаемых проблем развития гендерных исследований в российской психологии, также существуют проблемы недостаточно отрефлектированные, тормозящие и искажающие гендерные исследования (например, нерелевантность теоретических конструктов и психодиагностических инструментов, на основании которых осуществляется сбор эмпирических данных).

Обучение психологов-исследователей строится на основе усвоения определенных аксиом, правил и норм. Согласно одной из них, научная парадигма предполагает единую логику, алгоритм развития научной идеи, включая закон, теорию,

их практическое применение, метод, оборудование и пр., следовательно, в научном действии, научном проекте теория и методики сбора эмпирических данных должны быть согласованными (Дружинин, 2008). «Методологическая стройность» исследования обусловлена также соответствием трех методологических уровней производства «научного продукта»: общефилософского, общенаучного и конкретно-научного (Маланов, 2005).

Общефилософским основанием гендерных исследований выступают положения постмодернистского направления (социальный конструктивизм), феноменологии, герменевтики, экзистенциальной философии (Теория и методология гендерных исследований, 2001). Следовательно, на общенаучном уровне они тяготеют к гуманитарной парадигме, в свою очередь требуя от психологических концепций, представляющих конкретно-научный уровень, учета данной методологической базы: соблюдения правил, характерных для феноменологического, герменевтического или «постмодернистского толкования», а также гуманитарной парадигмы.

Основная методика, используемая в настоящее время российскими психологами при изучении «гендера», – опросник «психологической андрогинии» (С. Бем). В контексте исторического развития психологического знания данная методика (как и теория автора, в русле которой она была создана) сыграла исключительную большую роль, осуществив, фактически, «перелом» в понимании «мужского» и «женского» в психологии.

Так, в 30–60-е годы XX в. психологами были созданы несколько специальных шкал для измерения маскулинности–феминности (шкала маскулинности–феминности опросника ММРІ; шкала маскулинности Дж. Гилфорда, шкала феминности–маскулинности Р. Кеттела и др.). Предполагалось, что в пределах некоторой нормы индивиды могут различаться по степени выраженности у них маскулинных и феминных качеств, но сами качества представлялись альтернативными, взаимоисключающими (высокая маскулинность должна коррелировать с низкой феминностью и т. д.), причем для мужчины нормативна высокая маскулинность, а для женщины – высокая феминность (Кон, 1981).

В опроснике С. Бем жесткий нормативизм уступил место идее континуума маскулинно-феминных свойств (Бем, 1974). В соответствии с предположением о «психологической андрогинии» (возможном сосуществовании мужских и женских психологических черт у одной личности), опросник С. Бем состоит из пары двухполюсных конструктов (феминное–маскулинное) и разделяет поле значений личностных особенностей на 4 области (группы): андрогинную, феминную, маскулинную и недифференцированную. Появление в научном психологическом аппарате по-

нятия «психологическая андрогиния», на первый взгляд, давало возможность в процессе изучения рассматривать конкретную личность как бы вне полоролевых норм. Однако реальные научные изыскания, использующие идеи и опросник С. Бем о психологической андрогинии, на уровне интерпретаций по-прежнему воспроизводили условную социальную норму (для женщин «нормально» – феминное, а для мужчин – маскулинное), возрождая тем самым при обсуждении результатов жесткие, консервативные гендерные стереотипы и игнорируя вариативный культурный контекст, что совершенно недопустимо, учитывая традиции гуманитарной парадигмы в гендерных исследованиях.

Признаки разочарования в концепции «психологической андрогинии» со стороны отечественных психологов можно обнаружить при анализе особенностей построения программы научного исследования (см., например, исследование В. В. Знакова о макиавеллизме у мужчин и женщин) (Знаков, 2004). Впрочем, и сама С. Бем еще в конце XX в. отказалась от концепции «психологической андрогинии», признав ее несостоятельность (Бем, 2004). В новой теории «гендерных линз» ею была подвергнута критике идея приписывания человеческим качествам и поведению маркеров мужского и женского, убедительно доказано, что представления о мужчинах и женщинах, укоренившиеся в культуре и социальных институтах, трансформируются в представления индивида и «саму его психологию». Анализируя механизмы, посредством которых формируется система познания на основе пола, С. Бем показала необоснованность приписывания половых признаков большому числу психических явлений (например, смелость и власть приписываются мужчинам, а робость и пассивность – женщинам).

Теоретические поиски, тем не менее, не снимают с повестки дня проблему адекватного психодиагностического инструмента для проведения гендерных исследований. Отказавшись от опросника «психологической андрогинии» С. Бем, необходимо создать новую, более эффективную методику изучения гендерных характеристик. Без специально ориентированного психодиагностического инструмента возможно, например, изучать изменения в личностном развитии (на основе стандартных опросников), которые происходят в процессе гендерной социализации, интерпретировать возрастные изменения субъектов развития как результат интериоризации и интерпретации содержания «гендерной культуры» общества, в контексте которого происходит взросление (Радина, Терешенкова, 2006). Необходимо также решить вопрос, насколько вообще возможно использование опросников (стандартизированных процедур) для концепций и теорий, изначально методологически ориентированных на гумани-

тарную парадигму, следовательно, преимущественно на качественные, а не количественные методы в социальных исследованиях (Петренко, 2002; Улановский, 2006, 2009).

Конфликт между качественными и количественными методами снимается на основе принятия позиции К. Левина, представленной в его размышлениях об аристотелевском и галилеевском способах мышления в современной психологии. Согласно К. Левину, галилеевский способ мышления «стирает» жесткую границу между количественным подходом, ориентированным на частоту встречаемости, среднее и норму, и качественным – ориентированным на уникальное, особенное (Левин, 1990). При этом ряд методик, построенных по стандартам аристотелевского мышления (в том числе и опросник «психологической андрогинии» С. Бем), оказываются неизбежно отвергнутыми как не соответствующие ключевым принципам галилеевского мышления: никаких ценностных концепций и дихотомий; валидность всех законов без исключения. Новые опросники, таким образом, должны создаваться под новые теоретические концепции, постоянно проходя проверку и обновления.

Характеризуя ситуацию в области гендерных исследований в психологии, необходимо иметь в виду, что, кроме социологии, конкретизирующей понятие «гендерная система общества», гендерная психология также граничит с социальной антропологией, определяющей понятие «гендерная культура». Создавая опросный инструмент, психологи не могут игнорировать тот факт, что гендерная идентичность конструируется субъектом развития в процессе гендерной социализации на основании культурного материала своего общества, соответствующего культурно-исторической ситуации: изменяющаяся экономическая, социальная, политическая жизнь общества как трансформирует гендерную культуру социума, так и изменяет стандарты развития гендерной идентичности мужчин и женщин. Таким образом, исследователям, ориентированным скорее на количественные, нежели качественные исследования, нужны опросники нового типа, позволяющие уловить изменяющиеся ориентиры в построении гендерной идентичности, не противоречащие как современным общественным тенденциям, так и ключевым методологическим позициям философского основания гендерных исследований.

В настоящее время существуют единичные попытки создания обновленного инструментария, соответствующего требованиям социально-конструктивистского понимания гендера (Ради́на, Никитина, 2011). Возрастающий интерес российских психологов к качественному подходу, феноменологии и социальному конструктивизму, возможно, будет способствовать существенному обновлению психодиагностического аппа-

рата в целом (Леонтьев, 2010), а также созданию новых психодиагностических инструментов изучения гендерных отношений, гендерной социализации и гендерной идентичности.

Литература

- Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М., 2004.
- Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб., 2008.
- Знаков В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 41–51.
- Клецина И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 61–78.
- Клецина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб., 2004.
- Кон И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 47–57.
- Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 5. С. 134–158.
- Леонтьев Д. А. Перспективы неклассической психодиагностики // Психологические исследования. 2010. № 4. URL: <http://psystudy.ru/index.php/nun/2010n4-12/353-leontiev12.html> (дата обращения: 30.05.2012).
- Маланов С. В. Методологические и теоретические основы психологии. М.–Воронеж, 2005.
- Петренко В. Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 113–121.
- Ради́на Н. К. Методологические ресурсы субъектно-деятельностного подхода для гендерных исследований в психологии // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Личность и бытие: субъектный подход». М., 2008.
- Ради́на Н. К., Никитина А. А. Социальная психология мужественности. Социально-конструктивистский подход. М., 2011.
- Ради́на Н. К., Терешенкова Е. Ю. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 49–55.
- Теория и методология гендерных исследований: Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной. М., 2001.
- Улановский А. М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 27–37.
- Улановский А. М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 2. С. 18–28.
- Bem S. The measurement of psychological androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1974. V. 42. P. 165–172.

ЕДИНСТВО МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕНИЯ В ЧЕЛОВЕКОЗНАНИИ¹

З. И. Рябикина, Г. Г. Танасов (Краснодар)

В соответствии с методологическим принципом личности исследования психических процессов, состояний (и другой психологической и психологически обусловленной феноменологии) осуществляются как порождаемых, принадлежащих личности и обусловленных этой принадлежностью (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и др.). В своем обобщающем теоретико-методологическом труде Б. Ф. Ломов писал следующее: «...психические явления формируются, развиваются и проявляются в процессах деятельности и общения. Но принадлежат они не деятельности или общению, а их субъекту – общественному индивиду – личности... Таким образом, и проблема деятельности, и проблема общения „замыкаются“ на проблеме личности» (Ломов, 1984, с. 289).

Следовательно, феноменологию и закономерности общения необходимо изучать с позиции личности как субъекта общения, реализующего в этом специфическом виде активности значимые для личности функции и ориентированного на достижение значимых для личности целей. Общение, как специфический вид активности личности, направляется, с одной стороны, *задачами, обусловленными внешней ситуацией*, с другой стороны – *личностной процессуальностью, ее непрерывающейся бытийностью со своими внутренними задачами*. Зачастую человек вступает в общение, чтобы получить поддержку, объективировав в отношениях с Другим свои субъективные представления, или, напротив, избегает отношений, если чувствует их возможную разрушительность для своего субъективного мира. Взаимная имплицитность бытия и человека, сложная диалектика внутреннего и внешнего очевидны при попытке анализа и выделения причин активности личности (С. Л. Рубинштейн). Намерение их дифференцировать всегда затруднено тем, что, решая задачи, обусловленные внешними обстоятельствами, личность преломляет их через систему своих ценностных воззрений и поэтому всегда видит эту задачу «в своем свете», решает ее в соответствии со своими сложившимися моделями поведения. Решая же свои *внутренние задачи, направляемые и регламентируемые личностной процессуальностью, непрерывающейся бытийностью личности*, человек «вписывает» решение в свою повседневность с ее внешними обязательствами.

Значимость личностного фактора, скрытых механизмов функционирования личности ярко

проявляется в затруднениях человека в отношениях с Другим, что зачастую воспринимается сторонним наблюдателем как нечто необъяснимое, «лишенное логики». В этом проявляются: а) *инерционные механизмы* (сопротивление личности изменениям, которые внешнему наблюдателю могут представляться конструктивными, так как соответствуют внешне понятным задачам адаптации, «пристройки» к партнеру по общению); б) *защитные механизмы*, препятствующие проявлению в общении тех сторон личности, которые вызывают у нее конфликтные переживания; в) *поддерживающие механизмы, направленные на подтверждение личностной идентичности* (создающие впечатление потери соответствия между поведением и характеристиками актуальной ситуации общения).

Методологический принцип личности может трактоваться по-разному и обретает конкретное наполнение в зависимости от того теоретико-методологического подхода к пониманию личности, в рамках которого проводится исследование. Один из сложившихся в отечественной психологии мощных современных теоретических трендов – субъектный подход к рассмотрению психологических феноменов и к личности как их интегратору (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко, В. А. Петровский, З. И. Рябикина и др.). Само становление личности есть следствие субъектной позиции, которую занимает человек по отношению к миру и к самому себе. Сохранность личности, процессуальность ее бытийности, сопровождаемая чувством личностной идентичности, требуют постоянной субъектной активности. Общение – один из видов субъектной активности, одно из пространств личностной бытийности, и в научном анализе общения принцип личности, реализуемый в контексте субъектного, субъектно-бытийного подходов, является эвристичным теоретико-методологическим основанием как в планировании исследований, так и в осмыслении и интерпретации результатов.

Сущностный статус феномена общения в бытии человека предопределяет неистощимый интерес к познанию его закономерностей и феноменов. Очевидна значимость проблемы общения, тем не менее, в истории психологических исследований внимание к различным аспектам этой проблемы подвержено флюктуациям, которые не всегда поддаются объяснению. Как отмечал Б. Ф. Ломов, проблема общения привлекала внимание отечественных психологов в 1920–1930-е годы, и после довольно продолжительного спада интересов новый подъем был им зафиксирован в 1980-е го-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ для молодых кандидатов наук (МК-1380.2011.6).

ды. В своей книге «Методологические и теоретические проблемы психологии», изданной в 1984 г., он писал: «Сейчас эта проблема (проблема общения. – З. И., Г. Т.) превращается в некоторый „логический центр“ общей системы психологической проблематики (выделено нами. – З. И., Г. Т.)» (Ломов, 1984, с. 243). Через четверть века Б. Д. Парыгин повторяет: «Основной тенденцией последнего десятилетия исследований общения является постепенное и все большее смещение внимания российских ученых к осознанию общей значимости этого феномена в человеческой жизнедеятельности» (Парыгин, 2009, с. 80).

В отечественной психологии рассмотрение личности и трактовка ее формирования, изменения, роста связываются с разными факторами. В одних случаях акцентируется роль деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); в других – в центре внимания оказываются психологические отношения личности (В. Н. Мясищев). Интериндивидуальная структура личности рассматривается авторами как обусловленная структурой ее отношений с другими людьми (Б. Г. Ананьев). Среди авторов, исследовавших личность в процессе общения, – А. А. Бодалев, К. А. Абульханова-Славская, М. И. Бобнева и др. Отмечая важность и перспективность этого направления в исследованиях личности, Б. Ф. Ломов сетовал: «К сожалению, как это ни кажется странным, проблема (а точнее, область проблем), которую можно было бы определить как „общение и личность“, разработана в психологии явно недостаточно. Между тем понять процесс формирования и развития личности и выявить его закономерности без анализа тех реальных связей, которые раскрываются в ее общении с другими людьми, невозможно» (Ломов, 1984, с. 287).

На ранних этапах онтогенеза человек определяется как личность вследствие тех отношений с другими людьми, в которые его включают старшие. По мере взросления и закрепления, стабилизации личностных черт человек все в большей мере проявляет субъектность, формируя свой круг общения и поддерживая отношения с теми людьми, которые в большей степени соответствуют его представлениям о должном характере отношений. Вступая в отношения с другими людьми, личность в своей субъектной активности стремится согласовать смыслы, достичь понимания, занять желаемую позицию в ролевой комбинации с партнером по общению, прийти к определенному со-переживанию, вызвать сочувствие и прочие эффекты, которые позволят ей чувствовать аутентичность своего бытия в со-бытии с другим человеком.

Определяя в качестве особенности неклассической науки «галилеевский способ мышления», Д. А. Леонтьев пишет о «неклассическом прорыве» в психологии, связанном с утверждением, что свойства не принадлежат природе самого объекта и обнаруживаются только при его взаимо-

действии с другими объектами (Леонтьев, 2007). Это же относится к психологическим свойствам человека. Они проявляются (появляются, становятся, определяются, актуализируются и т. д.) в отношениях с другим человеком, другими людьми. В. Н. Мясищев в своей теории показал, что личность – это человек в отношении.

Также неотделимо содержание и структурная организация личности от процессов ее отношений с другими людьми предстают в западных персонологических концепциях (З. Фрейд, Э. Берн, интеракционные концепции личности – С. Салливан и др.).

Обусловленность развития личности процессуальными и содержательными характеристиками общения, в которое вступает личность, теми ролями, которые она принимает на себя, опираясь в их исполнении на определенные личностные свойства, тем самым закрепляя их в себе, не исчерпывается рассмотрением этапов онтогенеза до ее зрелости (или онтогенетической взрослости). И в дальнейшем, в зависимости от того, с кем происходит общение, в какой роли предстает личность в этом общении, на какие свои ресурсы и личностные качества опирается, актуализируя их в отношении с другим человеком, личность продолжает изменяться. То, через какие значимые отношения и ситуации общения проходит человек, какую субъектную активность при этом реализует, в чей адрес эта активность направлена (в отношении к кому личность себя проявляет в своей активности), каким личностным смыслом наделена активность, и есть «путь личности», ее становления и самоопределения, то, что философски иногда называют «дорога человека к себе».

Акцент на роли общения в становлении личности и конституировании ею ее бытия наиболее ярко заявляет себя в диалогической ориентации научной мысли, когда личность рассматривается как обретающая свою сущность в пространстве коммуникаций (экзистенциализм М. Бубера; структуралистская концепция личности Ж. Лакана; диалогическая методология гуманитарного познания М. М. Бахтина; «коммуникативные миры» А. Г. Асмолова и т. д.).

Личность находится в непрекращающемся поиске самой себя в контактах с Иным, т. е. в диалоге. При этом интересубъективность личности истолковывается как бисубъектность (субъект-субъектность) сферы «между моим сознанием и дискурсом Другого». Постнеклассическая философия, снимая противоречие между бытием-для-себя (предполагающим, что Другой является не более чем вещью) и бытием-для-других (когда Другой вторгается в сферу собственного опыта личности, отчуждая ее от собственной самости), пытается разрешить проблему посредством синтеза «моего» бытия и бытия Другого, темы со-бытийности (Э. Гуссерль и др.).

Кроме опыта непосредственного общения, предполагающего живое со-участие, со-бытие, «Я» встречает Другого и опосредованно, находя в культуре «следы» (Ж. Деррида) человеческой деятельности. Любой культурный объект в интерсубъективном измерении мира не только находится во владении личности, которая воспринимает (переживает) его как присвоенный, соотношенный с собой, но и как используемый другими субъектами, их «след», последствие их активно-конституирующей интенциональности, *субъектной активности* (Э. Гуссерль, З. И. Рябикина и др.). Бытие Другого со-определяет смысл мира личности, участвует в созидании ее бытия, т. е. *конституирует мир личности как со-участник*. Вне диалога человек невозможен.

Идея диалога оказалась способной вобрать в себя безграничное экзистенциально-антропологическое содержание новой парадигмы постижения бытия как *со-бытия*.

Диалогическая ориентация в рассмотрении и интерпретации личности проявляет важность, базовый, определяющий характер общения, отношений с Другим в становлении, бытии, трансформациях личности. И это касается различных конкретных ситуаций общения, отличающихся по продолжительности, реализуемым личностью намерениям, соотношению статусов вступивших в отношения индивидов и пр.

Категории «личность» и «общение» занимают в системе психологической науки, в ее понятийно-категориальном аппарате базовые позиции и не могут быть рассмотрены и поняты друг без друга, так как личность формируется в ситуациях общения, а общение является одним из пространств *субъектной активности* личности. Общение и личность как феномены онтически взаимообусловлены и как базовые понятия психологической науки гносеологически взаимоопределены. Категориальная дуальность методологических принципов личности и общения отражает системность методологического поля современной науки и задает направление в формировании исследовательских задач комплексного человекознания.

Литература

Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2007.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Парыгин Б. Д. Коммуникация как общение: тенденции и возможности // Психология общения. XXI век: 10 лет развития: материалы конференции. Т. 1. М., 2009.

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ГЕНДЕРНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Л. Э. Семёнова, В. Э. Семёнова (Нижний Новгород)

В условиях современного, динамично изменяющегося общества, переживающего трансформацию традиционных культурных ценностей, в системе комплексного человекознания особую актуальность приобретает проблема изучения мировоззрения личности – центрального образования ее индивидуального сознания.

Известно, что источником происхождения мировоззрения являются условия социальной жизни, характер взаимодействия личности с социальной реальностью, в связи с чем культурно заданные условия социализации закономерно обуславливают содержательные характеристики мировоззрения субъекта социализации.

В современной психологии в едином процессе социализации личности различают несколько ее видов. Одним из них является *гендерная социализация*, под которой в большинстве исследований зарубежных и отечественных авторов понимается процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, и соответствующее этой системе конструиро-

вание различий между полами (Бем, 2004; Берн, 2001; Клецина, 1998; Семёнова, 2009; и др.).

Важным результатом процесса гендерной социализации личности выступает ее гендерное мировоззрение, трактуемое нами как совокупность обобщенных взглядов человека на объективный мир, существующие в обществе отношения между полами и на отношение индивида к самому себе как представителю определенного пола, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции субъекта, его убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации и стратегии поведения.

Существующее в условиях современного российского общества содержание гендерной социализации, на наш взгляд, можно представить в виде двух противоположных моделей – традиционной (патриархатной) и нетрадиционной (альтернативной, эгалитарной).

Первая модель социализации, связанная с гендерной поляризацией (дифференциацией) и стратификацией, является средством поддержания

(воспроизводства) гендерных различий, подразумевающих неравенство возможностей лиц женского и мужского пола в плане родительства, профессиональной деятельности, финансовой компетентности, доступа к власти и т. п. Содержание традиционной гендерной социализации определяет биологический фактор (биологический пол индивида) и эссенциалистское представление о природно обусловленных половых различиях, которым должны соответствовать две разных версии социального развития и жизнедеятельности женщин и мужчин, два разных «жизненных сценария», исходя из чего и осуществляется практика дифференцированных по половому признаку социальных воздействий.

Закономерно, что при таком подходе индивидуальные особенности личности в лучшем случае отходят на второй план; практически не учитывается реальное разнообразие жизненных ситуаций, с которыми имеет дело современный человек (будь то женщина или мужчина), чем определяется противоречие ведущей мировой тенденции – признанию значимости свободы выбора, переходу от единообразия к многообразию и вариативности.

В свою очередь, содержание альтернативной модели гендерной социализации постулирует эгалитарный характер гендерных отношений, равноправное партнерство полов в семье и публичной сфере, акцент на индивидуальности личности (которая считается выше и важнее ее пола), свободе выбора и вариативности поведения, независимо от половой принадлежности человека, признание права каждого и каждой быть другим/другой, т. е. быть самим собой, начиная с ранних периодов онтогенеза.

Необходимо отметить, что ее появление исторически связано с постепенным принятием культурой, а вслед за этим и наукой факта множественности индивидуальных различий, не укладывающихся в привычные дихотомические схемы, к числу которых относятся традиционные гендерные стереотипы, включая социальные конструкты маскулинности – феминности.

Альтернативная стратегия гендерной социализации возражает против традиции гендерной поляризации, против андроцентризма и эссенциалистского понимания гендерных различий. Для нее характерна гуманистическая озабоченность тем, что существующая в обществе гендерная дифференциация, предполагающая стратификацию, не дает возможности женщинам и мужчинам в равной степени и свободным образом в полной мере развивать свой человеческий потенциал, загоняя их в довольно узкие рамки гендерного соответствия. Иными словами, стратегия альтернативной гендерной социализации исходит из принципов индивидуально личностного подхода и является адекватной мировой тенденции к оценке общественного развития с позиций расширения возмож-

ностей для самореализации каждого человека, а также реалиям современной действительности, тем переменам, которые произошли в XX в. в жизни женщин (не только в семье, но и в профессиональной деятельности) и которые, как полагают гендерные специалисты, должны повлечь за собой закономерные перемены в жизни мужчин (не только в карьере, но и семье).

Подчеркнем, что каждой из стратегий гендерной социализации соответствует свой вид гендерного мировоззрения личности. Так, традиционная версия гендерной социализации способствует становлению патриархатного гендерного мировоззрения, основу которого составляют стереотипные взгляды относительно лиц женского и мужского пола, тогда как альтернативная гендерная социализация приводит к появлению эгалитарного гендерного мировоззрения, для которого оказывается характерным наличие у личности гендерной компетентности, гендерной толерантности и гендерной сензитивности (Штылева, 2008). Гендерная компетентность предполагает наличие представлений о культурно-историческом разнообразии гендерных систем и гендерных стандартов, а также способность личности актуализировать альтернативные патриархатной культуре жизненные стратегии и схемы поведения, критически воспринимать и оценивать гендерно окрашенные идеи. Гендерная толерантность выступает как готовность личности к сотрудничеству на основе принятия и активного использования эгалитарных ценностей, центральной из которых является уважение прав личности на индивидуальность. Что же касается гендерной сензитивности, то под ней понимается способность личности воспринимать «скрытые гендерные послания», идентифицировать и негативно реагировать на любые проявления сексизма.

Отметим, что, согласно полученным на сегодняшний день данным, несмотря на активно декларируемые ценности гуманизма и демократии, в нашей стране по-прежнему значительно преобладает традиционная модель гендерной социализации и патриархатное гендерное мировоззрение, о чем, в частности, свидетельствуют следующие факты:

- распространенность в общественном сознании патриархатных идеалов, которые количественно превосходят эгалитарные установки даже у жителей крупных городов (Нечаева, 1997);
- отсутствие практик партнерских отношений между женщинами и мужчинами на уровне межгруппового взаимодействия и, напротив, широкая представленность феномена гендерной сегрегации как в детском, так и зрелом возрасте (Клецина, 1998, 2004; Кон, 2002);
- преобладание у большинства сотрудников социальных служб сексистских ценностей, ко-

- торые не идентифицируются ни ими самими, ни их клиентами (Куприянова, 2004);
- ориентированность многих родителей дошкольников и младших школьников на традиционный гендерно дифференцированный подход в воспитании девочек и мальчиков, задающий им разные и неравные стартовые позиции для проявления социальной активности в условиях современного общества (Семёнова, 2009);
 - приверженность школьных учителей и воспитательниц детских садов культурным стандартам андроцентризма и гендерной поляризации, а также доминирование у педагогов традиционных гендерных представлений относительно образа своих учащихся и воспитанников, их будущей жизни (Семёнова, 2009);
 - отражение в жизненных планах и ценностях современных юношей и девушек неравных возможностей для самореализации, что проявляется в преобладании ориентации первых из них на личное благополучие, получение удовольствий и не обремененный собственной ответственностью стиль жизни и, напротив, принятии вторыми перспектив единоличной ответственности за благополучие окружающих и ограничений в реализации собственных потребностей и интересов (Штылева, 2008);
 - наличие в образе мира наших соотечественников ярко выраженных элементов традиционного гендерного сознания, среди которых дифференцированный характер восприятия мира и себя в нем: у женщин – описание мира в контексте сотрудничества, заботы, взаимопомощи, поддержки и при этом ощущение собственной беспомощности, признание отсутствия у себя компетентности; у мужчин – описание мира через конкуренцию, борьбу, соревнование, восприятие его как нестабильного, агрессивного, враждебного и вместе с тем признание наличия своей реальной и потенциальной успешности,

активной жизненной позиции, самостоятельности и стремления к саморазвитию (Правник, 2007).

Таким образом, для становления эгалитарного гендерного мировоззрения как на общественном, так и на индивидуальном уровне необходимы существенные изменения в содержании процесса гендерной социализации личности, реальные условия для которых может создать гендерное просвещение политических и общественных деятелей, педагогов и родителей.

Литература

- Бем С.* Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М., 2004.
- Берн Ш.* Гендерная психология. СПб., 2001.
- Клецина И. С.* Гендерная социализация: Учеб. пособие. СПб., 1998.
- Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб., 2004.
- Кон И. С.* Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире. Маскулинность как история. Российский мужчина и его проблемы // Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / Под ред. М. М. Малышевой. М., 2002. С. 188–242.
- Куприянова И. С.* Конструирование гендерной нормы в современном российском обществе: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. Саратов, 2004.
- Нечаева Н. А.* Патриархатная и феминистская картины мира: анализ структуры массового сознания // Гендерные тетради. Вып. 1 / Отв. ред. А. А. Клецин. СПб., 1997. С. 17–44.
- Правник Д. Ю.* Гендерная вариативность образа мира личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007.
- Семёнова Л. Э.* Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дигонтогенеза. Н. Новгород, 2009.
- Штылева Л. В.* Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. М., 2008.

О СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

И. А. Кайдановская (Ростов-на-Дону)

Выдающийся общественный деятель, ученый и организатор психологической науки, специалист в области общей, инженерной, когнитивной психологии, психологии деятельности, общения и личности, методологии психологии, Б. Ф. Ломов был страстным приверженцем и подвижником системного подхода в методологии научного познания.

Одним из первых представителей системного подхода в отечественной психологии был

Л. С. Выготский. Он исследовал структуру, функции и генезис сознания. Сознание в его работах представлено как целостная и развивающаяся система, в которой выделяется две стороны: внешняя и внутренняя. Первая представляет собой систему психических функций, вторая – систему значений. Понятия «осознанность» и «системность» рассматривались им как синонимы.

Генезис сознания в концепции Л. С. Выготского связан с осознанием индивидом своих собствен-

ных действий и речи. Речь, как он пишет, «вплетается в действие», начиная с конца и продвигаясь к его истокам, достигнув которых, опережает его, выполняя таким образом функцию планирования будущих, теперь уже осознанных действий.

Согласно теории Л. С. Выготского, речь – сначала внешняя, направленная на упорядочение действий и жизни в сообществе, затем внутренняя, обращенная индивидом на свои собственные действия, – выполняет функцию орудия действий, что, в конце концов, привело к рождению человеческого «Я», подобно тому как труд, с марксистской точки зрения, привел к созданию разумного человека.

Мера осознанности индивидом собственных действий определяется, согласно Л. С. Выготскому, уровнем развития коммуникативных способностей, а мера осознанности коммуникативных процессов – уровнем развития собственных действий. Развитие когнитивных и коммуникативных способностей, по Выготскому, взаимосвязаны и взаимообусловлены, так же как связаны между собой речь и действие, мышление и речь. Отдавая должное школе П. Я. Гальперина, следует отметить, что именно в ней были исследованы в полной мере и во всей полноте связи и отношения между предметными действиями и коммуникативными процессами, которые определяют качество и меру осознанности формируемых знаний.

Исследования Л. С. Выготского и его последователей позволили ответить на вопросы о том, что такое сознание и каковы закономерности его развития, как связаны между собой познавательные и коммуникативные акты, какова роль слова и речи в осознании собственных действий, каково значение действий в осознании собственной речи.

Характерной особенностью школы Выготского является направленность на поиск исходной формы (своего рода первоначала) высших психических функций и единиц анализа сознания. В качестве таковых приводятся натуральные психические процессы, слово (для внешней речи) и предложение (для внутренней речи). Развитие рассматривается в ней как индуктивно-дедуктивный процесс, разворачивающийся в условиях речевого взаимодействия ребенка и взрослого. Центральная трасса развития высших психических функций, сознания и человека как личности проходит, по Л. С. Выготскому, через другого человека.

Схема развития высших психических функций, «третичных» по происхождению, представ-

лена в работах Л. С. Выготского в виде формулы: «вещь в себе, вещь для другого, вещь для себя». В ней под словом «вещь» имеется в виду действие, знак, слово как знак, суждение, образ, мысль, чувство, эмоциональное состояние, которые, будучи осознанными и понятыми другими, становятся осознанными и понятыми и самим субъектом.

Заслугой Б. Ф. Ломова является использование принципа системности не только применительно к предмету исследования, но и к психологии в целом как науки. С точки зрения Ломова, основной вопрос психологии заключается не в том, что такое сознание и как оно развивается, а в том, для чего существует и развивается сознание, какова его функция в жизнедеятельности человека. В поисках ответа на этот вопрос Ломов, не снижая значения направленности субъекта на осознание объективно существующего мира и познание самого себя, открывает, по сути дела, новый для отечественной психологии предмет исследования – антиципацию, т. е. предвосхищение того, чего нет, но только будет, – иными словами, способность предвидения.

Признавая ценность для человека того, что у него уже сложилось и осознано как таковое, способности к рефлексии действий, чувств, знаний, опыта, жизни и самого себя, Б. Ф. Ломов вводит еще один показатель успешности человека в коммуникативных и кооперативных взаимодействиях – вектор развития, устремленный в будущее.

Психика и сознание рассматриваются в работах Ломова в контексте человеческой жизни. Это позволило ему выделить три основные, фундаментальные функции психических процессов – когнитивную, коммуникативную и регулятивную – и исследовать их реализацию в сфере деятельности (познавательной и практической) и общения. В результате удалось систематизировать психологические исследования и в какой-то степени придать психологии как науке свойство целостности.

Литература

Выготский Л. С. Проблемы общей психологии // *Л. С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 2* / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1982.

Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / Под ред. А. И. Подольского. М.–Воронеж, 2003.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Современная психология, характеризующаяся парадигмальной толерантностью и серьезным вниманием исследователей к внутрисубъектному опыту, позволяет использовать достаточно богатый методический инструментарий, опираясь на традиции классической, неклассической и постнеклассической парадигм. По меткому выражению Дж. Капрара и Д. Сервона, «время „одного метода“ прошло», и наука должна прийти в идею «критической множественности методов» (Капрара, Сервон, 2003, с. 46). Это позволяет в рамках одного исследования сочетать интроспективные и экстраспективные, номотетические и идеографические, а также практико-ориентированные методы.

В настоящее время в исследовании ресурсов личности выделяются две стратегии, условно обозначенные нами как *психометрическая* (*диагностическая*), в которой акцент делается на выделении и измерении некоторой совокупности ресурсов человека, и *развивающая*, ориентированная на развитие навыков управления ресурсами, рационального использования и расширения их возможного спектра.

В рамках *психометрической* (*диагностической*) стратегии наиболее распространенными являются два подхода к исследованию ресурсов: ориентированный на переменные (диспозиции, личностные черты, характеристики среды) как ресурсы личности; личностно ориентированный, или типологический (Masten, Reed, 2002).

В *диспозиционном* подходе целью является ответ на вопрос о том, какие черты личности обеспечивают наиболее позитивные результаты саморегуляции: улучшение здоровья; достижение психологического благополучия; неуязвимость (малая уязвимость) при нарастании интенсивности внешних нагрузок и устойчивость к сильным эмоциональным воздействиям. Постулируется, что ресурсы человека могут быть измерены через оценку уровня развития психологических характеристик, определяющих вероятность успешной адаптации человека и диапазон условий, к которым он может приспособиться (Маклаков, 2001).

Однако при исследовании нейродинамических характеристик как основы индивидуальных возможностей достижений человека было обнаружено, что, с одной стороны, границы достижений в определенных видах деятельности действительно могут быть предопределены генотипически обусловленными характеристиками нервной системы, с другой стороны, поскольку эти характеристики заданы некоторым диапазоном, ограничение до-

стижений может быть связано с неиспользованием или неадекватным использованием субъектом своих природных ресурсов. Снятие ограничений в значительной мере может преодолеваться обучением и тренировкой (Гуревич, 2008).

В рамках исследований стресса, связанных с анализом процессов адаптации, совладания и защитного поведения, также предпринималась попытка проанализировать связь личностных черт и стратегий и стилей совладания. Например, установлено, что такие личностные факторы, как открытость новому опыту, внутренний локус контроля, оптимальный уровень тревожности, самоэффективность, жизнестойкость, оптимизм и некоторые другие, связаны с выбором более эффективных копинг-стратегий (Совладающее поведение..., 2008).

Плюсом данного методического подхода является изучение роли достаточно большого количества переменных (ресурсов) и их вклада в регуляцию деятельности, что позволяет акцентировать внимание на тех ресурсных факторах, благодаря которым в процессе постоянного взаимодействия со средой человек продуктивно развивается, эффективно адаптируется, успешно совладевает с трудностями. Тем не менее, явно просматривается ограниченность данной исследовательской парадигмы. Это проявляется, во-первых, в том, что внимание исследователя ограничивается установлением некоторого «набора» корреляций между заданными свойствами и результативностью деятельности, т. е. полученное в результате представление о функционировании человека является фрагментарным, неполным или усредненным, игнорирует динамические процессы психической жизни. Во-вторых, эмпирические данные, полученные разными авторами, часто являются противоречивыми или недостаточными для обоснованных выводов. Наряду с переменными, позитивное влияние которых на саморегуляцию подтверждается практически во всех исследованиях (например, самоэффективность, оптимизм), выделены переменные, связь которых с эффективной саморегуляцией подтверждается лишь в ряде (части) исследований, т. е. мы имеем дело с частичной воспроизводимостью результатов. В-третьих, при данном подходе за скобками остается внутренний мир субъекта, субъективная реальность, которую каждый человек формирует в процессе жизненного пути. Иными словами, за пределами анализа остается единичное и уникальное в личности человека. Все вышесказанное подтверждает необходимость данного подхода, но не позволяет считать его единственным и достаточным для описания ресурсов субъекта.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-16-44002а

Таким образом, в описаниях ресурсов недостаточно только диспозиционных систем, поскольку в них отражаются лишь средние тенденции и упускается важная информация о поведенческой вариативности (Капрара, Сервон, 2003). Второй подход – *типологический* – предполагает сравнение респондентов с различным уровнем адаптации или развития. Здесь возможны описания единичных случаев или идентификация групп жизнестойких, продуктивных и эффективных в сравнении с уязвимыми, непродуктивными и несовладающими респондентами.

Групповые описания

Суть групповых описаний в рамках типологического подхода, по мнению Д. А. Леонтьева, состоит в изучении общих закономерностей для групп людей, обладающих сходными паттернами личностных особенностей (Личностный потенциал..., 2011). Особую роль играют лонгитюдные исследования, демонстрирующие динамику ресурсной системы субъекта во времени. Однако работ, выполненных по лонгитюдному плану, крайне мало. В качестве примера можно указать на лонгитюд Е. Вернера и Р. Шмита, начавшийся в 1955 г., в результате которого были выделены две группы детей: позитивно развивающихся, адаптированных, несмотря на высокий риск и влияние негативных факторов, и детей, которые демонстрировали дезадаптацию (цит. по: Seiffge-Krenke, Lohaus, 2007). Однако данное исследование не ответило на вопрос о причинах различий в адаптации.

В эмпирическом исследовании группы ученых под руководством Мастена были идентифицированы четыре группы детей: (1) уязвимые дети, которые развивались плохо и демонстрировали невысокий уровень адаптации, несмотря на незначительные риски; (2) компетентные дети, демонстрировавшие высокий уровень функционирования и адаптации, однако не подвергавшиеся высоким рискам; (3) плохоадаптированные дети, подвергавшиеся в процессе развития воздействию множества негативных факторов; (4) устойчивые (*resiliente*) дети, которые, несмотря на множество негативных факторов и рисков, развивались хорошо и имели высокий уровень адаптации. При сравнении этих групп детей было выявлено, что дети второй и четвертой групп фактически не отличались друг от друга, но значимо отличались от детей третьей группы с точки зрения индивидуальных (например, интеллектуальных способностей) и семейных (эффективное родительское поведение) ресурсов (Masten, Reed, 2002). При этом сами ресурсы рассматривались не как некая статичная данность, а как динамическое образование, противостоящее вызовам и стрессам.

Описание индивидуальных случаев (идеографические описания)

При описании черт и типов личности и их влияния на процесс саморегуляции за рамками остается субъективный опыт человека. На это же указывает и ряд авторов, утверждая, что для исчерпывающего анализа личностного функционирования уровня «деконтекстуализированных» черт недостаточно; необходимо исследовать «уровень историй», которые люди создают для достижения и поддержания стабильного ощущения идентичности (Капрара, Сервон, 2003). Иными словами, для понимания ресурсов и их роли в саморегуляции важно сместить акцент с анализа проблемы с позиции внешнего наблюдателя на анализ действий, поведения с позиции внутреннего мира субъекта, т. е. с позиций той субъективной реальности, которую каждый человек формирует на своем жизненном пути. Как пишет Л. И. Анцыферова, человек оценивает, интерпретирует события с точки зрения собственной концепции мира и себя как эффективного деятеля, имеющего возможность контролировать происходящее, т. е. исходя из собственного субъективного опыта (Анцыферова, 1994). С этой точки зрения, использование качественных методов представляется более адекватным и перспективным. По мнению А. М. Улановского, специфика качественных методов в исследовании проявляется в опоре на индуктивный метод (сбор и анализ эмпирических данных вне какой-либо заранее сформулированной теории), типическую репрезентативность (крайние, типичные группы), внимание к языку (дискурс), гибкость и отсутствие жесткой стандартизации, ориентацию на изучение смыслов, переживаний (Улановский, 2009).

Именно поэтому все большее применение с целью исследования ресурсов субъекта находят различные типы описаний, историй, нарративов, раскрывающих мир экзистенциального опыта, смыслов, ценностей конкретного человека. Рассказывая истории, осмысливая события своей жизни, человек осознает ресурсную, позитивную, или негативную роль своих особенностей, черт, качеств в этих событиях, насыщает их положительными или отрицательными эмоциями. Так, R. Nelson и B. Roberts отмечают, что для субъектов с высоким уровнем развития Эго рассказы о негативных событиях своей жизни – это одновременно и повествование о произошедших личностных изменениях (цит. по: Знаков, 2011). Именно такой подход позволяет оценить «субъективную цену» совладания или достижения, жизненные потери и приобретения, исследовать жизненный путь личности, сконцентрировать внимание на индивидуально-своеобразном в системе ресурсов субъекта, особенностях их функционирования.

Направление, ориентированное на развитие ресурсов, концентрирует внимание исследовате-

лей на перспективах развития личности в процессе жизнедеятельности, формировании ее стрессоустойчивости и жизнестойкости, т. е. выдвигает в центр внимания устойчиво позитивное развитие (Masten, Reed, 2002).

Поскольку жизнь современного человека все чаще предъявляет повышенные требования к системе индивидуальных ресурсов, разработка адекватных средств поддержания в функциональном состоянии, предотвращения истощения, а также открытия и формирования ресурсов является первостепенной задачей прикладной психологии. По мнению Дж. Капрара и Д. Сервона, общество нуждается в том, чтобы психология занималась не только оценкой, но и (прежде всего!) развитием индивидуального потенциала (Капрара, Сервон, 2003).

Многими авторами высказывается мысль о необходимости осознания и актуализации имеющихся ресурсов, т. е. расширения доступного поля ресурсов и формирования навыков их использования в процессе психотерапевтической работы, поскольку даже доступные ресурсы нередко остаются в потенциальном состоянии и не используются человеком.

Таким образом, данное направление расширяет границы традиционного предмета изучения – личностных черт и диспозиций, определяющих успешность/неуспешность процессов саморегуляции. Наиболее важными являются две задачи: а) расширение спектра доступных ресурсов и создание, открытие новых; б) приобретение навыков и умений управления собственными ресурсами: мобилизации, предотвращения истощения, своевременного восстановления и восполнения, экономии ресурсов.

В качестве вывода необходимо отметить, что сложность и многоплановость психических ресурсов субъекта определяет трудности исследо-

вателя при решении эмпирических задач и требует конструктивного сочетания различных методов в зависимости от целей и задач конкретного этапа исследования.

Литература

Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.

Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. СПб., 2008.

Знаков В. В. Ценностное осмысление человеческого бытия: тезаурусное и нарративное понимание событий // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 118–128.

Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. СПб., 2003.

Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011.

Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 23–33.

Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В. И. Моросанова. СПб. – М., 2011.

Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М., 2008.

Улановский А. М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 2. С. 18–28.

Masten A. S., Reed M.-G. Resilience in development // Handbook of positive psychology / Eds C. R. Snyder, S. J. Lopez. Oxford, 2002. P. 74–88

Seiffge-Krenke I., Lohaus A. Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen, 2007.

КАТЕГОРИЯ ОТРАЖЕНИЯ, СИСТЕМНОЕ СТРОЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ

Н. И. Чуприкова (Москва)

Б. Ф. Ломов видел задачу психологии как фундаментальной науки в изучении природы психики, ее механизмов, управляемых ею закономерностей, в частности, закономерностей ее развития.

В его трудах большое место принадлежит обсуждению ведущих фундаментальных общетеоретических категорий и принципов психологической науки. Это теория отражения, принцип детерминизма, системности и активности субъекта, проблема объективных законов в психологии. Можно отметить также выдвижение категории общения как одной из фундаментальных для психологии человека.

К теории отражения Б. Ф. Ломов обращался неоднократно. Она получила в его работах глубокое и всестороннее освещение. Он полностью разделял и аргументировал сложившееся в отечественной психологии и философии определение психики как способности высоко развитых живых организмов отражать (воспроизводить) своими состояниями объективную действительность, что является необходимым условием организации и регуляции их поведения и деятельности. Вообще, в 60–70-е годы теория отражения активно обсуждалась и развивалась в трудах многих отечественных психологов, фи-

лософов, физиологов. Здесь можно назвать имена В. С. Тюхтина, Э. В. Ильенкова, Я. А. Пономарева, К. К. Платонова, П. К. Анохина и ряд других авторов.

Сейчас это направление отечественной теоретической мысли почти сошло на нет. Более того, сама теория отражения подвергается сомнению, но, как можно судить по литературе, в основном по идеологическим соображениям, так как была названа «ленинской». Иногда ей противопоставляют теорию конструктивизма, но большей частью без серьезной аргументации. Ничего подобного серьезному и глубокому обсуждению теории отражения в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, Б. М. Теплова, А. А. Смирнова, К. К. Платонова, Я. А. Пономарева, Б. Ф. Ломова, П. К. Анохина сейчас нет. Теория отражения не развивается.

Одна из возможных точек ее роста лежит на пути ее интеграции с принципами системности, прежде всего, с представлением о системном строении самой психики. При этом обогащается и теория отражения, и теория системного строения психики.

Посмотрим, в чем состоит эта точка роста. Б. Ф. Ломов, по-видимому, был первым, кто определил психику как единую целостную систему, состоящую из нескольких подсистем. Общая функция этой системы состоит в том, чтобы на основе отражения действительности быть регулятором адаптивного поведения и успешной деятельности. А осуществляется эта общая функция совместной работой нескольких специализированных подсистем. В этом положении Ломова явно проявляется преемственность по отношению к теории функциональной системы организации поведенческих актов П. К. Анохина, что отмечалось в литературе.

В единой целостной системе психики Ломов выделял три подсистемы: когнитивную, коммуникативную и регуляторную, – которые обеспечивают разные аспекты взаимодействия индивида и среды.

В теории функциональной системы организации поведенческих актов П. К. Анохина подсистемы несколько иные. Это когнитивная (обстановочная, пусковая и обратная афферентация), потребностно-мотивационная (ведущая мотивация), память и центрально-регуляторная (выработка цели и программы действия, формирование акцептора результатов действия).

Как видим, у Б. Ф. Ломова и П. К. Анохина совпадают две подсистемы – когнитивная и регуляторная. Остальные подсистемы разные.

Очерченное строение функциональной системы организации поведенческих актов у П. К. Анохина вытекало из обширной совокупности фактических эмпирических данных полученных

в исследовании его коллектива в опытах на животных.

Б. Ф. Ломов основывался на данных общей и экспериментальной психологии человека, в частности выделяя коммуникативную подсистему, на большом массиве экспериментальных данных полученных в исследовании общения.

Но ни у П. К. Анохина, ни у Б. Ф. Ломова не выделено и не эксплицировано то единое логическое основание, по которому осуществляется разделение целостной системы на подсистемы. Это разделение является у них чисто эмпирическим. Между тем такое основание можно найти. Тогда обнаруживается и неполнота обеих подсистем, и возможность построения более полной системы, объединяющей подсистемы П. К. Анохина и Б. Ф. Ломова.

Таким основанием может стать *теория отражения* (Чуприкова, 2007). Исходя из этой теории, можно поставить следующий, прямо вытекающий из нее вопрос: что должно быть отражено в психике и представлено в ней, чтобы поведение было адекватным внешним и внутренним условиям, а деятельность успешной? В принципе ответ не очень сложный.

1. Должна быть отражена объективная действительность – наличная, имеющая место за пределами непосредственной данности и возможная в будущем. Эта функция когнитивной подсистемы психики.
2. Должны быть отражены нужды собственного организма и личности. Это функция потребностно-мотивационной подсистемы.
3. Должно быть в прямой, непосредственной чувственной форме отражено значение для организма и личности (положительное или отрицательное) тех или иных внешних факторов, собственных внутренних процессов жизнедеятельности и результатов взаимодействия со средой. Это осуществляется эмоциональной подсистемой психики.
4. Необходимо учитывать весь прошлый опыт отражения и регуляции поведения и деятельности. Это – функция подсистемы памяти.
5. Применительно к человеку явно виден еще один класс сведений, которые обязательно должны быть представлены в его психике, чтобы поведение и деятельность были успешными. Это сведения о том, как отражена действительность в психике других людей, что они ощущают и воспринимают, что они знают и понимают, о чем думают, что чувствуют, каковы их потребности и т. д. Отражение психики других людей осуществляет коммуникативная подсистема, которая у человека высоко развита и, как показывают современные данные, имеется уже у животных.
6. Необходимо синтезировать и интегрировать сведения, поступающие к психике из всех пе-

речисленных источников, так как только на основе такой интеграции могут быть выработаны адекватные внешней и внутренней среде цели и программы поведения. Эту функцию осуществляет центрально регуляторная подсистема психики.

7. Наконец, все перечисленные процессы требуют необходимого активационно-энергетического обеспечения, для чего в эволюции сложилась достаточно самостоятельная активационно-энергетическая подсистема мозга. Отметим, что у П. К. Анохина возбуждение со стороны ретикуляционной формации мозга включалось в состав схемы архитектуры поведенческого акта, а в работах В. Д. Небылицына разрабатывалась гипотеза о функциях фронто-ретикулярного и фронто-лимбического комплексов мозга как об основе общих свойств темперамента.

Таким образом, на основе теории отражения удастся получить представление о психике не как о простой сумме разных процессов, а как о единой целостной функциональной системе, состоящей из нескольких взаимодействующих и взаимосодержащих друг друга подсистем. Теория отражения непротиворечиво и естественно смыкается и сопрягается с теорией системного строения психики; обе теории подкрепляют друг друга и при их сопряжении развиваются в своем содержании.

К развитию функциональной системы психики в фило- и онтогенезе, а также в историческом развитии человека лучше всего применим термин П. К. Анохина «системогенез», содержание которого отвечает всеобщему универсальному дифференционно-интеграционному закону развития всех сложных систем природы и общества (Чуприкова, 2007; Дифференционно-интеграционная теория развития, 2011). Системогенез единой функциональной системы психики – это ее развитие от некоего примитивного, но целостного зачаточного состояния, где разделение на отдельные подсистемы только намечается, в сторону их все большей определенности и дифференцированности как друг от друга, так и внутри себя (появление более мелких подсистем). При этом предполагается постоянное участие интеграционных процессов, обеспечивающих взаимодействие подсистем внутри целого и формирование новых интегративных образований из разных элементов разных подсистем. Таким новым интеграль-

ным образованием в психике человека, например, является подсистема мировоззрения, в котором интегрированы в новом единстве сопряженные элементы всех развитых подсистем психики. Вместе с тем к понятию системогенеза полностью применимо представление о гетерохронности развития, так как на разных его этапах разные подсистемы психики и их подсистемы могут опережать другие и играть ведущую роль в поведении и деятельности.

Если поставить вопрос, что является источником запуска функциональной системы психики в конкретных обстоятельствах жизни животного и человека, то подходящим ответом представляется понятие вызова, широко употребляемого в современной исторической и политологической литературе. Введение этого понятия диктует необходимость серьезного обсуждения проблемы системной детерминации психических явлений и поведения, поставленной Б. Ф. Ломовым. В этом отношении понятие вызова сближается с введенным В. А. Барабанщиковым понятием ситуации взаимодействия индивида со средой, которая отражается живой системой как целое событие, включающее характеристики и внешней среды, и самого субъекта взаимодействия. Действительно, индивид с его существующими в данных обстоятельствах потребностями, мотивами и чувствами, т. е. сложившимися возможностями отражения внешнего мира – такой же неотъемлемый компонент ситуации, как и сам внешний мир.

Наконец, можно высказать положение, что чем более развита, богата, дифференцирована и интегрирована функциональная система психики, тем в большей мере индивид будет выступать как субъект взаимодействия с миром, так как результаты этого взаимодействия должны все в большей мере гибко детерминироваться его внутренними психическими процессами.

Литература

Чуприкова Н. И. Система понятий общей психологии и функциональная система регуляции поведения и деятельности // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 3–15.

Чуприкова Н. И. Умственное развитие: принцип дифференциации. СПб., 2007а.

Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. М., 2011.

ПРОБЛЕМА ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ В ТРУДАХ В. М. БЕХТЕРЕВА, С. Л. РУБИНШТЕЙНА, Б. Г. АНАНЬЕВА, Б. Ф. ЛОМОВА

И. А. Юров (Сочи)

В историческом аспекте проблема человекознания имеет глубокие корни. В современном историогенезе наибольший вклад в эту проблему внесли В. М. Бехтерев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов.

В. М. Бехтерев фактически ввел в психологию понятия «индивид», «личность» и «индивидуальность», считая, что индивид – это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности. «Личная сфера» человека включает в себя «следы воздействий», обусловленные отношениями, вытекающими из общественной жизни. Поэтому у человека в связи с «личной сферой органического характера» развивается «личная сфера социального характера». Она лежит в основе нравственных и социальных отношений между людьми. При более высоком развитии невропсихики эта социальная сфера личности приобретает решающую роль, являясь «важнейшим руководителем» всех реакций, связанных с общественными отношениями людей. При известных условиях она преобладает над органической сферой личности. Под индивидуальностью Бехтерев понимал интеграцию и биологических, и социальных особенностей человека.

С. Л. Рубинштейн показал, что человеческому бытию присущи многоплановость, мноуровневость и многослойность. Выдвигая проблему связи сознания и деятельности, он указывал, что связующим звеном, обеспечивающим их единство, является личность: сознание регулирует деятельность, а личность, обладающая сознанием, тем самым способна регулировать свои действия. Личность является тем основанием, на котором и в системе которого осуществляется функционирование всех психических процессов.

Принцип единства сознания и деятельности, по Рубинштейну, образует следующую систему организации психологических проблем. Понимание психологии человека, методологическое определение природы психического: а) принадлежность сознания действующему субъекту; б) единство реального и идеального, знания и переживания, отражения и отношения; в) единство отражения, отношения (переживания) и деятельности; г) знание и представление в сознании – единство объективного и субъективного; д) сознание как высший уровень организации психики, которому присущи идеальность, предметное и смысловое значение; е) сознание как общественное образование, как рефлексия, как регулятор деятельности.

Исходя из принципа единства сознания и деятельности человека, Б. Г. Ананьев предложил ком-

плексный подход к пониманию природы психического. Он и в теоретическом, и в эмпирическом плане подошел к изучению индивидуальной структуры человека как к многомерной и многосвязной системе – единству тенденций дифференцированности и интегрированности. Ананьев отмечал, что полный набор характеристик человека – необходимое условие понимания его индивидуальности (как интегрированной системы). Единичный человек может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. Индивидуальными свойствами являются характеристики пола, возраста, особенности морфологической конституции, реактивности организма, нейродинамические характеристики, включающие свойства активированности (первый уровень). Второй уровень образуют психологические параметры, характеризующие человека как субъекта труда, общения и познания (процессы, перцепция, аффекты, воля, психомоторика). Третий уровень характеристик индивидуальности образуют характеристики личности (психодинамические особенности, черты личности, интеллект, социально-психологические статусы). Эмоционально-мотивационная сфера личности представлена измерениями: эмоционального стресса и тревожности – фрустрированности; уровня притязаний; особенностей мотивации.

Первая и наиболее важная область реализации комплексного метода в психологии – это организация измерений каждого испытуемого по многим разнородным и разноуровневым параметрам, относящимся к свойствам человека как индивида, субъекта деятельности и личности. Вторая форма реализации комплексного метода состоит в том, что разноуровневые свойства измеряются в условиях разнородных функциональных состояний (от равновесных до стрессовых). Именно Ананьев предложил междисциплинарные подходы (методы) при описании индивидуальности: морфологические (антропометрические), физиологические, психофизиологические, психологические, социально-психологические и социальные с учетом возрастной и половой дифференциации. Под руководством Ананьева начаты, основанные на этих методах, комплексные лонгитюдные исследования студентов, продолженные его учениками (Г. И. Акинщикова, В. Н. Андреева, Л. А. Баранова, Н. М. Владимирова, В. К. Гербачевский, Л. А. Головей, М. Д. Дворяшина, Л. Н. Кулешова, Н. А. Логинова, В. С. Магун, Н. Н. Обозов,

Б. С. Одерышев, И. М. Палей, Н. А. Розе-Грищенко, К. Д. Шафранская).

Б. Ф. Ломов, анализируя работы в области человекознания, отмечает, что в системе современного научного знания проблема человека (точнее, класс проблем) все более выдвигается на передний план, связанный с перспективами развития этой системы. Уникальность феномена человека, в котором специфическим образом проявляется единство законов природы и общества, создает особое его положение как объекта научного исследования. Здесь смыкаются интересы фундаментальных общественных и естественных наук, а также научно-практических комплексов: медицинских, педагогических и частично технических наук. Для будущности человечества значение научного познания Человека столь же велико, как и значение фундаментальных наук о Природе и Обществе. Система научных знаний о законах развития человека, его истинных потенциалах и ресурсах необходима для общественного развития не в меньшей мере, чем знания о законах развития природы и общества. Возрастание значения того класса проблем, который относится к человеку, является общей тенденцией развития системы научного знания в целом.

Б. Ф. Ломов считает, что возможна постановка вопроса о выделении в принятой классификации наук дисциплин, изучающих человека, в качестве особого класса наук (наряду с естественными и общественными). Поскольку в развитии человека специфическим образом проявляется единство законов природы и общества, класс относящихся к нему проблем открывает исключительно большие возможности соединения естественных и общественных наук, как в фундаментальных, так и в прикладных исследованиях. Более того, изучение человека требует такого соединения.

Проведенный Ломовым психологический анализ деятельности и общения, по его мнению, необходим, прежде всего, для того, чтобы понять законы развития их субъекта. Этим субъектом – субъектом познания, деятельности и общения – является общественный индивид – личность. Накапливаемые в разных психологических дисциплинах данные (порой весьма противоречивые) остро ставят задачу их теоретического синтеза, раскрытия интегральных качеств человека, понимания его как *организованной целостности*. При этом намечаются различные планы исследования. В одних случаях предпринимаются попытки рассмотреть психические свойства и процессы, изучавшиеся ранее изолированно, в их взаимосвязях, т. е. представить их как некоторую единую систему. В роли целого здесь выступает индивид. В других акцент делается на сравнительном исследовании психологических характеристик

разных типов людей, выявлении различий между ними и определении специфических психологических особенностей каждого. Главной здесь по преимуществу является проблема психологии индивидуальности. В-третьих, подход к выявлению интегральных качеств человека нацелен на изучение личности. Важнейшая теоретическая задача, по Ломову, состоит в том, чтобы вскрыть объективные основания тех интегральных психологических свойств, которые характеризуют человека как индивида, индивидуальности, личности.

Для изучения этих свойств и качеств Б. Ф. Ломов исходил из принципов системного подхода в психологии. Он считал, что, во-первых, системный подход в исследовании какого-либо психического явления требует его рассмотрения в нескольких аспектах: 1) как некоторой качественной единицы, системы, имеющей свои специфические закономерности; 2) как части своей видо-родовой макроструктуры, закономерностям которой оно подчиняется; 3) как части микросистем, закономерностям которых оно подчиняется; 4) в его обусловленности внешними воздействиями, т. е. условиями его существования.

Во-вторых, психические явления, по существу, многомерны.

В-третьих, система психических явлений многоуровневая и строится иерархически. Она включает ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами. Многоуровневость психического имеет разный порядок, определяющие его закономерности. Существуют закономерности общие, действующие на всех уровнях и во всех подсистемах. Но имеются также и специфические закономерности, относящиеся только к определенному уровню (подсистеме).

В-четвертых, при описании психических свойств человека важно иметь в виду множественность тех отношений, в которых он существует. Этим обуславливается разнорядковость его свойств. Системные свойства могут быть разделены на моносистемные и полисистемные. Ко вторым относится, например, системное описание индивидуальности человека (как и у Б. Г. Ананьева).

В-пятых, системный подход требует особого понимания детерминации как многоплановой, многоуровневой, многомерной, включающей детерминанты разных (многих) порядков, т. е. системной.

Итак, несмотря на то, что В. М. Бехтерев говорит об интегральном, гармоничном человеке как индивидуальности, С. Л. Рубинштейн – об общих принципах организации психологического исследования, Б. Г. Ананьев раскрывает преимущественно комплексный подход к теоретическому и эмпирическому изучению человека

как индивида, субъекта деятельности и личности, а Б. Ф. Ломов характеризует основные положения системного подхода в психологии, их объединяет то, что предметом исследования у них является Человек, который может быть понят только через раскрытие взаимосвязи внутреннего и внешнего, биологического и социального, единства сознания, деятельности, личности, общения, системной детерминации и развития психического.

Литература

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. М.–Л., 1928.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Рубинштейн С. Л. Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989.

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ РАКУРС МЕТОДОЛОГИЗИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ: МИФОТВОРЧЕСТВО И НАРРАДИГМА

О. В. Яремчук (Одесса)

По мнению В. А. Шкуратова, в современной гуманитарной науке намечается переход от парадигмы к наррадигме. Это соответствует постмодернистским тенденциям, в соответствии с которыми увеличивается роль контекстов и процесса познания. В нынешних условиях «отчет о происходящем совпадает с самим исследованием, т. е. превращается в рассказ о происходящем» (Шкуратов, 2009, с. 167). Для такого вида знания наиболее уместны синтезы науки и литературы. Это, прежде всего, аксиологическое знание, в котором транслируются не просто объективные факты, но смыслы и переживания. Историческая психология – особый вид гуманитарных исследований, когда человек самоопределяется и формирует свой опыт с прицелом на историю (Шкуратов, 2009, с. 168). По сути, это подход, помещающий личность в связь времен. Он позволяет охватить психологическим рассмотрением временные интервалы, во много раз превышающие длительность человеческой жизни. Такие пространственно-временные пласты предстают в мифотворчестве, изучать которое парадигмальными средствами достаточно сложно.

В современной исторической психологии актуализируется потребность выработки собственной методологической основы, отличной от парадигмальных подходов точных наук. Более того, даже социальные и гуманитарные знания не вполне соответствуют методологическим притязаниям исторической психологии.

Непарадигмальная наука и место нарратива в психологическом знании были предметом исследования Дж. Брунера. В частности, по его мнению, существует нарративный способ познания, проигнорированный классической психологией. Именно он характерен для мифотворчества, которое, являясь сущностной природой человеческой психики, проходит в своем развитии несколько циклов.

Цель нашего исследования состоит в обосновании методологического ресурса наррадигмы и мифотворчества в психологии.

Задачи исследования

- 1) Рассмотреть наррадигму как преемственность «модельных» текстов, чувствительных к потенцирующему психологическому, эстетическому и идеологическому контексту.
- 2) Соотнести циклы развития мифотворчества с нарративным познанием и субъектностью личности и сообщества.
- 3) Смоделировать процесс самоинициации этнического сообщества на основе наррадигмы и мифотворчества.

Рассмотрим наррадигму как преемственность «модельных» текстов, чувствительных к потенцирующему психологическому, эстетическому и идеологическому контексту. Нарративный способ познания столь же универсален как парадигматический, однако последний акцентирует внимание на постановке и решении специальных проблем, выводя закон, теорию, обеспечивая их практическое применение, что в совокупности дает модели научного исследования. Нарративный способ познания наделяет мир смыслами, но, в отличие от умозаключений, не требует логических доказательств. Таким образом, для актуализации нарративного познания необходимо установить консенсус между логикой и воображением, что становится возможным в мифотворчестве.

Согласно Дж. Брунеру, нарративное познание обеспечивается воображением (Брунер, 2008). Логика рассуждения ученого проста: «поскольку человек – стремящееся и воображающее существо, он – существо рассказывающее». Задача нарратива – обеспечить смысловую преемственность человеческой жизни. В нарративе как атрибуте

ментальности прослеживается событийная последовательность на фоне относительного безразличия к подлинности. Также для него характерна драматизация событий, противопоставление реального и вымышленного внутри нарративного пространства. Нарратив служит естественным средством связи между миром желаний, верований, надежд и каноническим миром культуры. Учитывая эти свойства, задача методологизации психического пространства посредством нарратива состоит в обозначении и осмыслении психических состояний в индивидуальном авторском мифе. Это связано и с потенцированием, в частности Дж. Брунер склонен видеть в нарративе универсальное стремление человека к воплощению.

К вышеизложенному следует добавить понимание психоисторической реконструкции как диалога исследователя с представителями иной исторической эпохи посредством нарратива (Гуревич, 1990). Психоисторическая реконструкция является способом расширения поля культурно-исторических смыслов, присущего определенному историческому периоду (Белявский, 2002). В наших исследованиях мы столкнулись с тем, что современные испытуемые, включаясь в диалог с минувшими эпохами, обретают новый субъективно-расширяющий сознание опыт. По сути, психоисторическая реконструкция может быть истолкована как механизм самоконструирования «Я» в постмодернистскую эпоху.

Соотнесем циклы развития мифотворчества с нарративным познанием и субъектностью личности и сообщества. Безусловно, в этом ключе заслуживает внимания идея наррадигмы как преемственности «модельных» текстов, чувствительных к потенцирующему психологическому, эстетическому и идеологическому контексту. Возможности исследований в области исторической психологии, на наш взгляд, гораздо шире, нежели просто выстраивание картины прошлого в диалоге с ней и обогащении двух взаимодействующих

культур (Бахтин, 1986). Речь может идти об исторической психологии как о направлении совершенствования и самореализации современной личности. Нынешние условия культурной глобализации открывают для индивидуальности возможность конструировать субъективные смыслы в культурно-историческом пространстве различных эпох. Эта тенденция была заметна еще с эпохи Возрождения, когда впервые можно говорить об индивидуальном авторском мифе выдающегося поэта Данте Алигьери. Его «Комедия» получила оценку «божественная» в устах потомков в силу того, что ярко позиционировала связь времен и культур во внутреннем мире гениального человека, творение которого стало «модельным текстом» на все времена.

На сегодняшний момент возникает необходимость сведения воедино предыдущего философско-психологического дискурса по этой проблеме. Таким образом, актуальным является моделирование единых основ мировоззрения от первобытности до постмодернистской эпохи (по меткому замечанию В. А. Шкуратова, представители нашего времени и первобытности суть современники, так как имеют одну антропо-психологическую природу и развивают одну линию – матрицу духовной эволюции). Следуя таким выводам гуманитарного познания, мы представляем к обсуждению модель цикличности мифотворчества как мировоззрения от древности до постмодернизма и далее (так как эта модель позволяет прогнозировать повторение циклов в других культурно-исторических условиях на более высоком уровне самоосмысления и индивидуации человеческого сообщества).

Суть этой модели – миф и нарратив как исконные и непреходящие составляющие человеческой психики, душевности и духовности (Татенко, 2006) Эвристическая ценность предлагаемой модели – в возможности с их помощью методологизировать многомерный объект исторической психологии в предметной области человеческого «Я»,



Рис. 1. Мифотворчество и наррадигма как способ методологизации

индивидуальности, субъекта. Благодаря введению наррадигмы в гуманитарное знание, бесспорным лидером которого является историческая психология, можно рассчитывать на обновленный, более зрелый и целостный взгляд на культурно-историческое пространство человечества. А это дает те возможности, которые приблизят нас к гармоничному глобализму.

Смоделируем процесс самоинициации этнического сообщества на основе наррадигмы мифотворчества.

Вывод

Наррадигма как способ методологизирования в исторической психологии является ключевым концептом, отражающим потребности постмодернистского мировоззрения и лингвистического «поворота» в философии и психологии. Парадигмальные подходы остаются в определенных нишах психологического исследования, но они могут и должны быть дополнены нарративным познанием.

Основные усилия исследователей в области методологии исторической психологии должны быть направлены на синтез теоретических работ смежных наук, в частности феноменологии ментальности, диалога культур, усовершенствования техники опросника культурно-исторических смыслов, изучения универсальных категорий сознания и культуры. Психоисторическая реконструкция психического склада людей прошлого опирается на наррадигму как преобладающую «модельных» текстов, чувствительных к потенцирующему психологическому, эстетическому и идеологическому контексту. Психоисторическая реконструкция может быть истолкована как механизм самоконструирования «Я» в постмодернистскую эпоху.

Возвращаясь к идее методологизирования посредством нарратива и мифотворчества, отметим, что задача научной исторической психологии со-

стоит в интерпретации индивидуальных состояний, требующих обозначения и осмысления с помощью «модельных текстов». Следующим этапом является «создание» новых моделей самопроектирования «Я» в культурно-историческом пространстве. Культурно-историческое пространство в целом мы понимаем как синтез эпистем – определенный способ упорядочивания и переживания мира отдельным социальным «организмом», по О. Шпенглеру (т. е. одной социальной системой – этносом или нацией), а также его развитие в ходе психоисторического становления. Культурно-историческое пространство – это, с одной стороны, семантическое поле определенной эпохи или культуры, а с другой – поле ценностей, смыслов и символов, актуализированных определенной личностью в ходе ее самоконструирования. Таким образом, культурно-историческое пространство личности резонирует такими культурными артефактами, которые отражают скрытые потенциальные экзистенциальные смыслы – модели самоконструирования «Я» на основе синтеза различных эпистем. Проявить эти модели позволяет нарративный способ познания.

Литература

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.

Белявский И. Г. Мистические учения в новейшей истории психологической науки. Одесса, 2002.

Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Пер. с англ. К. И. Бабицкого. М., 2008.

Гуревич А. Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М., 1990.

Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. К., 2006. С. 316–358.

Шкуратов В. А. Историческая психология. Ростов-на-Дону, 2009.

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ И ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПРОПАГАНДИСТСКО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА РУССКИХ ПСИХОЛОГОВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ

В. В. Аншакова (Астрахань)

В своем движении наука детерминируется не только внутренней логикой, но и социально-культурными условиями, в контексте которых происходит его развитие, а также личным вкладом ученых, творцов научных идей. Научное творчество, с точки зрения В. И. Вернадского, представляет собой один из элементов национальной культуры данного общества. Причем каждая конкретная историческая эпоха проникает в самую глубину творчества и с ним взаимосвязана. При этом продукты культуры дают «понимание или сознание бытия, существования человека и, следовательно, не могут отгородиться от самого тесного общения с жизнью определенной эпохи» (Вернадский, 1988, с. 74–75).

Безусловно, конкретные социально-исторические условия накладывают свой отпечаток на научное творчество исследователя, однако, как показывает анализ творчества и жизнедеятельности ученых, большинство из них – глубоко бескорыстные люди, чаще всего далекие от активной политики¹, хотя и имеющие определенные политические убеждения.

Многие крупные ученые считали своим долгом участвовать в популяризации и распространении психологических знаний. Показателем растущего авторитета психологии в конце XIX – начале

XX столетия в России, признания ее важной роли в жизни общества выступало развитие и расширение сферы психологического образования. Так, к началу XX в. психология в качестве учебной дисциплины преподавалась в учебных заведениях разных типов – в духовных семинариях, лицеях, кадетских корпусах, была включена в систему среднего и высшего образования.

Психологические знания обсуждались в лекционных залах, музеях, на научных конференциях и съездах.

Пропагандистско-просветительская работа в области психологии включала, как общеобразовательные лекции для широкой аудитории, так и специализированные циклы лекций для учителей, воспитателей, врачей, родителей. Многие известные ученые – И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, Г. И. Челпанов, А. А. Крогиус, Г. И. Россолимо и др., – осознавая важность пропаганды психологических знаний, участвовали в этой работе, знакомя слушателей с основами анатомии, физиологии и психологии, конкретными способами изучения индивидуальных психологических особенностей учащихся, что было необходимо для решения актуальных проблем обучения и воспитания личности. Слушатели с огромным воодушевлением воспринимали получаемую информацию; аудитории были переполнены. Многие выступления ученых приобретали большой общественный резонанс²,

¹ В одном из писем к М. О. Гершензону в ответ на его просьбу дать статью, раскрывающую роль интеллигенции в современных условиях, С. Л. Франк заметил: «О политике (подчеркнуто С. Франком. – В. А.) писать я не могу и не буду» (НИОР РГБ, ф. 746, к. 42, ед. хр. 60, л. 7).

² Известно, какой резонанс в обществе произвели лекции, прочитанные И. М. Сеченовым в массовых аудиториях.

о чем свидетельствуют отчеты о лекциях и отзывы их слушателей в периодических изданиях конца XIX – начала XX в.

Значительное место в лекционных курсах отводилось организации дискуссий по широкому кругу проблем: преподавание педагогики и психологии; реализация принципа индивидуального подхода в обучении и воспитании; развитие просветительской и внешкольной работы с детьми и подростками; формы профессионального роста и самообразования преподавательских кадров и другие.

Популяризации психологических знаний способствовали и многочисленные периодические издания того времени. Это были специализированные газеты и журналы, тематические серии и научно-психологические обзоры, специальные серии книг. Многие психологи этого периода в России занимались переводами работ зарубежных авторов, которые могли быть полезны в изучении психологии. В частности, Н. Н. Ланге осуществил впервые в России перевод «Первой аналитики» Аристотеля (1894). Ранее М. И. Владиславлев перевел «Критику чистого разума» И. Канта (867). А. П. Нечаев, будучи студентом историко-филологического факультета, сделал перевод «Психологии» И. Гербарта, а в 1895 г. издал ее.

Периодические издания содержали публикации материалов по широкому кругу психологических проблем, рефераты новых книг и статей по психологии. Они сыграли большую роль в обобщении и систематизации накапливаемого опыта познания психического мира человека, пропаганде психологических идей и явились важным организационным фактором оформления психологии как самостоятельной научной дисциплины.

Существенную роль в пропаганде психологических знаний сыграли первые русские психологические съезды (1906, 1909 гг. – съезды по педагогической психологии; 1910, 1913, 1916 гг. – съезды по экспериментальной педагогике), активным организатором которых явился А. П. Нечаев. Роль этих научных форумов трудно переоценить. Прежде всего, ставилась цель объединения усилий специалистов (психологов, врачей, педагогов, ги-

гиенистов, физиологов и др.), заинтересованных в обучении и воспитании личности, обмена научными данными и методиками работы, рассмотрения и обсуждения различных подходов в решении актуальных проблем развивающейся психологической науки.

В аудиториях съездов разворачивались дискуссии по вопросам преподавания психологии в высшей и средней школе, воспитания и обучения здоровых детей и детей, имеющих аномалии в развитии. Обсуждалась проблема совместного обучения мальчиков и девочек; рассматривались выявленные в ходе исследований приемы запоминания, и была констатирована необходимость их использования в процессе обучения с целью повышения умственной работоспособности учащихся. Показана возможность использования школьных сочинений для анализа личностных особенностей детей; раскрыто значение дошкольных учреждений в психическом развитии ребенка, в частности, его перцептивной сферы. Съезды поддержали организацию в школах психологических кабинетов, явившихся прообразом психологической школьной службы.

Как отмечал Н. А. Рыбников, съезды были крупным общественным событием в жизни русского общества и имели международное значение. Созыв психологических съездов стимулировал и начинающееся научное взаимодействие русских ученых с зарубежными коллегами. Уже в приветствиях второму съезду мы видим обращение ученых Болгарии, Чехии. А на последующих съездах активное участие в их работе принимали славянские психологи и педагоги¹.

Просветительно-пропагандистская деятельность русских психологов говорит об их научном авторитете и показывает их высокую гражданскую позицию, выражающуюся в стремлении к развитию общества и личности.

Литература

Вернадский В. И. Очерки по истории естествознания в России в XVIII столетии. Вводные замечания // В. И. Вернадский. Труды по истории науки в России. М., 1988. С. 63–82.

ПРОГРАММА Н. И. НАДЕЖДИНА ПО СОЗДАНИЮ «ЭТНОГРАФИИ ПСИХИЧЕСКОЙ»

Т. И. Артемьева (Москва)

В отечественной науке Н. И. Надеждин известен как один из руководителей Этнографического отделения Русского Географического общества (РГО). В 1846 г. председателем Отделения был назначен К. Д. Бэр, а после его ухода с этого пос-

та, в 1848 г., руководителем стал Надеждин. Он стал инициатором создания новой науки – «этнографии психической», или «народоописательной науки». Свои идеи, касающиеся этой науки,

¹ Архив ПИ РАО, ф. 82, оп. 1, ед. хр. 53, л. 133.

Н. И. Надеждин сформулировал в речи, произнесенной на заседании Этнографического отделения «Об этнографическом изучении народности русской» (1846), опубликованной в Записках РГО (1847), а также в «Инструкции этнографической» (Своде инструкций для Камчатской экспедиции, предпринимаемой Русским Географическим обществом). В этих работах были сформулированы основные положения, на которых в дальнейшем строилась вся работа Этнографического отделения.

В статье Н. И. Надеждин выделяет главный вопрос, который должен стать предметом исследования: что именно делает Россию Россией, и дает на него предельно краткий и четкий ответ – «человек русский». Поясняя свою мысль, он пишет: «Разумею: совокупность отличительных черт, теней, оттенков, обуславливающих особую, самообразную бытность „человечности“, или, как говорится обыкновеннее, – „народности Русской“; сказать короче еще, – „Этнографию собственно Русскую“» (Записки..., 1847, с. 61). С его точки зрения, исследований в этой области крайне мало и поэтому необходимо активизировать усилия с тем, чтобы понять, «кто мы и что мы» (там же).

Причем такое состояние дел касается не только русского народа. Как отмечает Надеждин, «так бывает везде и всегда: в народах, как и порознь в людях, потребность самопознания обыкновенно разворачивается туго, идет тупо» (там же, с. 62). А если она и актуализируется, то люди чаще смотрят на то, что «не наше», не имея желания и умения обратить взоры на самих себя.

Однако все же определенные подвижки к лучшему в этом вопросе в обществе, по его мнению, происходят: «Особенно в предыдущие годы нельзя не заметить возрастающей всюду склонности подмечать и описывать все собственно русское, все, чем мы, народ Русский, отличаемся от прочих народов в своем складе и быте, в своих способностях и расположениях, потребностях и привычках, в своих нравах и понятиях: нравах – как являются они на том раздольном просторе домашней, своеобразной жизни, где всякий человек сам себе господин, где у Русского человека в особенности, по собственному выражению, „душа на ладони, сердце за поясом“; понятиях – также в том самодельном, доморощенном наборе и убранстве, в каком они с завета праотеческой старины из рода в род передаются в так называемых народных приметах и поверьях, сказках и песнях, пословицах и прибаутках, замечательных изобилием и характерностью в особенности у человека Русского» (там же, с. 62–63). Как видно из этого текста, уже здесь намечаются определенные пункты будущей программы исследования.

И хотя в России к тому времени уже начался сбор материалов об особенностях русского народа и его жизни, накапливались и пополнялись богатые по содержанию этнографические описания

русской культуры (например, у В. И. Даля и др.), но это еще не была наука в полном смысле этого слова. Как пишет Надеждин, «собирать материал для науки может всякий охотник личным усердием и личными средствами. Но самая наука является только тогда, когда, во-первых, сбор материала производится не набегом и урывочно, как где пришлось, как попало под руку, но систематически, в порядке, связи и полноте, требуемых наукою. Во-вторых, материал нужно пропускать через „чистительное горнило“ строгой, разборчивой критики» (там же, с. 81). Эти слова характеризуют Надеждина не только как ответственного и требовательного исследователя, но и как вдумчивого, эрудированного, прогностично мыслящего ученого. Задолго до того, как отечественная методология науки выделила ее критерии, он четко формулирует требования, предъявляемые к научным исследованиям: их систематичность, доказательность, полнота описания явления, выявление его связей, критическая оценка получаемых знаний.

Особо Надеждин выделяет задачу разграничения в собранных этнографических данных того, что является заимствованным из других культур, и того, что отражает самобытные черты народного быта и культуры народа, свойственные именно русскому народу как «первобытной, основной, чистой, беспримесной русской натуре». Эта задача определяется тем, что в реальной жизни разные народы взаимодействуют друг с другом, заимствуя присущие им черты, знания, но сохраняя при этом свою самобытность: «Тут всегда больше или меньше происходит обоюдный обмен понятий, нравов, привычек, одним словом, всех национальных особенностей, которые, по свойственной человеческой натуре емкости, до того срастаются иногда с воспринявшими их народами, что кажутся уже не прививками и приростами, но существенными чертами их самородного, своеобразного образа. Что в этой многовековой накипи разнородных и разнокачественных элементов, которая составляет нынешнюю бытность народа русского, должны мы признавать существенно своим, ни откуда не занятым, самородно и самообразно русским? Вот задача этнографической критики, примененной к нашему народному самопознанию» (там же, с. 81). Он считал, что решать эту задачу следует путем использования метода сравнения, ибо другого способа он не видел.

Н. И. Надеждин говорит о необходимости определить само содержание этнографии как науки, подчеркивая, что по его поводу существует «удивительное разномыслие»: «Есть неопределенность границ, спутанность понятий и разнородность задач, предоставляемых за этнографию. Как же тут быть? На чем остановиться? Чего держаться?» (там же, с. 65). С его точки зрения, создаваемая наука должна заниматься «человеком», точнее – «родом человеческим» (там же, с. 66). Конкретизируя

свою мысль, Надеждин делает попытку описать предметное поле и задачи этнографии психической. Он определяет ее как отрасль знания, которая «должна наблюдать разнообразные особенности, представляющиеся в „роде человеческом“, где они есть, как есть... выяснять существующую между ними внутреннюю связь и большую или меньшую общность так, чтобы и здесь разнообразие частных, возводясь к своим естественным разрядам, совокуплялось, наконец, в стройную картину живого развития одного начала жизни, которое есть „человечество“. Эти-то естественные разряды, отличающиеся в „человечестве“ суть именно то, что обыкновенно называется „народностями“; и соответствующие им действительные разделы в „роде человеческом“, суть то, что принято называть „народами“. Таким образом, „народы“ составляют предмет, которым ближайшее занимается, а описание „народностей“ есть содержание, из которого собственно слагается этнография. Ее задача: приурочивать „людское“ к „народному“ и чрез то обозначать в нем „общечеловеческое“» (там же, с. 67). Как видно из этого определения, основными объектами изучения этнографии психической выступают взаимосвязанные и иерархически соподчиненные социально-психологические образования: «народность», «народ», «человечество». При этом достаточная четкость в критериях дифференциации этих понятий отсутствует. Можно предположить, что базовым образованием в этом ряду выступает «род человеческий» (говоря современным языком, *homo sapiens*), на основе которого в процессе развития возникает «человечество» (как цивилизационная общность людей, живущих на земле в определенный исторический период), а оно, в свою очередь, подразделяется на «народы» (как устойчивые сообщества, связанные общностью природных и культурных оснований) и «народности» как низовые ячейки цепи (специфика которых, видимо, определяется местными условиями проживания). Это предположение требует уточнения. Подчеркивается, что, наряду с дифференцированным рассмотрением выделенных общностей и раскрытием их отличительных черт, важно также выявлять и то общее, что их объединяет: в проявлениях народностей – то, что присуще народу, а в нем – отражение и воплощение общечеловеческих свойств и характеристик. Очевидно, что высказанные Надеждиным идеи соотносимы с положениями диалектического принципа различия и связи общего, особенного и единичного. Вот так через века протягиваются «нити» знаний, соединяющие настоящее с прошлым. Это служит подтверждением того, что в историческом прошлом человечества «в зародыше» (в имплицитном, либо в более или менее осмысленном виде) представлены многие идеи, оцениваемые нами сегодня как прогрессивные и новаторские (Кольцова, 2008).

Чрезвычайно ценной и подтвержденной наукой (В. Вундт, А. А. Потемня и др.) является мысль Надеждина об основополагающей интегрирующей роли языка в формировании народностей и объединении их в более широкую общность – народ, о языке как выражении целостности «человеческой природы», главной отличительной характеристике народа. С этой точки зрения, совершенно оправданным является признание языка в качестве основного предмета этнографического исследования. Он пишет: «„Язык народа“ как был, так и останется навсегда главным залогом и главным признаком „народности“, следовательно, – и главным предметом, призывающим на себя внимание этнографии» (Записки..., 1847, с. 68). Отмечается, что тема языка довольно обширна: это и народный язык, и народная литература. Необходимо определить границы, в которых «должно двигаться этнографической лингвистике».

Наряду с языком («после языка!»), внимание этнографии должно обращаться на две составные части («стихии») народной жизни – «телесную» и «духовную», и каждую из них подвергать исследованию в тех отличиях, коими запечатлевает ее народная особенность. Это составит две другие части народоописательной науки, кои можно назвать „Этнографией физической“ и „Этнографией психической“» (там же, с. 72). Под физической этнографией Н. И. Надеждин понимал телесную сторону человеческой природы с ее физиологическими и конституционными особенностями; под этнографией психической – духовную сторону жизни человека. «Под именем „этнографии психической“ я заключаю обозрение и исследование всех тех особенностей, коими в народах, более или менее, знаменуются проявления „духовной“ стороны природы человеческой; т. е.: умственные способности, сила воли и характера, чувство своего человеческого достоинства и происходящее отсюда стремление к непрерывному самосовершенствованию; одним словом, – все что возвышает „человека“ над животностью...» (там же, с. 76). Автор поясняет, что «этнография психическая» изучает народную психологию, в которую включаются: «разбор и оценка удельного достоинства народного ума и народной нравственности, как оно проявляется в составляющих народ личностях... жизнь и образованность *общественная*, поколику развита народом из самого себя, *религия*, как народ ее себе придумал или присвоил... словом, – разумные убеждения и глупые мечты, установившиеся привычки и беглые прихоти, заботы и наслаждения, труд и забавы, дело и безделье, коими человек доказывает, что он живет не только, как ему может, но как сам хочет и как умеет» (там же, с. 77).

В «Инструкции этнографической» Н. И. Надеждин с целью обеспечения «успеха предпри-

нимаемых теперь этнографических наблюдений и розысканий» наметил четкую программу и конкретные задачи исследования «телесных» (физических) и «духовных» (психологических) характеристик народа. В качестве образца для проведения такого рода исследований он предлагает использовать «Туземную этнографическую номенклатуру», распространяя ее на новые изучаемые объекты.

Раскрывая первый пункт Инструкции, Надеждин обращает внимание на изучение «народных имен», которыми «туземцы называют сами себя, в отличие от других людей, которых не считают своими» (Свод инструкций..., 1852, с.18).

Второй пункт указывает на необходимость выяснения, на каком «пространстве» (территории, местности) то или иное население, присваивающее себе особое определительное имя, или называемое так своими соседями, живет, считая себя здесь «как дома». Согласно Н. И. Надеждину, если придать особое значение этим двум пунктам, то тогда выявится картина исследования по следующим составляющим: «быту вещественному; быту житейскому; быту нравственному и языку» (Свод инструкций..., 1852, с. 20).

В *вещественный быт* должны быть включены следующие составляющие:

- общий вид и склад тела;
- особенности отдельных его частей (голова, туловище, конечности);
- степень развития жизненных физических сил и отправления (гибкость, проворство и сила телесных мускулов, процесс питания, процесс воспроизводства, «сила чувствительности в организме», состояние здоровья).

Житейский быт предполагает изучение: жилища, пищи, одежды, занятий хозяйственных и промышленных, степени общей расположенности «к хозяйственности и домовитости». Если сказать в общем виде, то в этих двух пунктах отражены материальные характеристики жизни людей.

Нравственный быт включает:

- 1) Религию (религиозные и метафизические понятия, понимаемые народом; представления о Божестве, о происхождении мира, о человеке и его загробной жизни; всякое народное «баснословие» и суеверия, приметы, поверья, заговоры, угадывания, а также народные религиозные обычаи и обряды во всем объеме их проявления).
- 2) Развитие духовной человеческой природы в личностях. «Степень умственных способностей: любопытство, понятливость, изобретательность; богатство или скудность воображения, измеряемая обилием или недостатком народных сказок, песен; замысловатых пословиц и поговорок, остроумных и живописных отражений;

памятливость, сообразительность; вообще словоохотность или молчаливость» (Свод инструкции..., 1852, с. 26). В добавление к сказанному выделяются: степень нравственного развития; степень восприимчивости изящного: народный тип красоты, в особенности женской; любимые формы, пропорции и цвета; народные забавы и увеселения.

- 3) Признаки общности: семейный союз; родовые связи; связи общинные с подробной детализацией каждого из перечисленных пунктов.
- 4) «Восприимчивость»¹ цивилизации. Здесь рассматривается комплекс вопросов относительно христианства, в частности, в какой мере «прививаются к туземцам» русские обычаи и нравы; каковы влияние и власть русских, значение и распространение русского языка.

Надеждин в этой Инструкции отмечает, что при проведении наблюдений нужна особая тонкость и разборчивость. Он подчеркивает, что в исследуемых характеристиках народного быта многие черты перепутаны и слиты, их трудно разделять и отличать в них личное от общего, случайное от существенного, поддельное и притворное от настоящего.

Наконец, особое направление исследования – это язык, который, по мнению Надеждина, и выражает саму народность, – язык в различных аспектах его существования.

Таким образом, представленная программа, которая реализовывалась в работе Русского Географического общества, имела огромное значение для глубинного познания народной жизни и быта, народной психологии. Полученные в ходе исследования результаты были опубликованы в специальных изданиях – Этнографических сборниках (было издано три тома, первый – в 1853 г. под редакцией К. Д. Кавелина и Н. И. Надеждина, два других – в 1860-х годах). Как видно из вышесказанного, Н. И. Надеждин предложил не только программу для эмпирического изучения народной психологии, но и поставил ряд теоретических вопросов, важных для этнографии и психологии.

Литература

Надеждин Н. И. Об этнографическом изучении народности русской // Записки Русского Географического общества. Кн. 2. 1847.

Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М., 2008.

Свод инструкций для Камчатской экспедиции, предпринимаемой Русским Географическим обществом. Часть этнографическая. СПб., 1852.

¹ Восприимчивость.

ВКЛАД И. А. СИКОРСКОГО В СТАНОВЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Т. И. Артемьева (Москва)

В истории отечественной психологии работы И. А. Сикорского недостаточно хорошо известны и все еще не получили должной оценки. Исторически сложилось так, что его научная, педагогическая, и организационно-общественная деятельность не оказались в поле зрения психологов. Например, в работах, освещающих историю разработки проблем психологии личности, практически нет ссылок на его труды, хотя у него есть статьи и даже монография (1904, 1912), посвященные вопросам воспитания личности, раскрытию ее творческих проявлений (в частности, при психологическом описании Н. В. Гоголя, А. С. Пушкина, Н. И. Пирогова и др.).

Однако некоторые попытки анализа работ ученого историками психологии все-таки предпринимались. Так, в работе В. В. Большаковой рассмотрен вклад Сикорского в исследование проблемы формирования личности (Большакова, 1994). Отмечается, что именно он первым в мировой практике экспериментально исследовал проблему умственного утомления учащихся; его работа привлекла внимание ряда зарубежных издательств и послужила толчком для организации аналогичных исследований европейскими учеными (Л. Бургерштейном, Э. Крепелиным и др.). Об этом также пишет Б. Г. Ананьев, оценивая на этом основании И. А. Сикорского как основателя отечественной детской психологии.

Взгляды Сикорского по проблемам психологии ребенка были представлены в монографии А. А. Никольской, освещающей историю развития возрастной и педагогической психологии в дореволюционной России (Никольская, 1995).

В настоящее время ситуация меняется в лучшую сторону: психологи обращаются к творческому наследию И. А. Сикорского, начинают изучать и оценивать его труды. Из работ последнего периода, можно, например, назвать диссертацию Е. Б. Мурзиной «Психологические воззрения в творческом наследию И. А. Сикорского» (2011).

Однако это пока только единичные исследования, посвященные многогранному, богатому научному наследию Сикорского, являвшегося создателем одной из первых экспериментальных психологических лабораторий, выдающимся психиатром, неврологом, психологом, автором более 100 оригинальных работ¹. «Его труды переводились на европейские языки, обсуждались на международных конгрессах, а книги по воспитанию

выдержали за границей более 10 изданий и служили даже в качестве учебников» (Катышев, Михеев, 1992, с. 10–11).

Деятельность Сикорского была очень насыщенной и плодотворной: работа в клинике, преподавательская и общественная деятельность, научные исследования.

В 1879 г. в печати появилась работа И. А. Сикорского «О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста». Она была опубликована в журнале «Здоровье», а затем переиздана во многих зарубежных журналах – медицинских и педагогических. «Ответом на нее послужили почетные дипломы различных иностранных педагогических и медицинских обществ, в которых И. А. был избран членом. Сочувственное отношение к этой работе было высказано, главным образом, тем обстоятельством, что работа об умственном утомлении была первым трудом подобного рода» (проф. Иван Алексеевич Сикорский..., 1895, с. 294).

Характеризуя используемый в работе экспериментальный метод, Сикорский указывает, что он состоит в решении специально поставленных вопросов посредством непосредственного наблюдения реального человека «при помощи различных вспомогательных средств и приемов» (Сикорский, 1905, с. 118). По сути, речь идет о методе естественного эксперимента, разработанном в отечественной психологии А. Ф. Лазурским.

Сикорский высказывает предположение, что «умственная работа известной продолжительности... способна привести к тому, что можно назвать *утомлением функционирующего органа* или выражается замедлением работы, или уменьшением ее точности» (курсив наш. – Т. А.) (О явлениях утомления..., 1879, с. 26). Для подтверждения этого предположения он проводит экспериментальное изучение психомоторной деятельности учащихся, прежде всего, речи и письма. Он пишет: «Казалась правдоподобной мысль, что умственное утомление выражается некоторым изменением психомоторной работы. Чтобы разрешить этот вопрос опытным путем, было предпринято исследование письменных работ воспитанников различных учебных заведений» (там же).

Выбор экспериментальных заданий осуществлялся на основе учета их психической «нагрузки» – чтобы это было «наименее утомительно для головы и давало бы, в то же время, возможность судить о качествах умственной работы данной минуты. Этой цели всего более удовлетворяет диктовка на родном языке; по многим психологическим соображениям, можно утверждать, что она представляет упражнение, требующее наименьшего

¹ Эта цифра взята из книги, посвященной его сыну, И. И. Сикорскому, известному авиаконструктору, где есть данные и об И. А. Сикорском (Катышев, Михеев, 1992, с. 11).

напряжения умственных способностей в ряду других занятий ученика» (там же). Диктовка текстов давалась учащимся в разное время: одна – на первом уроке до начала занятий, другая – «в три часа пополудни того же дня» (там же, с. 27). В эксперименте участвовало шесть классов.

В результате оказалось, что дети всех возрастов после нескольких часов классной работы делают больше ошибок, нежели до начала уроков. И. А. Сикорский не ставил в этом исследовании специальной задачи выяснить, от чего зависят ошибки учащихся. Для него было важно другое: «сравнить количество описок при двух различных условиях, именно – в два близких промежутка времени, разделенные между собою несколькими часами умственной работы» (там же). Анализируя выявленные ошибки, Сикорский дифференцирует их на: «фонетические, графические, психические и неопределимые¹».

Не имея возможности детально описать весь ход эксперимента и его анализ, приведем общий вывод, сделанный И. А. Сикорским: «Резюмируя в памяти изложенное, можем сказать, что существенное отличие диктовки, писанной утром, от диктовки, сделанной после 4–5 часов классных занятий, состоит в том, что последняя носит характер работы на 22–43% или в общем выводе² на 33% менее точный. Такое понижение точности работы стоит в явной связи с уменьшением способности отличать малые психофизиологические разности с ослаблением остроты памяти и с появлением психической раздражительности. Едва ли можно сомневаться, что эти явления указывают на утомление нервно-психического механизма» (курсив наш. – Т. А.) (там же, с. 29).

Проблему утомления Сикорский продолжает обсуждать и в последующих своих работах. Так, например, в статье «Нечто из психологии детства» он писал, что изучение проблемы утомления является особенно важным для обеспечения гигиены детства. «В каком бы нервном аппарате ни наступало утомление, оно выражается у новорожденного склонностью ко сну, а в более сильных степенях – криком, за которым опять-таки следует сон. Самую характеристическую особенность детского возраста представляет быстрая утомляемость аппаратов чувствования. Речь идет, конечно, не об одних периферических аппаратах, но и об аппаратах мозговых: не глаз только ребенка устают, не ухо, а те мозговые центры, которые служат седалищем зрительного, слухового, кожного и других видов чувствования. Утомляемость тем резче и очевиднее проявляется, чем моложе возраст. Утомление нервных центров влечет за собою резкое чувство неприятного. Сон наступает вследствие утомления и служит мерилем дет-

ской утомляемости» (курсив наш. – Т. А.) (Сикорский, 1895, с. 9).

Согласно Сикорскому, когда ребенок, находящийся в хороших условиях, обнаруживает чувство неприятного или плачет, это значит, что он уже утомлен просмотром, слышанием и другими «впечатлениями».

Представляет интерес еще одна его работа «Даровитость и талантливость в свете объективных исследований» (Сикорский, 1912). В ней содержится мысль о том, что о психическом состоянии человека можно судить по объективным физиологическим показателям. Так, например, на основе анализа большого количества сфигмограмм (семи тысяч) им сделал вывод о том, что пульс здорового человека – это устойчивый феномен, имеющий типические черты; он может быть *узнан*, имеет *индивидуальный* характер. Но с наступлением душевной болезни эта индивидуальная, свойственная конкретному человеку характеристика пульса утрачивается и заменяется патологической. Восстановление пульса наступает только при его выздоровлении.

Следует отметить, что И. А. Сикорский, наряду с В. М. Бехтеревым, Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурским, ставил вопрос о возможностях использования объективного и субъективного методов в исследовании психических явлений, в частности чувств человека. В отличие от Бехтерева, ориентированного исключительно на объективный метод как единственно научный, Сикорский занимал более мягкую и, как нам представляется, взвешенную позицию в этом вопросе. Он считал, что использование субъективного метода также правомерно и эффективно, но при условии, что им пользуется крупный специалист, например выдающийся психолог. Если же специалист менее опытен, то применение этого метода может привести к ошибочным выводам. Таким образом, в этом вопросе позиция Сикорского сближается со взглядами Н. Н. Ланге, считавшего, что для психологии наиболее приемлем не сугубо объективный, а объективно-субъективный метод. В этом состоит ее отличие от физиологии и других областей естественнонаучного знания.

Указанные идеи Сикорского получили дальнейшее развитие в его работе «Опыт объективного исследования состояний чувств» (Сикорский, 1903). Особое внимание в исследовании он обращал на мимику, жесты, дыхание, объективную оценку субъективных жалоб, выраженных словами, мысленно-словесными образами, сравнениями и описаниями, используемыми больными и здоровыми людьми в отражении своего душевного состояния. По мнению Сикорского, мимика, жесты, дыхание, а также речь гораздо ближе к душевной жизни, нежели физиологические функции. В качестве аргумента он ссылается на возможность их волевой регуляции.

¹ Неопределенные, четко не дифференцированные, не относящиеся к какому-либо определенному классу.

² В среднем.

Согласно Сикорскому, в объективном исследовании чувство можно исследовать, записывая частоту дыхания, пульс, степень напряжения мускулатуры, работу желез внутренней секреции и т.д., – другими словами, их можно и удастся зафиксировать объективно посредством специальных диагностических приборов. Объективное исследование открывает возможность также для психологического изучения и оценки нравственного самочувствия, осуществляющегося через выявление его выражения в голосе человека, тоне его речи, направлении умственной работы.

Принципиальной является мысль Сикорского, что важнейшим источником изучения чувства являются художественные и литературные произведения.

Как пишет И. А. Сикорский, психолог по внешности человека, его мимике, чертам лица и наружности в целом может увидеть преобладающий отпечаток чувства, ума или воли. Чувство как психическое качество личности может быть выражено определенными словами – «чувствительный», «сердечный», «теплый», «живой» человек. Об умном говорят, что он вдумчивый, глубокомысленный, «человек ума». Когда речь идет о воле, то человеку дают такие характеристики, как деятельный, энергичный, решительный характер, «человек воли». В соответствии с тремя основными структурными компонентами психики – ум, воля, чувства – Сикорский выделяет типы личностей и проводит анализ выдающихся художников – Рафаэля, Леонардо да Винчи, Микеланджело, относя первого к чувствительному типу, второго – к умственному, третьего – к волевому. Он делает вывод, что личностные особенности этих художников (их характер, склонности, интересы) ярко отражаются и воплощаются (объективируются, по С. Л. Рубинштейну) в их художественных произведениях.

И. А. Сикорский подчеркивал, что при изучении психических чувств язык человека отличается большой образностью, создаваемые им образы являются отпечатком или отзвуком тех физиологических состояний, какие неразрывно связаны

с чувством и могут быть точно исследованы при помощи диагностических приборов, т. е. объективно.

В заключение следует отметить, что И. А. Сикорский был одним из первых отечественных дореволюционных психологов, который не только сформулировал требование экспериментального (объективного) изучения психического, но и реализовал его в своей научной деятельности. Он исследовал конкретные психологические проблемы, например утомление, чувственную сферу человека, используя для этой цели объективные показатели (и не только физиологические, но и физиогномические, жесты, характер и ритм речи), а также имеющийся на тот период времени приборный инструментарий (пневмографы, аппараты для записи графических кривых, физиологические приборы и др.).

Литература

Большакова В. В. Очерки истории русской психологии (XIX–начало XX вв.). Ч. 1, «Проблема формирования личности». Нижний Новгород, 1994.

Катышев Г. И., Михеев В. Р. Крылья Сикорского. М., 1992.

Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М., 2008.

Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. М., 1995.

Проф. Иван Алексеевич Сикорский (биографический очерк) // Вестник воспитания. Научно-популярный журнал для родителей и воспитателей / Под ред. Е. А. Покровского. М., 1895. № 3.

Сикорский И. А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста // Здоровье. 1879. № 104.

Сикорский И. А. Нечто из психологии детства // Вестник воспитания. 1895. № 3.

Сикорский И. А. Опыт объективного исследования состояний чувств. Киев, 1903.

Сикорский И. А. Психологические основы воспитания. Киев, 1905.

Сикорский И. А. Даровитость и талантливость в свете объективного исследования. Киев, 1912.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ М. Я. БАСОВА И ЕГО НАУЧНОЙ ШКОЛЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ

С. А. Богданчиков (Ярославль)

При изложении и оценке научных взглядов Михаила Яковлевича Басова (1892–1931) обычно подчеркиваются два момента: во-первых, его значение как педолога; во-вторых, роль Басова как одного из первых советских психологов (или даже самого первого), кто заговорил о роли деятельности

в психологии. Но все же нельзя сказать, что место и роль М. Я. Басова в развитии отечественной общей психологии проанализированы достаточно глубоко. То же самое, впрочем, относится и к научным воззрениям П. П. Блонского, В. М. Боровского, В. А. Вагнера, которые в своих работах 1920–1930-х

годов предстают как самобытные теоретики и методологи именно в области общей психологии.

В современной литературе школа М. Я. Басова, как это ни странно, почти не упоминается, хотя еще в статье М. Г. Ярошевского, И. Е. Сироткиной и Н. А. Даниличевой подчеркивается, что, «начиная с 1920 г. складывается школа Басова» (Ярошевский, Сироткина, Даниличева, 1993, с. 158). Обычно речь идет о самом Басове, его взглядах и трудах, к тому же общепсихологическая составляющая его взглядов отодвигается на второй план представлением о нем как о педологе.

С 1932 г. и до середины 1960-х годов в нашей литературе о М. Я. Басове практически не было публикаций. Очевидно, это являлось прямым следствием событий 1931–1932 гг. (критика взглядов Басова и его работ, смерть ученого в 1931 г., отход учеников Басова от своего учителя) и – что еще более значимо – партийного постановления 1936 г. о педологии. Основными авторами и инициаторами статей о М. Я. Басове в 1960-е – 1970-е годы явились его ученики и последователи – В. С. Мерлин и В. Н. Мясищев. Первой большой публикацией после периода замалчивания стала вышедшая в 1965 г. статья Мерлина (Мерлин, 1965). Затем стали появляться и другие публикации. Но вплоть до начала 1990-х годов партийно-государственное постановление о педологии 1936 г. продолжало оставаться в силе, что было важно для органов цензуры, да и для самоцензуры советских авторов.

Впрочем, для авторов, пишущих о Басове в 1960-е – 1980-е годы, факт запрета педологии имел не только негативное значение. Прежде всего, официальный запрет, конечно, затруднял реабилитацию Басова как ученого. Но, с другой стороны, этот факт имел и определенную позитивную сторону: вынужденные не говорить о Басове как педологе и вообще избегать слова «педология», авторы работ о нем волей-неволей на первый план выдвигали психологические идеи ученого, его деятельность и достижения в области детской, педагогической и общей психологии. Разумеется, эта уловка проходила только благодаря тому, что Басов на самом деле был не только педологом, но и психологом; он действительно представлял собой значительную фигуру как теоретик, методолог, экспериментатор и практик в области общей психологии.

«Возвращение» во второй половине 1960-х годов М. Я. Басова в психологию в значительной степени облегчалось тем, что к тому времени уже были предприняты серьезные и в целом успешные действия по реабилитации других известных отечественных психологов – П. П. Блонского и Л. С. Выготского, также бывших, как известно, в 1920–1930-е годы не только психологами, но и педологами. С учетом этого обстоятельства становится понятно, что реабилитация Басова была прямым продолжением и следствием пере-

носа на его личность и деятельность того подхода, который к тому времени уже был опробован и успешно применен по отношению к наследию Выготского и Блонского. Публикуя их определенным образом отобранные труды и сопровождая их соответствующими комментариями, исследователи старались как можно меньше говорить об их педологических заслугах, характеризуя Выготского как психолога или дефектолога, а Блонского – как психолога и педагога. Аналогично ставший «первой ласточкой» сборник работ Басова, вышедший в 1975 г., получил идеологически нейтральное (без упоминания педологии) название «Избранные психологические произведения». Разностороннее (в том числе как о методологе и теоретике общей психологии) представление о М. Я. Басове дают статьи Е. Д. Герке и В. С. Мерлина из этого сборника, а также статьи Н. А. Менчинской (Менчинская, 1984), В. Н. Мясищева (Мясищев, 1972), М. Г. Ярошевского, И. Е. Сироткиной и Н. А. Даниличевой (Ярошевский, Сироткина, Даниличева, 1993). В 1960–1970-е годы творчество М. Я. Басова всесторонне изучалось Э. Г. Исаевой (Исаева, 1969, 1973, 1978).

Интересно проследить, сколько и в каком ключе писали о М. Я. Басове в своих монографиях в 1960–1980-е годы наши ведущие историки психологии – А. В. Петровский, Е. А. Будилова, А. А. Смирнов и М. Г. Ярошевский.

Если у Петровского (Петровский, 1967) о Басове имеется всего несколько абзацев, то Будилова уделяет ему намного больше внимания (Будилова, 1972, с. 103–105). Столь же показательна динамика освещения творчества Басова в работах Ярошевского, вышедших в 1966–1985 гг. В первом и втором изданиях «Истории психологии» Ярошевского, где автором главы «Развитие советской психологии» был Петровский, фамилия Басова упоминается всего один раз при перечислении ученых, занимавшихся в 1920-е – 1930-е годы педагогической психологией (Ярошевский, 1966, с. 540; 1976, с. 425). Однако и в первом, и во втором изданиях монографии «Психология в XX столетии» Ярошевский уделил изложению взглядов М. Я. Басова свыше десяти страниц текста (Ярошевский, 1971, с. 264–274; 1974, с. 336–346). При этом, как нетрудно заметить, на протяжении всех десяти страниц, посвященных взглядам Басова, Ярошевский ссылается исключительно лишь на его работу «Общие основы педологии» (причем, на ее второе издание).

В 1985 г., в третьем издании «Истории психологии» Ярошевский также уделил взглядам Басова достаточно много внимания (Ярошевский, 1985, с. 494–497), в частности подчеркивая, что «мысль Басова развивалась в направлении, сходном с идеями Выготского, который в тот же период (вторая половина 20-х годов) выдвинул культурно-историческую концепцию» (там же, с. 497). Более

того, в 1990-е годы Ярошевский уже характеризует Басова как «пионера деятельностного подхода» (Ярошевский, Сироткина, Даниличева, 1993), одного из разработчиков (наряду с С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым) «принципа деятельности в психологии» (Петровский, Ярошевский, 1994, с. 121–125; 1996, с. 221–226; Ярошевский, 1996, с. 380–386).

Обширный параграф «Вопросы теории психологии в трудах М. Я. Басова» имеется в монографии А. А. Смирнова (Смирнов, 1975, с. 158–168). Показательно, что Смирнов так же, как и Ярошевский, весь анализ взглядов Басова строит исключительно на втором издании «Общих основ педологии». Таким образом, сравнение того, что и сколько говорится о М. Я. Басове в монографиях А. В. Петровского, Е. А. Будиловой и А. А. Смирнова и М. Г. Ярошевского, обнаруживает явный прогресс: от нескольких абзацев у Петровского и нескольких страниц у Будиловой до отдельных больших параграфов у Смирнова и Ярошевского.

Обращаясь к работам последних лет, заметим, что в работе М. С. Игнатенко (Игнатенко, 2007) хотя и используется выражение «школа М. Я. Басова», фактически речь идет о самом Басове, его взглядах и жизненном пути.

Наиболее подробно концепция М. Я. Басова описывается в монографии Е. Д. Левченко, в главе «Отношение организма к среде в концепции М. Я. Басова» (Левченко, 2003, с. 144–174). Левченко, вслед за Хайденом (Hyden, 1988), пишет о том, что концепция Басова «как никакая другая заслуживает эпитета „величественная“» (Левченко, 2003, с. 147). Кроме того, в двух изданных под редакцией Левченко в 2007 г. книгах Басова (Басов, 2007, 2007а), помимо работ ученого, содержится много дополнительной информации относительно его личности и взглядов.

В книге «Общие основы педологии» имеются две важные публикации – обширная вступительная статья Е. В. Левченко «Михаил Яковлевич Басов: жизненный путь и психологическая концепция» (Басов, 2007а, с. 5–37) и небольшая статья «Вспоминая М. Я. Басова» Р. С. Абельской (там же, с. 39–42). В книге «Воля как предмет функциональной психологии. Методика психологических наблюдений над детьми», помимо составленных Левченко указателей «Перечень научных трудов М. Я. Басова» (Басов, 2004, с. 530–532), «Библиография работ М. Я. Басова» (там же, с. 533–538) и «Работы о жизни и творчестве М. Я. Басова» (там же, с. 539–540), имеется обширная «Архивная часть» (там же, с. 497–540), в которой приводится стенограмма (судя по всему, полная) состоявшегося 16 февраля 1968 г. под председательством А. И. Щербакова вечера, посвященного 75-летию со дня рождения М. Я. Басова (там же, с. 497–529).

Ссылаясь на кандидатскую диссертацию Э. Г. Исаевой (Исаева, 1973), Е. В. Левченко пишет,

что «сотрудниками психологического отдела Педологического института были Е. В. Зейлигер-Рубинштейн, Е. Д. Герке, В. С. Мерлин, В. Н. Мясичев, Р. С. Абельская, М. А. Ганелина-Левина, О. В. Неопиханова, М. Ф. Хрякова и прежде работавшие с А. Ф. Лазурским А. И. Неклюдова и Л. Н. Филофова» (Левченко, 2003, с. 145).

Может быть, представление о школе М. Я. Басова в узком смысле этого слова содержится во втором издании «Общих основ педологии» М. Я. Басова (Басов, 1931). Дело в том, что эту работу М. Я. Басов посвятил «коллективу своих (как он пишет, «моих дорогих») сотрудников по психологическому отделу Государственного института научной педагогики «в знак признательности за совместно пройденный путь». В частности, он указывает следующие имена: Р. С. Абельская, В. Я. Вольберг, Е. Д. Герке, Е. О. Зейлигер, М. А. Левина, В. С. Мерлин, А. И. Неклюдова, О. В. Неопиханова, Л. Н. Филофова и М. Ф. Хрякова (Басов, 1931, с. 3).

Еще одним критерием для определения состава школы М. Я. Басова может служить факт соавторства. Соавторами М. Я. Басова на протяжении 1920-х годов были Е. Д. Герке, Е. В. Зейлигер (Зейлигер-Рубинштейн), М. А. Левина (Ганелина-Левина). Также обратим внимание на вышедшие под редакцией (и с предисловиями) М. Я. Басова работы В. С. Мерлина, М. Хряковой, Е. В. Зейлигер (Зейлигер-Рубинштейн), М. А. Левиной (Ганелиной-Левиной), Л. Н. Филофовой.

Левченко, опираясь на обширные литературные источники, сообщает о том, что на протяжении 1920-х годов Басов работал во многих исследовательских учреждениях и учебных заведениях Ленинграда. Прежде всего, он руководил (с 1922 г.) психологическим отделом Педологического института Государственной психоневрологической академии (т. е. работал под руководством В. М. Бехтерева). В 1925 г., когда был образован Государственный педагогический институт им. А. И. Герцена, Басов выступил в качестве основателя и руководителя педологического отделения, а также стал заведовать кафедрой педологии (Левченко, 2003, с. 145). Эти две структуры и выступили в качестве основной материальной базы школы М. Я. Басова.

Таким образом, научная школа М. Я. Басова (Р. С. Абельская, Е. Д. Герке, Е. Я. Голант, Е. И. Зейлигер-Рубинштейн, М. А. Левина, В. С. Мерлин, А. И. Неклюдова, О. В. Неопиханова, Л. Н. Филофова и др.) сложилась и функционировала на протяжении 1920-х годов на базе Психоневрологической академии и Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. По своим корням школа М. Я. Басова явилась прямым продолжением школы А. Ф. Лазурского. У Басова были все возможности – организационные, идейные, личные – создать свою научную школу,

и он ее создал, причем, как и Выготский, не только педологическую, но и общепсихологическую, о чем свидетельствует теоретико-методологическая составляющая «Общих основ педологии» Басова. Пик активности школы Басова приходится на вторую половину 1920-х годов. Но вследствие резко обострившейся в 1930–1931 гг. идеологической критики и последовавшей в 1931 г. смерти ученого его школа была ликвидирована.

Историческое значение школы М. Я. Басова состоит в том, что она явилась одной из составных частей и важным этапом в развитии Санкт-Петербургской (Ленинградской) научной школы и советской психологии в целом. Общепсихологические идеи М. Я. Басова оказали большое влияние на концепции А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и В. С. Мерлина – современные исследователи подчеркивают, что именно в школе М. Я. Басова обнаруживаются истоки деятельностного подхода.

Литература

Басов М. Я. Общие основы педологии. 2-е изд. М.–Л., 1931.

Басов М. Я. Избранные психологические произведения. М., 1975.

Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии. Методика психологических наблюдений над детьми / Отв. ред. Е. В. Левченко. СПб., 2007.

Басов М. Я. Общие основы педологии / Отв. ред. Е. В. Левченко. СПб., 2007а.

Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М., 1972.

Игнатенко М. С. О роли научной психологической школы М. Я. Басова в современном высшем профессиональном образовании // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18–21 сентября 2007 г. В 3 т. Т. 2. М. – Ростов-на-Дону, 2007.

Исаева Э. Г. М. Я. Басов как психолог // Вопросы истории психологии / Ученые записки Московского педагогического института им. В. И. Ленина / Отв. ред. А. В. Петровский. М., 1969. № 352. С. 53–77.

Исаева Э. Г. Психологические воззрения М. Я. Басова: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.

Исаева Э. Г. Вопросы прикладной психологии в деятельности М. Я. Басова // Вопросы истории

общей и прикладной психологии. Ростов-на-Дону, 1978. С. 101–118.

Левченко Е. В. История и теория психологии отношений / Отв. ред. А. А. Крылов. СПб., 2003.

Менчинская Н. А. Общепсихологические воззрения М. Я. Басова и их значение для педагогической психологии // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 148–160.

Мерлин В. С. Из истории советской психологической мысли (К вопросу о психологическом наследии профессора М. Я. Басова) // Вопросы психологии. 1965. № 5. С. 28–35.

Мясищев В. Н. М. Я. Басов (К 80-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 159–163.

Петровский А. В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М., 1967.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История психологии: Учеб. пособие для высшей школы. М., 1994.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. В 2 т. Ростов-на-Дону, 1996.

Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975.

Ярошевский М. Г. История психологии. М., 1966.

Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. М., 1971.

Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. 2-е изд. М., 1974.

Ярошевский М. Г. История психологии. 2-е изд. М., 1976.

Ярошевский М. Г. История психологии. 3-е изд. М., 1985.

Ярошевский М. Г. История психологии. От античности до середины XX века: Учеб. пособие для высших учебных заведений. М., 1996.

Ярошевский М. Г., Сироткина И. Е., Даниличева Н. А. Пионер деятельностного подхода (к 100-летию со дня рождения М. Я. Басова) // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 1. С. 156–169.

Hyden L. C. The conceptual structure of Soviet Psychology in Vygotskij's, Leontjev's and Rubinstein's theories. Stockholms, 1988.

РЕЛИГИОЗНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ КАК ПОЛИТИЧЕСКИЙ ФАКТОР: НА «ПЕРЕКРЕСТКЕ» ИСТОРИЧЕСКОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. А. Гостев (Москва)

Менталитет социальной общности задает специфику психического отражения-регулирувания, является призмой для мировосприятия (в частности, представлений о происходящем в ми-

ре и стране), регулятором поведения людей. Актуальной задачей психологической науки в этой связи становится соотнесение характеристик менталитетов социальных общностей с историко-

психологическими знаниями о них. В психологической науке, однако, проблема менталитета наций, народов, культур/субкультур, больших/малых групп все еще остается слабо разработанной. В частности, относительно нашей страны недостаточно изучены взаимосвязи усиливающегося в последние десятилетия православно-христианского мировоззрения/мироощущения и многопланового современного российского менталитета (Семёнов, 2008).

Исследование менталитета мы соотносим с проблематикой образной сферы человека и общества (Гостев, 2007, 2008), и в этой связи очевидна значимость осмысления образов «*культуро-генетической памяти*» группового субъекта, т. е. памяти своего исторического опыта, и влияния этих «*историко-событийных записей*» на социальное восприятие (Гостев, 2012). Образы исторической памяти отличаются от образов локальных архетипов культур. Соответственно, возникает проблема сложных закономерностей взаимодействия в структуре менталитета конкретной социально-исторической общности всех образов – «*историко-событийных следов*» и образов-прототипов/архетипов.

Отметим, что групповой субъект реализует свой исторический путь на основе взаимодействия *свободы воли, культууро-генетической памяти* и многовариантной *духовной* программы. Система образов коллективного сознания/неосознаваемого вместе с проявлениями коллективной *воли, эмоционально-мотивационной* и *духовно-нравственной сфер* влияет на происходящее (сама меняясь под влиянием текущих событий), определяет будущее через исторический выбор, формирует особенности группового субъекта.

Все сказанное имеет прямое отношение не только к проблематике исторической и социальной психологии, но и – через изучение специфики отражения носителями конкретного менталитета мировых социально-политических, экономических и иных процессов – к политической психологии. При этом следует подчеркнуть особую значимость осмысления человеком *духовной* сущности данных процессов. Обращение к отечественной *духовно-нравственной* и *религиозной* традиции и рассмотрение православной ментальности (осознаваемой людьми или нет) как факторов социального восприятия, становятся чрезвычайно актуальными.

Стремительное разрушение традиционных оценок текущих событий в стране и в мире у современного человека порождает вопросы, которые научным сообществом не осознавались, игнорировались, замалчивались в силу политкорректности или опасения огласки «будоражающих» фактов (например, информации о «наднациональном и внутринациональном закулисье», о работе «беспристрастной науки» на заказчика др.). Но пора

отбросить подобные страхи и социальные табу, особенно относительно тематики духовно-нравственной жизни общества. Пришло время исследовать влияние *религиозной веры* на внутренний мир человека (его социальные установки, ценностные ориентации и т. п.), на групповое сознание (и коллективное неосознаваемое). Для этих целей недостаточна традиционная для психологии опора на «психологию разума»; требуется привлечение знаний о психологии воли и особенно психологии веры (Юрьев, 2002, с. 8). Следует изучать религиозную окраску, которую несут представления людей о правовых и этических нормах, о собственности и финансах, о семье и трудовой деятельности и т. д. Знания об обусловленности социального поведения людей религиозной верой углубляют научное понимание детерминации политических событий в мире, облегчают их осмысление человеком. Например, в конкретных видах религиозного сознания могут по-разному соотноситься образ *естественных* интегративных тенденций в человечестве и представление о происходящем в мире как геополитическом и идеологическом *проектировании*. Опасения исследователя, приступающего к разработке подобной тематики, быть обвиненным в предвзятости, некорректности подходов, «конспирологических фантазиях» и т. д. лишь подчеркивает значимость изучения связей религиозных и политико-психологических феноменов (Можаровский, 2002).

Религиозный менталитет не совпадает с этнической принадлежностью и включает в себя устойчивые характеристики религиозных сообществ (различного масштаба), приобретенные ими под влиянием преобладающего (преобладавшего) вероисповедания. Изучение проявлений религиозного менталитета в социально-политической жизни предполагает рассмотрение влияния содержания веры на поведение, мышление, сознательные и неосознаваемые установки людей, их мироощущение, представления о «доброе-зле», ценностях, идеалах и пр. (там же, с. 13). Коллективная воля, в частности, проявляется в характерных для субъекта религиозного менталитета подходах к *правовым* вопросам. Следует говорить и о влиянии конкретных религиозных идеологий на технологическую и информационную экспансию (самопрезентацию) в мире их носителей.

Отдельный аспект изучения роли религиозного менталитета в жизни общества связан с тем, что все психологические школы несут на себе отпечаток религиозной ментальности (Лагутов, 2009). Направления современной психологии своим содержанием влияют на социально-политическую жизнь общества (в этом плане показательна роль психоанализа на Западе).

Чрезвычайно актуально осмысление влияния религиозных менталитетов на структуры геополитических субъектов, особенности их альянсов

в современном мире. Базисная религиозная установка обуславливает единство связанного с ней геополитического образования: а) католическая и протестантская Европа и Америка – НАТО/ЕС и т. п. (влияние гностической ментальности тайных обществ на западное христианство – особая тема); б) наднациональный исламский мир; в) буддийский мир стран Юго-Восточной Азии; г) транснациональный иудаизм (в частности, хасидизм); д) современная «постправославная Россия/СНГ». Эти факторы в мировой политике выражают как унифицированные ценностные ориентации и общие политические цели, так и специфику (например, шиитско-сунитские противоречия, прозападность ряда исламских стран, варианты протестантизма, буддизм хиньяны и махаяны). Необходимо учитывать присущий каждому из этих «религиозно-ментальных единств» характер их политического сознания/неосознаваемого, поведения, воли, в частности особенности укорененных в них представлений о власти, финансах, праве и т. д. Очевидны также проявления влияний религиозных идеологий на государственном и транснациональном уровнях. Например, на финансовую жизнь стран Запада влияет отношения к деньгам в иудаизме; на финансовую жизнь Японии – западные установки.

В современной России на политические процессы влияют взаимодействующие менталитеты, к числу которых, опираясь на концепцию полиментальности Е. В. Семёнова (Семёнов, 2008), можно отнести: 1) постсоветский; 2) прозападный (светский и конфессиональный, например прокатолический); 3) «секулярно-державный». Мы выделяем задачу изучения особенностей восприятия происходящего в мире и стране, вытекающих из *православного мироощущения*. Оно – *основной образ в менталитете русского народа*, без опоры на который любые концепции психологии народа являются неполными. Показательно, что отказ от идей Православия, умаление его роли в духовной жизни общества приводила к историческим поражениям.

Мощнейшим фактором политического сознания людей в нашей стране является то, что менталитет России – продукт евразийского полиэтнического и многоцивилизационного пространства, по-разному (уже несколько веков) оцениваемое «западниками» и «почвенниками». Всегда были и те, кто не любил «русскую государственность», пытался ее «переделать», увлекался западным христианством, масонством, либерализмом, социализмом, и те, кто уповал на особый путь России, осмысливал образы отечественной культуры-генетической памяти на глубинном уровне, связанном с ее метафизическими основаниями в православии (Серова, 2007).

При изучении российского менталитета в политико-психологическом плане нужно учиты-

вать *традиционно отрицательный образ России на Западе*. Подчеркнем, что этот образ питается не только неприятием православным мировосприятием римо-католичества (Ватикан – мощный геополитический «игрок» последнего тысячелетия), но и тем фактом, что Запад был многовековым культурным «захолустьем», политической периферией для Византии, духовным преемником которой стала Россия. Политический аспект этих моментов очевиден. Интересно, что из отрицательного отношения к России Запада вытекает не только российская *противозападность* (закономерная реакция людей), но и *прозападность* («полюбим Запад, и это поможет не обижаться на русофобию», ложные и унижительные оценки нас, оскорбления отечественных святынь). В политико-психологических исследованиях следует учитывать асимметричность этого взаимопонимания. Западные ценности хорошо представлены в истории российской культуры; в последнее время они к тому же усиленно пропагандируются в стране. Особенности взаимопонимания России и Запада позволяют лучше понять протест большинства российских граждан против экспансии Запада во все времена, включая его вмешательство в политическую жизнь нашей страны с начала «перестройки». Православное сознание воспринимало и воспринимает Европу как «пространство великого отпадения от Истины». Православная душа чувствует, что «прогресс цивилизации», приведший к духовно-нравственному кризису на планете, – «не от Бога», что многолика похотливость – это цивилизационный тупик, а либерализм – это антихристианская идеология, подменяющая Евангельские ценности потребностями «низшего „Я“», выдаваемыми, однако, за выражение «свободы» человека. Духовная же свобода рассматривается православным миропониманием как свобода от страстей, а не для страстей.

Традиционное для исторической России православное мировосприятие (подчеркнем – не дрейфующее в сторону модернистско-экуменического его варианта) несет в себе неприятие лежащей в основе процессов глобализации идеологии «мондиализма», имеющей оккультную основу и предполагающей преобразование мира: уничтожение расово-этнических, религиозных, национально-культурных границ, слияние стран во всемирное государство под властью Мирового Правительства. «Научное» признание процессов глобализации объективными и неизбежными является для истинно православного человека маскировкой идеологии мондиализма. Православное сознание обеспокоено формированием «нового мирового порядка». Глобализация, следовательно, воспринимается как построение «Нового Вавилона». Такое понимание основано на том, что многие характеристики современного мира все более напоминают описания святоотеческих пророчеств

о нем. Но, согласно тем же пророчествам, именно «русское православное Царство» станет преградой на пути развития глобализационных тенденций. И это тоже фактор политической жизни современной России, поскольку проявления глобализации для многих людей (не только православных) неприемлемы с нравственной точки зрения – идея «золотого миллиарда», предполагающая меры по сокращению населения планеты; социал-дарвинизм; тотальный контроль над личностью в «компьютерном концлагере»; новые этические нормы и культурные стандарты и др. (подробнее об этом см.: Гостев, 2008, 2012; Андрей (Горбунов), 2005; Рябинин, 2009; и др.).

Таким образом, православно-христианская традиция дает глубинные ориентиры для оценки мировых социально-политических процессов. Изучение обозначенного в статье «перекрестка» исторической и политической психологии эти ориентиры будет раскрывать.

Литература

Андрей (Горбунов). Тайна зверя: опыт истолкования пророчеств Апокалипсиса. М., 2005.

Гостев А. А. Эволюция сознания в разрешении глобальных конфликтов. М., 1993.

Гостев А. А. Психология вторичного образа. М., 2007.

Гостев А. А. Психология и метафизика образной сферы человека. М., 2008.

Гостев А. А. Проблема российского менталитета в свете отечественной православно-христианской традиции // История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы международной конференции по истории психологии. М., 2010.

Гостев А. А. Манипуляция социальными представлениями путем воздействия на образную сферу личности // Психологическое воздействие. Механизмы, стратегии, возможности противодействия. М., 2012.

Лагутов Н. В. Теологический анализ стратегий и техник психотерапии. Сергиев Посад, 2012.

Можаровский В. В. Догматическое мышление и религиозно-ментальные основания политики. СПб., 2002.

Рябинин В. А. Идеология «тайны беззакония»: философский и политический анализ идеологии «мондиализм». М., 2009.

Семёнов В. Е. Российская полиментальность и социально-психологическая динамика на перепутье эпох. СПб., 2008.

Серова О. Е. Психологические аспекты духовно-нравственного учения о личности и народе И. В. Киреевского: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

Юрьев А. В. Рецензия на монографию В. В. Можаровского «Догматическое мышление и религиозно-ментальные основания политики». СПб., 2002.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ГЕНЕЗИСА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ДРЕВНЕРУССКОГО ПЕРИОДА

О. В. Клыпа (Магадан)

В научной и учебной литературе, изучая историю развития психологической мысли в России, исследователи, как правило, начинают ее рассмотрение с момента формирования научного психологического знания, датируемого XVIII–XIX вв. (Б. Г. Ананьев, В. В. Большакова, Е. А. Будилова, А. Н. Ждан, Т. Д. Марцинковская, А. В. Морозов, А. А. Никольская, А. В. Петровский, А. А. Смирнов, В. А. Якунин, М. Г. Ярошевский и др.). В то же время исследование западноевропейской психологической мысли восходит к Античности, а восточной – к еще более древним периодам.

Рассматривая генезис психологической мысли в древнерусский период, мы следовали установкам В. А. Кольцовой, указывающей на необходимость привлечения и использования в историко-психологическом исследовании психологического знания, созданного вне науки (в сферах обыденной мысли, искусства, религии, мифологии), но содержащего

важные для нее идеи. Как пишет автор, «психологическая наука не имеет права и далее отворачиваться от богатейшего и пока еще не освоенного ею источника психологической мысли. В связи с этим перед ней стоит нелегкая и ответственная задача поиска научного языка, обеспечивающего адекватную и корректную переформулировку вне научных психологических представлений в системе рациональных научных идей, их интерпретацию и понимание. В основе решения этой задачи лежит переход от интернальной к экстернальной стратегии научного исследования, отказ от изоляционизма науки, исторически исчерпавшего себя, и реализация культурологической ориентации, обеспечивающей, как представляется, открытие новых горизонтов и точек роста научного знания. Критический анализ всего вненаучного как якобы простого и примитивного должен смениться заинтересованным и взаимообогащающим друг

друга диалогом науки и обыденной мысли. Наука должна не учить обыденную жизнь, а учиться у нее, не отвергать, а ассимилировать и осмысливать продуктивные идеи, отражающие опыт многотысячелетней жизненной практики человека. В этом контексте обоснованным является утверждение о необходимости расширения проблемного поля истории психологии за счет включения в него психологических идей, развивающихся в русле различных форм вненаучного обыденного знания» (Кольцова, 2008, с. 215–216).

Вненаучные обыденные психологические знания являются генетически исходной, базовой формой познания; они формируются уже на самых ранних этапах человеческой эволюции. «Основой их возникновения выступает жизненная практика человека, его взаимодействие с природным и социальным миром, результатом чего является познание не только особенностей окружающей среды, но и мира психических явлений... Начиная с истоков существования человеческой истории, каждый шаг в осознании своего психического мира увеличивал потенциалы и возможности человека в его взаимодействии с миром и одновременно становился источником дальнейшего углубления психологической рефлексии. Являясь условием общественно-исторического бытия человека, психологическое познание по своей длительности сопоставимо с длительностью существования мыслящего человека... Обыденное знание тесно связано с научной мыслью, исторически предшествует ей в процессе эволюционного развития» (Кольцова, 2008, с. 40, 59). Возникнув на ранних этапах исторической эволюции общества, обыденные понятия и представления продолжают свое существование в течение всей последующей истории человечества.

Основное методологическое положение, которое легло в основу нашего исследования, заключается в том, что изучение генезиса психологической мысли в древнерусский период предполагает рассмотрение вненаучных форм психологического знания, отраженного в различных сферах общественного сознания. Это, в свою очередь, означает проведение исследования на стыке наук, интеграцию психологического, философского, исторического, культурологического, филологического аспектов. Только с этой позиции можно будет более объективно судить о характере, специфике и своеобразии древнерусской психологической мысли.

В настоящее время очевидна тенденция развития междисциплинарных исследований, в которых стираются жесткие границы между картинами реальности, выстраиваемыми различными науками, в силу чего формируется более полное и адекватное представление о изучаемой реальности (Л. Ф. Баянова, В. В. Большакова, А. А. Гостев, В. А. Елисев, Е. А. Климов, В. А. Кольцова,

Т. Д. Марцинковская, О. Г. Носкова, Ю. Н. Олейник, А. В. Юревич и др.).

И. П. Маноха отмечает, что синтезирование культурологического, философски ориентированного и конкретно-научного подходов в истории психологии обеспечивает создание качественно новых моделей историогенеза психологической мысли, ее периодизации, основных движущих сил развития научного знания, что позволяет с большей уверенностью говорить об истории психологии не только как о «своде ретроспективных знаний», но и как о «своде перспективных воззрений», приоткрывающих субъекту познания не только картины прошлого, но и прогнозируемого будущего (Маноха, 2002, с. 479–480).

Психологическая мысль прошлого объективирована в памятниках культуры, доступных для изучения, благодаря чему она передается из поколения в поколение. Именно на основе исследования объективированных результатов деятельности человека прошлых эпох (продуктов устного народного творчества, этнографических материалов, литературных памятников, изобразительных источников и др.) возникает возможность воссоздать логику и динамику развития психологических воззрений в древнерусский период.

Изучение проблемы генезиса психологической мысли в древнерусский период требует определения метода исследования.

Для нашего исследования приемлема позиция М. Н. Громова о важности интегрирования знания; он писал, что необходимо «внести более достойный вклад в объединение сложных и многоплановых процессов изучения древнерусского наследия, преодолеть присущую современной науке узкую специализацию, раздробленность, нестыковку различных исследовательских методов, направлений и дисциплин» (Громов, 1997, с. 91).

Целостный анализ в историко-психологическом исследовании должен реализоваться посредством использования комплексной методологии, ориентированной на всесторонний охват исследуемого явления, использование различных методов, сочетающихся по принципу дополнительности (Кольцова, 2004).

Для исследования генезиса психологической мысли в древнерусский период основными методами являются: *метод психолого-исторической реконструкции*; *метод системного анализа*, требующий полной и всесторонней реконструкции психологической мысли рассматриваемого периода; *метод источниковедческого анализа* выступающий в качестве главной процедуры при выявлении и обработке материалов историко-психологического исследования; *метод логического анализа*; *сравнительный метод*; *герменевтический метод*.

Поскольку наше исследование носит интегративно-эkleктивный, междисциплинарный харак-

тер, мы предлагаем использовать предложенный О. В. Клыпа и В. А. Кольцовой *логико-селективный метод*, в основе которого лежит положение, что психологическая мысль древнерусского периода может быть реконструирована через анализ фактов, полученных в различных научных областях знания.

О специфике психологической мысли в древнерусский период мы можем судить по следующим параметрам:

- а) мировоззренческий аспект (языческое мировоззрение, христианское мировоззрение, двоеверие, ересь);
- б) спектр психологических идей и проблем (общепсихологические, социально-психологические, психолого-педагогические, индивидуально-психологические, психотерапевтические);
- в) формы отражения психологических воззрений (символическое отражение): ритуалы, обряды, поверья; устное народное творчество; библейская литература; иконопись, зодчество; (неформальная, формальная формы отражения; бытовой и святоотеческий символизм; визуальные и вербальные символы, образ, изображение, подобие, знак);
- г) методы психологического познания (интуиция, наблюдение, беседа, исповедание, проповедь, инициация как народный эксперимент);
- д) персоналистический анализ, который реализуется через психологическое изучение литературы и искусства русского Средневековья.

Надеемся, что предложенный нами подход позволит с разных сторон рассмотреть исследуемую проблему генезиса психологической мысли в древнерусский период.

Литература

- Баянова Л. Ф. Феномен культуры в истории психологии. М., 2007.
- Вернадский В. И. Труды по истории науки. М., 2002.
- Громов М. Н. Структура и типология русской средневековой философии. М., 1997.
- Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. М., 2003.
- Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М., 2004.
- Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М., 2008.
- Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии: Учебник. М., 2011.
- Манюха И. П. Методологические подходы к построению и объяснению истории психологии: перспективы содержательного синтеза // Психология и ее приложения. Т. 9. Вып. 2. М., 2002. С. 479–481.
- Янчук В. А. Постмодернистский социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Вып. 1. С. 193–207.
- Ярошевский М. Г. История психологии: от Античности до середины XX века. М., 1997.

ПСИХОЛОГО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Т. О. Колесник (Москва)

Системная интеграция предметных оснований дифференцированного поля научной психологии происходит, прежде всего, при исследовании таких проблем, которые предполагают рассмотрение относительно масштабной «совокупности систем, образующих бытие человека» (Ломов, 2011, с. 33). К подобным проблемам, безусловно, относится «выявление особого измерения и качества самой личности, которое обнаруживается только в особом измерении и процессе ее развития – жизненном пути» (Рубинштейн, 2006, с. 649). Согласно К. А. Абульхановой, «жизненный путь является тем целостным специфическим процессом, в котором происходит функционирование и развитие личности» (Абульханова, 1999, с. 9).

Предметным основанием для исследования проблемы жизненного пути личности является

конструкт «человек как субъект жизни»; предметным основанием исторической психологии – «взаимодействие человека и истории». В свое время Э. Эриксон поставил задачу разработки универсальной схемы жизненного пути личности, и с этой целью он исследовал жизненный путь великих людей, выдвигая тем самым на первый план методологические аспекты психоистории как области исследования психологии исторической личности. Исходя из идей Э. Эриксона, можно предположить, что историческая психология становится в некотором роде источником объемного эмпирико-методологического базиса для исследования психологии личности, так как, согласно К. А. Абульхановой, «высшие системно-динамические структуры, проявления и функции личности релевантны масштабам ее жизненного пути...» (Абульханова, 1999, с. 10).

Подход к любому аспекту исследования жизненного пути личности, в том числе и исторической личности, основан на «триединстве Рубинштейна»: чего человек хочет, что человек может, что есть он сам.

Как писал Г. Лейбниц, «настоящее чревато будущим» (цит. по: Реан, 2007, с. 28), т. е. существует некая предопределенность процесса становления личности в процессе жизненного пути, опосредованная «вектором мотив–цель» (Ломов, 2011, с. 45). Основанием для исследования этого уровня проблемы выступает понимание человека как субъекта деятельности, сознательно формирующего и реализующего свои цели. При этом «речь, идет не о том, чтобы свести историю человеческой жизни к ряду внешних дел. Меньше всего такое сведение приемлемо для психологии, для которой, существенны внутреннее психическое содержание и психическое развитие личности; но суть дела в том, что само психическое развитие личности опосредовано ее практической и теоретической деятельностью, ее делами» (Рубинштейн, 2006, с. 642).

Исследование деятельности и мотивационной сферы исторической личности определяет необходимость рассмотрения человека как «субъекта выбора», опосредованного в том числе этическими критериями. Таким образом, система предметных оснований, необходимых для осуществления исследования человека как субъекта жизни, формирует еще одну важную сторону научной проблемы:

Как соотносятся человек реальный с человеком «идеальным»? Имеется в виду, что искомой величиной становится «образ, достойного человека, каким он должен быть», или этическая норма для личности, выражаясь языком Г. Олпорта, которая является системообразующим фактором в определении аксиологического аспекта развития человека в мире. Если рассматривать эту проблему с философских позиций, то возникает вопрос: «Что есть благо (полезно) для человека и жизни в целом?».

Взаимодействие различных областей науки в разработке методологии проблемы исследования и его реализации определяет «модус системы» жизненного пути, благодаря которому ученый может преодолеть «парциальный подход к отдельным личностным образованиям» (Абульханова, 1999, с. 9).

Хорошо проработанная, репрезентативная источниковая база исследования исторической личности открывает возможность реконструкции личности как целостного и цельного образования «субъекта жизни» – от условий рождения, развития и проявления личности на разных этапах ее жизненного пути и до обстоятельств смерти.

Анализ жизненного пути, его структурно-динамических характеристик – это целостное из-

учение системной организации бытия, внутри которого происходит становление индивида. Жизненный путь личности обусловлен культурно-исторической, социальной ситуацией ее развития, характером ее взаимодействия с природным и социальным миром.

В основу жизненного пути человека также заложен некий ритм (периодизация), присущий жизни в целом, где ключевой точкой в раскрытии этапов становления индивидуальности является *кризисная ситуация*, в результате которой, образно выражаясь, «жить завтра так, как жил вчера», становится невозможным. Э. Эриксон отмечал, что «человеческую природу лучше всего изучать в состоянии конфликта, а человеческие конфликты становятся предметом пристального внимания заинтересованных исследователей преимущественно при особых обстоятельствах»¹.

В свою очередь, понятие «личностный кризис», определяется как некая совокупная научная категория, которая должна включать в себя все аспекты процесса изменения человека на конкретном этапе взросления и становления индивида, так как «жизненный путь подлежит не только возрастной периодизации... но и личностной периодизации, которая, начиная с юности, перестает совпадать с возрастной» (Абульханова, 1999, с. 10). Совокупность личностных кризисов, их содержание – это системообразующий фактор жизненного пути человека. По сути, это развитие личности в системе ортогенеза, в некотором смысле опорные точки качественного становления индивидуальности, определенного целевой детерминацией процесса развития, «фактор, благодаря которому различные механизмы объединяются в целостную функционально-динамическую систему» (Ломов, 2011, с. 45).

Таким образом, выявление и систематизация кризисных ситуаций на протяжении жизни исторической личности означает построение «несущей конструкции» ее жизненного пути, а психологическая категория «личностный кризис» становится структурно-ритмическим основанием для решения поставленной задачи.

Исследование жизни деятелей истории и культуры во всем целостном единстве их исторического и органического бытия, особенностей их психологических характеристик и специфики среды жизнедеятельности – это и предмет исследования, и методологический принцип исследования, интегрирующий множество областей человекознания. Жизненный путь исторической личности как динамическая категория становится «нитью», на которую «нанизан» модус системы развития человека. Поэтому поиск алгоритма решения поставленной задачи должен реализовывать принцип междисциплинарного и системного подходов к проблеме

¹ Цит. по: Шкуратов В. А. Историческая психология // http://sbiblio.com/biblio/archive/shkuratova_ist.

жизненного пути личности. Одним из вариантов целостного подхода на современном этапе развития науки является синергетический подход в науках о человеке.

Чрезвычайно интересным объектом исследования в этой связи становится жизненный путь великого русского писателя М. Е. Салтыкова-Щедрина.

Данный исторический персонаж невероятно богат и оригинален и по своим психологическим характеристикам, и по результатам своей деятельности – литературной и общественной. Спектр его самореализации невероятно широк, чего нельзя сказать о многих его коллегах и современниках. В круг общения писателя входят практически все значимые для истории и культуры личности периода его жизни и все социальные слои общества. Диапазон «личностных конфликтов» в динамике онтогенеза становления личности М. Е. Салтыкова очень широк в силу его индивидуальных особенностей и особой сложности жизненных обстоятельств, являясь наглядным пособием для установления корреляций между личностными, возрастными кризисами и динамикой становления мировоззрения, отраженного в значимой для общества деятельности. Жизненный путь М. Салтыкова-Щедрина – «наглядное пособие» для осуществления попытки систематизации разрозненных психологических теорий применительно к психологическому изучению конкретного человека. Насыщенный событиями и личностными перерождениями, жизненный путь писателя дает возможность рассмотреть всю полноту детерминант формирования его индивидуальности. С одной стороны, стержневые качества характера Салтыкова-Щедрина, условия их становления и развития происходили под влиянием социальных факторов, исторических условий, существовавших в России в XIX столетии, что подтверждает и прекрасно иллюстрирует идею социальной обусловленности личности и ее жизненного пути. С другой стороны, условия его рождения и раннего детства, содержание и результаты личностных кризисов чрезвычайно остры и контрастны, что дает возможность на примере его жизненного пути осмыслить «парные» явления (категории) психологии: «биологическое–социальное»; «психотизм–супер эго»; «сознательное–бессознательное» и т. п. На важность подобного анализа не раз указывал в своих работах Б. Ф. Ломов.

Но какое отношение психологическая реконструкция исторической личности имеет к исследованиям жизненного пути обычного, «статистически нормального индивида», в знаниях о котором наука заинтересована ничуть не меньше, чем в понимании условий появления и развития значительной исторической персоналии? Тем более что категории таланта и гениальности сами еще требуют серьезного осмысления.

Вопрос следует поставить следующим образом: является ли гений и великий человек единичным, строго индивидуальным явлением, к которому общие закономерности развития применимы в лучшем случае частично, или это некая эволюционная высота человека, прообраз «акме» коллективного сознания, результат конкретных культурно-исторических влияний, воздействия системы биологических, психологических и социальных факторов?

Если принять за основу первое утверждение, то исследования исторических персоналий останутся еще одним компонентом дифференцированного поля науки; если второе, то это – путь к интеграции отраслей человекознания в процессе построения теории жизненного пути личности.

В статье «Смысл жизни и акме» А. А. Бодалев пишет: «Одной из главных задач, решаемых новой наукой акмеологией, является установление закономерностей и механизмов, определяющих такой тип развития людей как индивидов, личностей и субъектов деятельности, который означает достижение ими наиболее высокого уровня в этом развитии... Сравнительное исследование жизненных путей таких людей дает возможность увидеть общее, особенное и единичное в вариантах сопряжения объективных и субъективных условий, которые оказываются совершенно необходимыми, чтобы человек состоялся как подлинный гражданин своего Отечества, как настоящий профессионал, как высоконравственный супруг и как мудрый родитель. Важно знать об обстоятельствах, определяющих неординарность человеческих судеб»¹.

Исходя из этого, проблема, поставленная Г. Олпортом, – что есть личность «нормальная» и личность «аномальная», с позиции статистического и этического стандартов, где «первые характеризуют среднее, или обычное, вторые – желательное или ценное» (Олпорт, 2002, с. 35), можно переформулировать следующим образом: как соотносится личность реальная с личностью идеальной? Но может ли позволить себе современный ученый так ставить вопрос? И как в эту шкалу впишутся результаты исследования исторических персоналий?

Отвечая на эти вопросы, отметим, что, рассматривая выдающуюся историческую личность, мы имеем дело не с некоей идеальной абстракцией, а с результатом исследования *реального человека*, жившего и творившего в *конкретных исторических условиях*, развивающегося под влиянием *конкретной совокупности факторов*, однако сумевшего, в силу своих способностей и жизненных обстоятельств, подняться на вершину человеческого «акме», став тем самым прообразом «человека задуманного». Речь идет о закономерности

¹ Бодалев А. А. Смысл жизни и акме. <http://akme31.narod.ru/12.html>.

тях становления индивидуальности, системном ортогенезе жизни человека в целостной системе его бытия. Поэтому изучение этого объекта не отдаляет от решения важнейшей задачи психологии – раскрыть индивидуально-типологические способы организации жизни личности, приущие ей как субъекту» (Абульханова, 1999, с. 11), а, наоборот, приближает к ней.

Таким образом, историческая психология оказывается в очень выгодном положении по отношению к дифференцированному полю психологического знания: ее междисциплинарные возможности огромны и опосредованы масштабностью и полнотой предмета исследования. Изучая такой феномен, как историческая личность, историческая психология может использовать весь арсенал инструментов и методов науки, весь концептуально-теоретический базис науки, весь потенциал междисциплинарного взаимодействия областей научного знания.

Литература

- Абульханова К. А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). М.–Воронеж, 1999.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2010.
- Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание человека. М., 2010.
- Кольцова В. А. История психологии. Проблемы методологии. М., 2008.
- Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М.–Воронеж, 2011.
- Насонов М. С. Онтологические основания гениальности: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. Пермь, 2009.
- Олпорт Г. Становление личности. М., 2002.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2006.
- Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. СПб., 2007.

РОССИЙСКАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ДИНАМИКЕ: ОТ «РОССИИ УХОДЯЩЕЙ» К «РОССИИ ЭЛЕКТРОННОЙ»

А. А. Королёв (Москва)

Существуют фундаментальные понятия, которые имеют неявный характер с изменяющимися смыслами, но без выявления их сущности, содержания и структуры невозможно понять духовность человека как специфически человеческий способ психической жизни, высшее выражение человечности. К таким понятиям относятся «менталитет» и «ментальность», которые мы рассматриваем как синонимичные. Будучи исторически формирующимся феноменом, менталитет как духовная субстанция является характеристикой определенной социальной группы (народа, класса, этнических групп и т. д.). Этнический фактор влияет на весь спектр мотивов, установок, ценностных ориентаций, социальное поведение как отдельного индивида, так и социальных общностей. Мы исходим из того, что менталитет определяется системой природно-географических, социально-культурных факторов и «на входе» он приобретает свой неповторимый духовный «облик», проявляющийся в доминирующих ценностях, идеалах, умонастроениях, отношении к разным сторонам действительности – как на отрефлексированном, так и на бессознательном уровнях.

В настоящее время продолжается дискуссия по вопросам, является ли менталитет инвариантным или вариативным, изменяющимся образованием; какие черты национального менталитета являются сущностными, а какие случайными.

Ментальность – относительно устойчивый феномен, хотя и изменяющийся в пространстве и времени (единство которых представлено понятием «хронотоп»), но перемены в нем происходят не так быстро и не так революционно, как это видится поначалу. Ментальность имеет свою корневую основу (ризому), не связана жестко и однозначно с существующими производственными отношениями и социальным строем. Цивилизационно-ментальное ядро как глубинная основа бытия индивида (социальной общности) окружена плотными слоями культуры, «панцирем», предохраняющим ядро от конъюнктурных, по существу, враждебных вторжений. И это не абсолютная, раз и навсегда данная благодать. Бывают времена, когда этот «панцирь» – культурно-защитное устройство – получает значительные пробоины, «раны», нанесенные инфернальными, неконструктивными силами. Но эти раны, нанесенные культуре, «духу», затягиваются, как ряска в пруду. Срабатывают психофизиологические, культурно-охранительные и иные механизмы сохранения ментальности как целостной системы. Крупные исторические повороты, войны, революции, «смуты», «неустроения», а также следующие за ними события (реставрации, контрреформы, откаты и т. д.) обнажают сформировавшийся менталитет прежних поколений. Прослеживается прямая зависимость менталитета от социального положения различных классов, страт, половозраст-

ных групп населения. Исследователи выделяют крестьянский, городской (урбанизированный) менталитет, провинциальный менталитет и т. д. За последние сто лет Россия столкнулась с двумя мировыми войнами, двумя революциями (1917 и 1991 гг.), которые кардинально меняли не только условия существования людей, но и их духовно-нравственные ценности. За этот срок пройден путь, равный, по меркам западноевропейской истории, нескольким столетиям.

Так, если в начале XX в. в стране было 80% сельского населения, то в начале XXI в. – чуть более 20%. Исход селян в города продолжается убыстряющимися темпами. За 20 последних лет с карты России исчезло 30 тыс. деревень. В условиях глобализации выявилась мегатенденция – стягивание населения в крупные города. Усугубляет разрушительные последствия этой тенденции недальновидная политика Минэкономразвития, планирующая в недалекой перспективе сосредоточить основную массу населения страны в 20 мегаполисах. В расчет не берутся последствия такой «урбанизации» в оборонном, социокультурном, психологическом плане.

Ментальность – явление культурно-историческое, подверженное серьезным изменениям по направленности и содержанию, по формам его проявления. Так, «Русь уходящая» (С. Есенин), «Русь крестьянская» с присущими ей ментальными качествами – воля, (а не свобода), достаток (а не богатство), общинность (а не индивидуализм) и т. д. – ушла в прошлое еще в первой половине XX столетия. Навстречу ей шла «Русь железная» (советская). Для нее было характерно появление «человека толпы», «массового человека» индустриальной поры. При сохранении ряда ментальных признаков, таких как чувство справедливости, долготерпение, сострадание, в «советском человеке» происходило нарастание конформизма, социальной безответственности, потери предприимчивости, утраты нравственных идеалов.

Трансформационные процессы последнего десятилетия в России и в мире не могли не отразиться на ментальных установках и поведении российских граждан. Научно-технический прогресс, встроенный в глобализацию как общемировую ведущую тенденцию, выступает, с одной стороны, мощным фактором усложнения человека как биосоциопсихического существа, с другой стороны, его унификации и «одномерности» (Ж.-П. Сартр). Социологи выделяют характерологические признаки «парадоксального человека» (Ж. Т. Тошченко), «асимметричного человека» (И. М. Ильинский), «eHomo («электронного человека»)» (А. Нариньяни) и т. д. Следует сказать, что, несмотря на яркие характеристики обитате-

лей «человека» (А. А. Зиновьев), тем не менее, существует опасность редуцирования, выхолащивания единства и онтологических различий рода человеческого.

Формирование «глобального», «асимметричного» человека происходит в сложной противоречивой обстановке. Идет развитие двух разнонаправленных тенденций.

Первая тенденция (правда, еще в зачаточном состоянии) – появление человека с чертами планетарного мышления, ответственного за судьбы земного шара. «Человек будущего» (он вырастет из настоящего) начинает мыслить космическими масштабами, в его жизни действует принцип: «Мыслить глобально, поступать локально». Научное сообщество стремится внедрить в сознание человечества идею коэволюционного пути развития, предполагающую гармоничное, взаимосвязанное развитие социума (человечества) и природы. У такого человека формируется экологический императив: не навреди окружающей среде, хозяйствуй разумно, помни о судьбе будущих поколений. Следует иметь в виду, что в человеческом сознании происходят амбивалентные (внутренне противоречивые) процессы: наряду с формированием планетарного видения мира, возрождаются архетипы подсознания, ведь человек пуповиной связан с прошлым, с архетипическим наследством. Это дало основание данную «неоархаику» рассматривать ряду ученых, как «новоязычество» (В. Крутоус), «новая религиозность» (П. С. Гуревич). На эти явления ранее указывали Н. А. Бердяев («новое Средневековье»), П. Сорокин («сверхчувственная эпоха»), О. Шпенглер («вторая религиозность») и др.

Вторая тенденция – возникновение роскошествующего типа человека, доминирующего в современном обществе. Он руководствуется гедонистскими принципами: «пир во время чумы»; «после нас хоть потоп»; «живи, потребляй и радуйся». Его жизненная позиция цинична, порой лишена инстинкта самосохранения. Французский философ Ж. Липовецки полагает, что наступила эра нового индивидуализма; с приходом общества потребления произошла вторая индивидуалистическая революция (первая совершилась в XVIII в.). Она изменила отношение к жизни, детям, потреблению, к телу, ко времени, к религии, политике.

Говоря о формировании человека будущего, генетики, биологи, специалисты по геномной инженерии проектируют «глобального человека», заботясь, прежде всего, о его внешних параметрах и симбиозе человеческих и технотропных начал. Зачастую из поля их зрения выпадает уникальный внутренний (ментальный) мир конструируемого ими человека.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В КОНЦЕПЦИИ Р. ЛЕЙНГА

И. А. Красильников (Саратов)

На развитие экзистенциальной психологии значительное влияние оказали взгляды шотландского психиатра, психолога и философа Р. Лейнга (1927–1989). Изучая методы психологической помощи больным с тяжелыми формами психических заболеваний, он выступил с критикой традиционной психиатрии и ввел метод экзистенциально-феноменологического анализа.

Феноменологию интересует, прежде всего, как человек представляет свой внутренний мир и какие способы существования в окружающей действительности он выбирает.

Человек существует в мире, поэтому важно соотносить его действия со способом осознания ситуации. Он стремится к экзистенциальной защищенности в этом мире; у него должно быть ощущение своего присутствия в мире как реального во временном смысле. Он больше озабочен тем, как себя сохранить, чем тем, как достичь удовлетворения. Может возникнуть феномен, который Р. Лейнг обозначил метафорой «жить, не чувствуя себя живым». По его мнению, разрыв отношений с окружающим миром приводит к чувству одиночества и изолированности. Разрыв связи с самим собой выражается в формировании шизоидного и параноического типов личности, возникновении ощущения внутренней расщепленности. Шизоиды воспринимают мир как несущий угрозу, а в сознании параноика всегда «присутствуют» угрожающие преследователи (Лейнг, 1995).

Утрата контакта с внутренней и внешней реальностью в сочетании с отсутствием интуиции приводит к онтологической незащищенности человека. Утрата своей идентичности сопряжена с исчезновением уверенности в своей реальности. Автор выделяет три формы экзистенциального беспокойства: «поглощение», «взрыв», «оцепенение».

«Поглощение» связано с утратой своей автономности вследствие погружения в мир другого человека или самоизоляции, вызывающей чувство исчезновения собственного «Я». «Взрыв» представляет собой столкновение с реальностью, когда любой контакт с окружающим миром воспринимается и переживается как угроза собственному существованию. Обращение с человеком как «с чем-то» может привести к деперсонализации. Другие могут как усиливать чувство собственного бытия человека, так и представлять угрозу – лишать его собственной экзистенции. Если человек не чувствует себя автономным, значит он не может переживать свою отделенность от других. Следствием этого становится либо полная изоляция, либо полное слияние с Другими.

Р. Лейнг задается вопросом – какой должна быть форма связи с самим собой, чтобы можно было выявить экзистенциальную незащищенность (конфликт с самим собой). Он вводит понятие «не истинное, фальшивое, ложное, искусственное „Я“», которое плохо осознается и проявляется в замкнутости, отсутствии спонтанности (Лейнг, 2002).

Человек может «отказываться» от части своего подлинного «Я». Истинное «Я» подсознательно исключается из непосредственного участия в связях индивида с другими и миром в целом. В этом случае взаимодействие «Я – Ты» заменяется иной формой межличностного общения, называемого Р. Лейнгом «квазионо». По его мнению, этот «мертвый процесс» делает человека «безжизненным», эмоционально бедным. Индивидуальное бытие человека становится расколотым на истинное и ложное «Я». Человек начинает относиться к себе не как к реальной личности, а как к объекту собственного воображения. Страх перед естественным, свободным, спонтанным творческим взаимоотношением с существующим миром приводит к уходу от реальности. Параноидно-шизоидный способ установления отношений с бытием определяется ложным «Я».

Р. Лейнг выделяет две формы осознания себя – как объекта в своих собственных глазах и как объекта в глазах других (ожидания других).

Человек страшится реального существования, боится стать живым и реальным; страх делает его «невидимым» для других (уход, эскапизм). Он может испытывать чувство ложности своей жизни, «отрезает» себя от других людей.

Согласно Лейнгу, утрата чувства безопасности означает исчезновение чувства жизни, соприкосновения и жизненного контакта с реальностью, действительностью. Вместо реального контакта и отношений с миром актуализируется ложное «Я», которому остается только функция воображения и отстраненного наблюдения. Ложное «Я», сопряженное со страхом, мотивирует человека к «уходу» от реальности в мир фантазий. Интересно, что Р. Лейнг, в отличие от В. Франкла, по-иному понимает феномен трансцендентности личности. По его мнению, трансцендентность «Я» означает ее опустошенность, а уход в трансценденцию – это погружение в мир иллюзий. Утрачивая реальность, личность теряет возможность осуществления свободы выбора в мире.

Р. Лейнг в своих трудах часто использует метафоры. Он пишет, что, избегая риска «быть убитым», человек становится «мертвым». Безучастное взаимодействие ложного «Я» с миром приобретает формы острого внутреннего конфликта, прояв-

ляющегося в расогласовании экзистенциально-го «Я» и требования реальности «Я».

Обретение подлинного «Я» (способность быть самим собой) связано с реализацией позиции честности по отношению к самому себе, приостановлением контроля над своими мыслями и чувствами. Преодолевая замкнутость, человек способен брать на себя ответственность за взаимодействие с миром. Важно с раннего детства развивать в человеке авторство своей жизни, формировать чувство автономности. Понять природу своего субъективного мира можно лишь в том случае, если удастся собрать и осмыслить всю историю жизни «Я», а не только историю болезни, историю ложного «Я».

Современный человек отчужден от своих истинных возможностей, от своего подлинного «Я». Это утверждение Р. Лейнга созвучно идеям Э. Фромма. Отчуждение становится главной формой существования современного человека вследствие жестокого насилия. Психологическая защита – это, фактически, отчуждение человека от своих подлинных переживаний в силу необходимости существования в мире: фальшивая личность идеально адаптируется к отчужденной реальности (Лейнг, 2005). Лейнг выделяет два рода отчуждения: первый – это отчуждение от реальности, с которой связан сам человек, второй – это отчуждение от самого себя, от тех переживаний, благодаря которым он обретает подлинность своего существования. Он использует метафору: «Там, где наступает предел всему, все обретает свое начало». Ученый понимает, сколь сложно реализовать чувство предельности своего существования, своей подлинности.

Несмотря на, казалось бы, индивидуалистический подход, Р. Лейнг ставит вопрос о человеческих отношениях, образующих единство «связки

людей», в которой воплощается каждая отдельная личность. По его мнению, не существует «чистых», сугубо индивидуально обусловленных эмоций, так как личность функционирует и проявляется в рамках того или иного социального контекста. Р. Лейнг дает важное заключение, что эмоции – переживания тех или иных человеческих отношений. Так, нарушение отношений между людьми, особенно между матерью и ребенком, могут привести к шизофрении. Мать в этом случае, как Г. Салливан, он называют шизофреногенной.

Личность, отчужденная от своих чувств, испытывает несостоятельность собственной позиции по отношению к трудным ситуациям. Вместе с тем «фальшивая личность» идеально адаптируется к отчужденной реальности. Поэтому восстановление целостности личности, ее самости сопряжено с обретением личностной защищенности, жизненной позиции.

Р. Лейнг в своих трудах пытается найти психологические механизмы возникновения экзистенциальных внутриличностных конфликтов. Ему удается достаточно близко подойти к решению этой проблемы. На наш взгляд, необходимо расширить предложенный ученым понятийный аппарат. Так, нами было введено понятие «онтологическая включенность субъекта в трудную жизненную ситуацию». Мы считаем, что это понятие и обозначаемый им феномен имеют большой объяснительный потенциал и требуют дальнейшей теоретико-методологической разработки.

Литература

Лейнг Р. Разделенное «Я». К., 1995.

Лэйнг Р. «Я» и Другие. М., 2002.

Лейнг Р. Феноменология переживания. Райская птичка. О важном. Львов, 2005.

ПОНЯТИЕ ЭНЕРГИИ В ТРУДАХ УЧЕНЫХ ПЕТЕРБУРГСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Л. В. Куликов (Санкт-Петербург)

Синтез научных знаний, получаемых в различных дисциплинах, предполагает развитие понятийного аппарата, обеспечивающего продвижение к созданию новых теорий. Такому развитию способствует, как введение новых понятий, так и пересмотр уже имеющихся, их новое толкование, уточнение области определения. Особенно важно уточнение фундаментальных, общенаучных понятий. В психологическом тезаурусе представлены многие общенаучные понятия. Без их использования, постоянного содержательного пополнения и уточнения не может быть продуктивного

развития понятийного аппарата психологической науки. Причем, простое добавление термина «психологический» или «психический» к тому или иному общенаучному понятию («психическая энергия», «психическая информация» или «психологическое пространство», «психологическое время») не меняет ситуации.

В психологии и ряде других наук довольно широко употребляются понятия, семантически близкие к понятию энергии: «активность», «сила», «напряжение», «интенсивность», «потенциал», «тонус», «работа», «выносливость» и др. На-

личие общих понятий является, с одной стороны, одним из проявлений единства мира, с другой стороны, свидетельством того, что научные построения в целом адекватно отражают закономерности бытия. Однако содержание общих понятий применительно к той области реальности, которую изучает та или иная отрасль науки, требует постоянного уточнения.

С самого начала использования наукой понятия «энергии» для психологии стала актуальной задача осмысления возможностей его применения для описания психической реальности. В. М. Бехтерев внес весомый вклад в выяснение места понятия «энергия» в гуманитарных и естественных науках.

Главной отличительной особенностью научной программы Бехтерева, как подчеркивают Б. Ф. Ломов, В. А. Кольцова, Е. И. Степанова, были ее системность и комплексность. «Заложив основы интегрального целостного исследования человека в системе наук, Бехтерев значительно опередил свое время...» (Ломов, Кольцова, Степанова, 1991, с. 427). Бехтерев выстроил архитектуру человеческой организации: от активности нейронных структур до движения человеческого духа в его устремленности к бессмертию личности и индивидуальности. В своих трудах он настойчиво проводил идею монизма, состоящую в утверждении, что природа человека имеет множество особенностей, выделяющих его из остального мира, но вместе с тем в каждом процессе жизнедеятельности и во всей жизни человека как целом действуют основные законы природы.

А. В. Брушлинский и В. А. Кольцова отмечают важное место энергетической концепции в системе научных воззрений Бехтерева (Брушлинский, Кольцова, 1994). Своими трудами он ввел понятие энергии в отечественную психологическую науку. Первоначально идея энергетизма была высказана им в книге «Психика и жизнь» (1902). Наиболее полно мировоззренческая позиция Бехтерева изложена в речи «Бессмертие человеческой личности как научная проблема», произнесенной на торжественном акте Психоневрологического института в феврале 1916 г. (затем напечатанной в «Вестнике знания»). В этой работе Бехтерев утверждает, что нет оснований противопоставлять друг другу физическую энергию, материю и дух. Есть единая основа всего сущего в виде мировой энергии, служащей началом и всего материального, и всего духовного во Вселенной. Он использует такие понятия, как «мировая энергия», «физическая энергия», «нервно-психическая энергия», «свободная энергия». Психика определена им как «продукт огромного запаса энергии» организма (Бехтерев, 1999, с. 178).

В книге «Коллективная рефлексология» Бехтерев неоднократно ссылается на основные положения своего труда «Бессмертие человеческой

личности как научная проблема», в котором они даны в развернутом виде. Он пишет об ответственности личности за свои поступки и действия, называя ее совершенно естественной, утверждая, что мировая энергия, в конце концов, дает начало высоким моральным достижениям человеческой личности. Трудно предположить, что Бехтерев мог не понимать, что ответственность, нравственное совершенствование теснейшим образом связаны со свободой – главным проявлением свойства субъектности, со способностью выбора, саморазвитием субъективного мира личности. Приводимые им примеры в полной мере подтверждают это.

Выяснению энергетических характеристик психических явлений были посвящены многие исследования представителей Петербургской/Ленинградской психологической школы.

Б. Г. Ананьев обращался к данным разных областей знания для обоснования своей гипотезы билатерального регулирования, согласно которой оно «сочетает управление информационными и энергетическими потоками таким образом, что в каждый отдельный момент каждая из гемисфер головного мозга выполняет по отношению к другой то информационную, то энергетическую функцию» (Ананьев, 2001, с. 233).

Б. Ф. Ломов рассматривал энергетические характеристики в качестве важной стороны биологической природы человека. «...Можно достаточно определенно (и для этого есть все аргументы) полагать, что биологические качества проявляются в энергетических и динамических характеристиках поведения личности, вернее, они обеспечивают данные характеристики» (Ломов, 1984, с. 370–371).

Л. М. Веккер и И. М. Палей (Веккер, Палей, 1971) выделяли три группы фактов, представляющих разные стороны соотношения энергии и информации («изоморфизма») в психофизиологии. Во-первых, факты, охватывающие отношения между силовыми параметрами объектов-стимулов и качественными и количественными характеристиками отражающих их реакций и процессов. В частности, это отношение, отражаемое законом Вебера–Фехнера и Стивенса. Во-вторых, данные об отношениях между различными характеристиками психических явлений и нервно-психическими процессами, выступающими как их «основы» или «механизм». В эту группу входят данные, полученные в опытах по «энергетизации» (тонизации, активации) структур мозга, приводящей к повышению эффективности познавательных функций. В-третьих, факты, свидетельствующие о зависимостях содержательных и динамических сторон, познавательных и эмоционально-волевых процессов. По мнению авторов, информационно-энергетические соотношения по самой их природе могут быть описаны как функция, в которой энергетические характеристики выступают

как независимая, и информационные – как зависимая переменная.

В своем главном труде «Психические процессы» Л. М. Веккер, утверждал, что отделение собственно динамического фактора от всех операционных и структурно-кинематических компонентов «освобождает» в остатке абстракт, который оказывается характеристикой не пространственно-временной организации самого процесса функционирования, а природы его силового, пускового источника. «Поскольку энергия есть всеобщее свойство реальности, такого рода соотношения неизбежно распространяются на все ее частные формы, в том числе, и на область энергетики психических процессов» (Веккер, 1974, с. 38).

В. А. Ганзен (Ганзен, 1984), проводя системные описания психики, в понятийный базис включал четыре понятия одного уровня обобщенности: «пространство», «время», «информация», «энергия» и одно – объединяющее – «субстрат» (психики). Пространство и время он рассматривал как объективные формы существования материи, а информацию и энергию – как объективные условия существования движения. В феномене сознания энергия и информация так тесно интегрированы, что их разрыв невозможен даже в научной абстракции без потери сущности явления сознания. Поэтому для его описания наиболее точным является понятие «энерго-информационный потенциал» (Ганзен, Гостев, 1983).

Понятия «движение», «активность», «энергия» тесно связаны, что можно заметить по характеру их использования в ряде наук. Г. В. Суходольский считал принципиально важным различать два типа движения: «самодвижение и несамодвижение, т. е. движение отраженное, навязанное извне» (Суходольский, 1988, с. 14). Это противопоставление далее продолжается в паре понятий: «активность» и «реактивность». Активность – это самодвижение. Таким образом, движение и самодвижение, активность и реактивность тесно связаны с энергией, однако, определить понятие «активность» помогает понятие «движение», используемое в качестве ключевого.

Объем публикации не позволяет представить полное рассмотрение работ петербургской психологической школы в данном направлении. Сообщим некоторые выводы исследования специфики энергетической стороны человеческого бытия и психики как формы его регулирования.

1. Неотъемлемой стороной природы любого движения и самодвижения является энергия. Движение, самодвижение, энергия – явления связанные, но отличные по своей сущности. В вызванном движении (реактивном) и самодвижении (активном) энергетические преобразования различны.

2. Многомерность субъективной реальности обуславливает необходимость использования в описаниях энергетической стороны психических явлений широкого круга понятий. Переходя в предмете рассмотрения от относительно простых психических явлений к более сложным, к явлениям более высоких уровней психической организации, исследователи чаще употребляют понятия «сила» и «потенциал», чем понятие «энергия». Эта тенденция к смене понятий при таком переходе (с восхождением) проявляется и относительно тесно связанного с понятием энергии понятия информации: больший объяснительный потенциал приобретают понятия, отражающие содержательную сторону психики, опыта, смысла, картины мира.
3. Если энергию понимать как меру движения (нет сомнений, что психическую активность можно трактовать как одну из форм движения), то больший потенциал человека характеризуется, соответственно, большей энергетикой самодвижения, точнее, – большей активностью. Потенциал человека и его целесообразная активность выступают двумя неразделимыми сущностями. В. Н. Мясищев определял отношения человека как потенциал, который проявляется в сознательной активной избирательности переживаний и поступков человека, базирующейся на его индивидуально приобретенном социальном опыте.
4. Для описания потенциала понятие информации ограничено применимо. Величина потенциала человека не может быть адекватно описана ни объемом затраченной и преобразованной энергии, ни количеством усвоенной и переработанной информации в ходе наращивания потенциала. Б. Г. Ананьев приводил данные эмпирического исследования М. Д. Дворяшиной, в котором было выяснено, что более высокий интеллектуальный уровень характеризуется не только более высокими уровнями внимания и успешности (продуктивности) умственной работы, но и меньшими, чем в других случаях, энергетическими затратами организма на процесс умственной деятельности. Следовательно, в потенциале человека в качестве ведущих следует выделять такие характеристики, как упорядоченность, соподчиненность, соразмерность, интегрированность.
5. Стержневым для описания многоуровневой человеческой организации понятием в большей мере, чем энергия, выступает понятие активности. Оно приобретает разные смысловые оттенки, но не теряет своего объяснительного потенциала при описаниях широкого спектра явлений – от простейшей двигательной активности до социальной (гражданской, политической, экономической...) активности индивида

и от активности как интегрального свойства нервной системы до активности как черты жизненной позиции. В потенциал человека (интеллектуальный, творческий, профессиональный, саногенный, личностный...) энергия включена в многократно преобразованном и потому «снятом» виде. Интенсивность действия (действия в широком смысле) не имеет решающего значения. Более активен тот человек, потенциал которого характеризуется смысловой и целевой иерархией, большей упорядоченностью опыта, соразмерностью внешней и внутренней активности, потребностей и возможностей. Такая активность с большей вероятностью приводит к эффективным результатам и переживанию удовлетворенности.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
- Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии М., 1994.
- Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т. 1, «Психика и жизнь». СПб., 1999. С. 27–199.

Брушлинский А. В., Кольцова В. А. Социально-психологическая концепция В. М. Бехтерева // В. М. Бехтерев. Избранные работы по социальной психологии / Памятники психологической мысли. М., 1994. С. 3–17.

Веккер Л. М. Психические процессы. В 2 т. Т. 1. Л., 1974.

Веккер Л. М., Палей И. М. Информация и энергия в психическом отражении // Экспериментальная и прикладная психология / Отв. ред. Б. Г. Ананьев. Л., 1971. С. 61–66.

Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л., 1984.

Ганзен В. А., Гостев А. А. Системное описание индивидуального сознания // Эволюция сознания в разрешении глобальных конфликтов (очерки по конфликтологии). М., 1993. С. 110–119.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Ломов Б. Ф., Кольцова В. А., Степанова Е. И. Очерк жизни и научной деятельности Владимира Михайловича Бехтерева (1857–1927) // Бехтерев В. М. Объективная психология // Памятники психологической мысли. М., 1991. С. 424–444.

Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.

РАЗВИТИЕ ИДЕИ КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ В ПЕТЕРБУРГСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Н. А. Логинова (Санкт-Петербург)

Петербургская психологическая школа несет на себе печать сначала естественно-научного, а потом и диалектико-материалистического антропологизма. У истоков этой школы стоял В. М. Бехтерев. Идея комплексного подхода к человеку была положена в основу его научно-исследовательской программы. Она со временем стала определять лицо Петербургской психологической школы в целом. Бехтерев работал над созданием объективной психологии. Комплексный подход для него являлся средством психологического познания, направленного на изучение объективной зависимости поведения личности от материальных факторов, среди которых выделяются, с одной стороны, структура и функции мозга человека, наследственность, с другой стороны, социальная среда и прошлый социальный опыт личности. Бехтерев раньше других ученых понял принципиальную необходимость сотрудничества психологии со смежными науками, особенно естественными.

В начале XX в. В. М. Бехтерев организует первые комплексные исследования человека в созданных им же научных учреждениях – Психоневрологическом институте (1907) и Институте

по изучению мозга и психической деятельности (Институте мозга) (1918). Психоневрологический институт «кладет в основу своей деятельности *всестороннее изучение человека* и его духовных способностей в здоровом и болезненном состоянии... Изучение человека, его психики и мозга остается главной задачей Института» (курсив наш. – Н. Л.) (Отчет..., 1910, с. 278–279). Задача всестороннего изучения человеческой личности и условий ее правильного развития решалась и в Институте мозга. Для этих целей в отделах и лабораториях Института проводились исследования в области анатомии, гистологии, биохимии и физиологии мозга, изучались поведение и развитие личности в русле детской, социальной, патологической рефлексологии. Осуществлялись прикладные исследования по экспериментальной педагогике, изучению профессионального труда, включающие рассмотрение нервно-психической организации трудящихся, умственной и нервной гигиены и др.¹ Исследования в Психоневрологическом институте и Институте мозга носили *суммативно-ком-*

¹ Институт по изучению мозга. Центральный государственный архив СПб. Ф. 2555. Оп. 1. Д. 48 (1919), Л. 142.

плексный характер и были еще далеки от идеала синтетического, или целостного, человекознания. Заслуга Бехтерева и коллективов его институтов состоит в инициировании и практической организации комплексных исследований человека, определении примерной их структуры, круга проблем, организационных форм взаимодействия ученых разных профилей в едином исследовательском проекте.

После смерти В. М. Бехтерева принцип комплексного подхода не был забыт и оставался императивом научной деятельности Института мозга до момента его упразднения в 1948 г. Довольно долгое время эта идея жила лишь в умах его бывших сотрудников. Но только одному из них – Б. Г. Ананьеву – удалось возродить комплексный подход к человеку и организовать в середине 1960-х годов комплексные исследования человека в целях его психологического познания. Центром исследований стал созданный Ананьевым факультет психологии СПбГУ. Новые комплексные исследования были основаны на оригинальной концептуальной системе Ананьева, характер которой определяется антропологическим принципом. Они представляют собой редкий опыт последовательной и эффективной реализации в исследовании принципов человекознания, в котором системообразующим фактором являлась психология. Человек-индивидуальность был системообразующим фактором ананьевской концепции и сверхзадачей комплексных исследований. В индивидуальности психобиосоциальная целостность человеческой природы воплощена в максимальной степени, а потому наиболее адекватное познание индивидуальности возможно только в системе синтетического человекознания. Центральное положение психологии в этой научной системе обусловлено ее зависимостью от всех других наук о человеке и ее дифференцированной теоретической структурой. В ананьевских исследованиях, направленных на изучение индивидуальности, мы усматриваем прорыв к системному синтезу разнородных знаний о человеке. Их можно назвать *системно-комплексными*.

К сожалению, программа комплексных исследований не была полностью реализована по причине преждевременной кончины их организатора и вдохновителя. Опыт ананьевских комплексных исследований отчасти описан в монографиях и статьях (Логонова, 2005), но все еще недостаточно осмыслен и потому не стал достоянием широкой научной общественности. О них за пределами психологии, по существу, мало знают и сегодня. Вероятно, поэтому российские ученые новейшего времени, идентифицирующие свое научное направление в качестве философской, исторической, социальной, культурной, психологической и т. д. антропологии, не знают о «первопроходцах» человекознания в лице В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева или игнорируют их. Надо признать, что современ-

ные петербургские психологи, ведущие научную родословную от Бехтерева и Ананьева, мало сделали для изучения и пропаганды этой школы, ее вклада в психологическую науку.

Комплексный подход был вновь заявлен на рубеже 1980–1990-х годов в новом научном учреждении – Институте человека РАН. Здесь была сформулирована задача разработки методологии комплексных исследований человека (Многомерный..., 2001). И организатор работы Института, И. Т. Фролов, и авторы программы являлись преимущественно философами, ставившими задачу разработки философской антропологии в рамках марксизма. Безусловно, философская антропология играет большую роль в становлении человекознания. Ее вклад и потенциал в решение этой задачи существенно возрастет, если она будет тесно взаимодействовать с «позитивными» науками, обобщать результаты их развития и осмысливать их в философских категориях, придавая им универсальный гуманистический смысл. Философская антропология дает ученым наиболее общие методологические установки, главными из которых должна оставаться ориентация на принципиальную познаваемость мира и человека, материалистический монизм в походе к их изучению и гуманизм.

За годы своего существования Институт человека достиг определенных результатов, но он не провел собственных комплексных исследований, начиная от постановки конкретной проблемы и кончая интерпретацией эмпирических данных в русле единой концептуальной системы. Конкретно-научный образ человека и человекознания остался здесь на *суммативно-комплексном уровне*, хотя в философском плане человек рассматривался здесь как целостная система. В настоящее время проблема человека привлекает многих ученых разного профиля, в том числе психологов (Б. С. Братуся, В. И. Слободчикова, А. А. Гостева и др.). Новые психологи-антропологи пошли по пути русской философской психологии начала XX в. и сосредоточились на духовном уровне существования человека и на методологических вопросах человекознания. Продолжает издаваться журнал «Человек», бывший когда-то органом Института человека РАН. Судя по его содержанию и по большинству других публикаций, претендующих на освещение вопросов комплексного междисциплинарного человекознания, сейчас в психологии наблюдается отсутствие междисциплинарных исследований индивидуальности, выполняемых по единой программе, нацеленной на синтетический результат. Преобладают локальные исследования отдельных аспектов и уровней структуры человека и его образа жизни. Эта тенденция противоречит задачам познания реальной многоуровневой системы «человек-индивидуальность» и соответствующим этому принципам синтетического человекознания. В связи с выше-

сказанным целесообразно вернуться к исследовательскому опыту В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева и продолжить их линию уже на уровне новейших достижений науки.

Литература

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.

Логина Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб., 2005.

Многомерный образ человека: Комплексные междисциплинарные исследования человека. М., 2001.

Отчет о деятельности Психоневрологического института за 1908 учебный год // Вестник криминальной антропологии и гипнотизма. 1910. Вып. 3

НАУЧНЫЕ ВЗГЛЯДЫ И. А. СИКОРСКОГО НА ПРОБЛЕМЫ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ ГИГИЕНЫ

Н. Б. Мешалкина (Москва)

Профессор Университета Св. Владимира, крупнейший отечественный врач, гигиенист, публицист Иван Алексеевич Сикорский (1842–1919) – основатель журнала «Вопросы нервно-психической медицины и психологии» (1896), организатор Врачебно-педагогического института для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей и Института детской психопатологии в Киеве – писал: «Жизнь и наука возлагают на нас, врачей, новое дело, новый великий долг – долг охранять нервно-психическое здоровье населения во время мира и среди войны. И пусть наш труд на этом новом поприще увенчается такими же блестящими успехами, какими обессмертили себя новейшая хирургия, с ее антисептикой, и внутренняя медицина с бактериологией» (Сикорский, 1889, с. 21). В этих словах звучит факт признания новой научной дисциплины – *психогигиены*. Важным событием и своеобразным рубежом, конституирующим становление этой новой научной дисциплины в отечественной науке, стали выступления И. П. Мержеевского и И. А. Сикорского на I съезде отечественных психиатров в 1887 г. с рассмотрением программы развития психогигиены и ее актуальных задач.

Сикорский отмечал, что «нервно-психическое здоровье» – один из важных источников благосостояния народа и силы государства, «основа выносливости и неутомимости народных масс как в мирном труде, так и во время бедствий: эпидемических болезней, голода, войны». Ослабление нервно-психического здоровья ведет не только к возрастанию числа нервных и психических заболеваний, но и к увеличению процента самоубийств и преступлений. Ухудшение состояния нервно-психического здоровья означает проявление общественного регресса. Критериями нервно-психического здоровья населения являются случаи самоубийств, помешательств и нервных болезней. Их учет позволяет выделять местности и эпохи, где население начинает проявлять физи-

ческий, умственный и нравственный упадок и вырождение. «Дело это имеет столь великое общественное и государственное значение, что мы даже не пытаемся его измерить и определить; наш долг лишь наметить главнейшие стороны этого сложного дела, которое не под силу одному человеку, но по силам соединенному труду всех русских психиатров» (Сикорский, 1887, с. 5).

Будучи сторонником теории вырождения Б. Мореля, Сикорский видел опасность в том, что ухудшение нервно-психического здоровья передается по наследству: «Вопрос о счастье детей, о судьбе грядущих поколений решается, преимущественно, такими моментами, как жизненная судьба и образ жизни родителей и предков. Неправильная жизнь предков, их отклонение от требований нервно-психической гигиены, нарушая их собственное здоровье, ведет, сверх того, немолчимым образом, к рождению слабосильных в нервном отношении детей. В свою очередь, все оздоровительные меры оказываются благотворительными не только для данного человека, но и для его потомства» (там же, с. 8). Вопрос о вырождении, с точки зрения Сикорского, «имеет высокое научное и практическое значение и служит исходной точкой для проблем нервно-психической гигиены и профилактики» (Сикорский, 1889, с. 16). Описывая процесс потери нервно-психического здоровья, он представлял его в виде «патологической лестницы, по которой идет физическое, нравственное и умственное разрушение человека; первую ступень этой лестницы составляет утомление; затем идет неврастения, и далее следуют различные виды вырождения» (там же, с. 12). В качестве репрезентативного показателя нервно-психического состояния человека он выделял выносливость, неутомимость, полагая, что явления утомления и истощения передаются наследственным образом и ярче всего проявляются в труде. Лица с явлениями вырождения легче здоровых людей утомляются и поэтому менее способны к продолжительно-

му напряжению сил. Это становится очевидным и в условиях школьного обучения, и в экстремальной военной обстановке.

Ученым предлагались следующие гигиенические и психопрофилактические меры: правильная организация труда; предохранение человека и общества от душевных волнений; охрана человека от ядовитых веществ, действующих на нервную систему; охрана здоровья женщины; поддержка института семьи и брака; народное просвещение; борьба с алкоголизмом и табакокурением и др.

Он отмечал, что особенности нервно-психической организации женщин делают их особенно уязвимыми для влияний, вредно действующих на нервную систему. Тяжелый труд, болезни, душевные волнения, разочарования и нервные яды действуют на женщину гораздо глубже и разрушительнее, нежели на мужчину.

Одну из важнейших задач нервно-психической гигиены и профилактики Сикорский видел в охране нервной системы в процессе труда, в частности в оберегании ее от утомления. Он говорил о гигиеническом значении «возвышенной идеальной психической работы», о важности и пользе периодических перерывов в текущем будничном труде и замены его на «высшую», «идеальную», «праздничную» работу. Такая замена, с его точки зрения, – лучшая здравоохранительная мера, особенно там, где труд является продолжительным и напряженным. Это «должно приниматься во внимание при решении рабочего вопроса». «Эффективность борьбы организма по отношению к вредному влиянию работы – это приостановка работы на 24 часа. Таким образом, на празднование седьмого дня мы должны смотреть, как на одно из величайших установлений, способных охранять психическое здоровье» (Сикорский, 1898, с. 39).

Сикорский указывал на еще одно негативное последствие неправильной организации труда на промышленном производстве – «односторонность развития человека». «Узкая, крайне специализированная работа, какой является фабричная работа, требует усиленной деятельности одних способностей и одних нервно-психических аппаратов, оставляя без употребления другие. И если это продолжается долго, то оно неминуемо приводит к душевной односторонности. Подобная односторонность в течение нескольких месяцев настолько извращает психическую работу, что возвращение к норме становится трудным, иногда – невозможным. Устранение вреда, причиненного фабричным трудом нервно-психическому здоровью рабочих, достижимо двояким образом: во-первых, путем сокращения рабочего времени, чтобы дать досуг, необходимый для высшей психической деятельности, и, во-вторых, организацией школ и других учреждений, содействующих

развитию тех сторон и тех способностей, которые остаются без развития и удовлетворения среди однообразной технической жизни. Удовлетворение этой естественной и законной потребности в настоящее время повсюду признано, и улучшение участи рабочих стало предметом государственных забот» (там же, с. 43).

В связи с этим Сикорский приветствовал те государственные мероприятия, которые регулировали продолжительность рабочего времени и отдыха трудящихся: «Закон 2-ого июня 1897 г. по справедливости должен быть признан важнейшим актом государственной жизни, направленным к охранению нервно-психического здоровья» (Сикорский, 1898а). Речь идет о Законе от 2 июня 1897 г. «О продолжительности и распределении рабочего времени в заведениях фабрично-заводской и горной промышленности». Этот Закон ограничивал время работы рабочих: для взрослых продолжительность рабочего дня не должна была превышать 10 часов в ночное время и 11 с половиной часов днем. Другой пункт нового закона устанавливал обязательный воскресный и праздничный отдых для рабочих.

Источником, вызывающим утомление, истощение и вырождение, ученый считал войну. «Война соединяет в себе условия для опасного истощения нервной системы людей: крайнее физическое напряжение, крайнее напряжение психическое, неудовлетворительное питание, недостаточный сон и эпидемические болезни» (Сикорский, 1889, с. 17). Он указывал, что психическая нервная раздражительность, бессонница, изменения характера, возникающие во время войны у ее участников, исчезали только после нескольких месяцев и даже лет спокойной жизни, а в некоторых случаях тяжелые нервные заболевания, приобретенные в военных условиях, передались наследственным образом детям, родившимся спустя несколько лет после окончания войны. В работах И. А. Сикорского дано описание структуры патологических факторов, актуализирующихся в военное время: «Психическое напряжение обусловлено близостью неприятеля, необыкновенно строгой служебной ответственностью и впечатлением кровопролитных сражений, к этому присоединяются заботы о покинутой семье, тоска по родине, потеря родных и товарищей в битвах. Психические моменты усиливаются в войсках, потерпевших поражение, паникой преследования, патриотической скорбью о проигранном деле, пленом. Можно сказать, что война стоит стране не только крови, но и нервов. Война вносит опасное начало истощения и вырождения в нервную систему самой здоровой и самой молодой части населения. А если принять в соображения, что современные войны ведутся миллионами солдат, то легко представить себе, как велика опасность для расы от этого поголовного ослабления нервной системы участ-

ников войны – будущих отцов семейств» (там же, с. 19–20).

Душевные волнения, во всех своих проявлениях, по мнению ученого, составляют важную предпосылку, подготовляющую развитие помешательства, и наносят вред здоровью. Тяжелые виды душевных волнений «утомляют» нервную систему и могут привести к самоубийству. Опасная сторона всякого душевного волнения состоит в том, что оно влияет на мозговое кровообращение и, соответственно, «замедляет скорость психических процессов»: человек, переживший волнение, мыслит медленнее в течение продолжительного времени. Поэтому «все установления, в которых человек находит для себя нравственную поддержку и успокоение, всякая проповедь добра на кафедре и в литературе, – все это наши сотрудники в деле психической гигиены» (Сикорский, 1887, с. 11).

Сикорский указывал, что брак и семья имеют большой оздоровительный потенциал, считал их средствами, благотворно действующими на состояние духа.

К числу неблагоприятных факторов, пагубно влияющих на нервно-психическое здоровье, он относил «возбуждающие средства», которые использует человек, стремящийся найти в них поддержку в борьбе со стрессами, напряжением, но в силу этого ввергающим свое здоровье в еще большую опасность. «Тяжелый труд, недостаточный отдых, требования жизни, превышающие силы человека, большая пропорция в среде населения лиц нравственно вырожденных, – все эти обстоятельства, удручая человека и отягощая его жизнь, побуждают искать средств, возбуждающих нервно-психическую деятельность. В ряду таких средств, получивших всеобщее распространение, первое место занимают: чай, кофе, табак и спиртные напитки» (там же, с. 12). И если чай и кофе не влекут за собой вредных последствий, так как они слабо действуют на нервную систему, то табак и спиртные напитки причисляются ученым к самым опасным ядам, серьезным источникам нервно-психического вырождения. Злоупотребление этими веществами усиливает в потомстве восприимчивость к нервно-психическим заболеваниям. Алкоголь действует на «самые позднейшие, самые недавние успехи и усовершенствования памяти, добытые умственным упражнением, и субъект возвращается к своему прежнему умственному состоянию» (Сикорский, 1898, с. 45). Если алкогольные отравления происходят часто, то мышление становится рутинным и шаблонным, а затем ослабляются прочные ассоциации восприятия, уменьшается переработка впечатлений, «умственные процессы суживаются, лишаются свежести и оригинальности». Алкоголь не способствует снятию нервного напряжения. Он «лишь маскирует чувство утомления

и лишает работника субъективного контроля над утомлением, в действительности это возбуждение есть фиктивное обладание силами, как и та богатая наличность, которая добыта путем долговых обязательств» (там же, с. 46). И.А. Сикорский был одним из наиболее активных борцов против алкоголизации народа, видя в этом свой гражданский и профессиональный долг и посвятив этому многие свои труды (Сикорский, 1897а, 1898б, 1899а и др.).

Важнейшим вопросом нервно-психической гигиены Сикорский считал развитие и охране чувственной сферы человека. Чувства являются «ранним проявлением психической деятельности» и наиболее расположенным к болезненным расстройствам. Для нравственного развития человека и для его нервно-психического здоровья важны преобразования и переходы чувств, осуществляемые под контролем воли и разума. «Сдерживание чувств содействует их развитию и усовершенствованию и является источником величайшего нравственного прогресса личности и человечества. С другой стороны, сдерживание чувств имеет и чисто гигиеническое значение для нервно-психического здоровья; оно более всего предохраняет от развития неправильного характера и является основным условием нервно-психического прогресса и нравственного самосохранения. Сдерживание чувств имеет и еще одно плодотворное последствие для нервно-психического здоровья: оно дает возможность слабейшим, едва зачинающимся чувствам развиваться и окрепнуть или, по крайней мере, не потеряться под давлением сильнейших душевных движений», и тогда отдельные вредные для здоровья чувства «не могут приобрести полного господства в душе и постепенно будут слабеать под контрастным действием других чувств» (Сикорский, 1898б, с. 390–392).

По мнению ученого, важной психогигиенической мерой воздействия, направляющей и видоизменяющей нервно-психическую деятельность человека, является образование, «упражнение нервной системы посредством научных занятий». «Народное просвещение не только является началом, озаряющим ум, но в нем содержится и действительная гигиеническая сила. Без сомнения, наиболее целесообразной и плодотворной должна быть признана та постановка дела народного образования, которая соответствует требованиям нервно-психической гигиены, – следовательно, та, которая обеспечивает симметрическое и всестороннее развитие способностей и сил отдельного человека и целого народа» (Сикорский, 1889, с. 48–49). Он придавал большое значение как техническому образованию, которое способствует материальному благосостоянию нации, так и гуманитарному, которое содействует развитию самосознания, считал, что их пропорция должна быть равной.

Ученый одним из первых выполнил исследования в области умственной гигиены ребенка.

Таким образом, меры охранения нервно-психического здоровья Сикорский делил на меры индивидуальной психогигиены и психогигиены общественной и государственной.

Литература

Сикорский И. А. Задачи нервно-психической гигиены и профилактики. Речь, сказанная в торжественном заключительном заседании съезда отечественных психиатров в Москве 11 янв. 1887 г. Киев, 1887.

Сикорский И. А. Об успехах медицины в изучении явлений психического мира. Речь, сказанная в торжественном заседании III съезда врачей 3 янв. 1889 г. СПб., 1889.

Сикорский И. А. Эпидемические вольные смерти и смертоубийства в Терновских хуторах (близ Тирасполя). Психологическое исследование. Киев, 1897.

Сикорский И. А. Алкоголизм и питейное дело. СПб., 1897а.

Сикорский И. А. Об успехах медицины в деле охранения высших сторон здоровья. Речь,

произнесенная на торжественном годовичном акте Ун-та св. Владимира 16 янв. 1889 г. Киев, 1898.

Сикорский И. А. Закон 2-го июня 1897 года // Вопросы нервно-психической медицины. Киев, 1898а. Т. 3. Вып. 2. С. 364–366.

Сикорский И. А. Основные вопросы нервно-психической гигиены и профилактики // Вопросы нервно-психической медицины. Киев, 1898б. Т. 3. Вып. 3–4. С. 377–397.

Сикорский И. А. О великих успехах и возрастающем значении психиатрии и неврологии среди наук и жизни. Речь, произнесенная в торжественном заседании Киевского психологического общества 15 ноября 1898 г. Киев, 1899.

Сикорский И. А. О влиянии спиртных напитков на здоровье и нравственность населения России. Киев, 1899а.

Сикорский И. А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены. Кн. 1–5. Киев, 1900.

Сикорский И. А. Биологические вопросы в психологии и психиатрии. Киев, 1904.

Сикорский И. А. Психологические основы воспитания. Киев, 1905.

ОТ «АНОМАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ» К «ОГРАНИЧЕННЫМ ВОЗМОЖНОСТЯМ ЗДОРОВЬЯ»: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

И. Н. Нурлыгаянов (Уфа)

Уже почти целое столетие в отечественной науке плодотворно развивается концепция психологии отношений. Разработка и оформление этого направления связаны, в первую очередь, с Санкт-Петербургской (Ленинградской) школой и именами выдающихся российских ученых – А. Ф. Лазурского, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева. За это время концепция изменялась и содержательно пополнялась, интегрируя самые новейшие разработки и достижения наук о человеке, отвечающие требованиям и запросам практики.

Наиболее полно феномен отношения был исследован В. Н. Мясищевым, согласно которому, отношения человека представляют собой «сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях» (Мясищев, 1998, с. 48). Психологические отношения выступают как способы, стратегии «общения», взаимодействия личности с миром. В дефектологии концепт «отношения» особо значим в плане изучения позиции общества и госу-

дарственных институтов к лицам с отклонениями в развитии. Понятия и категории специальной педагогики и психологии, как справедливо указывает Н. Н. Малофеев, отражают эволюцию отношения общества к инвалидам, а смена периодов развития ведет к изменению терминологической парадигмы (Малофеев, 2010).

Последние два десятилетия отмечаются острыми дискуссиями относительно теоретико-методологических основ специальной педагогики и психологии, в частности их категориально-понятийного аппарата.

Его специфика состоит, во-первых, в использовании понятий, заимствованных из других наук, чаще всего медицинских и социальных. Конечно, эта «интериоризация» осуществляется не механически, а предполагает их уточнение и конкретизацию, дополнение и наполнение иным смысловым содержанием.

Как справедливо отмечает Н. М. Назарова, «при отсутствии собственно педагогических названий того или иного педагогического феномена медицинские и психологические термины прижи-

вались в понятийном поле специальной педагогики; для педагогов утрачивался их диагностный, негативный в социокультурном контексте смысл» (Назарова, 2004, с. 7). Родственники и близкие инвалидов используют в своем обиходе диагностические понятия. Несомненно, значимым является то, как официально называется тот или иной дефект, однако гораздо важнее сформировать правильное отношение к собственному дефекту или к дефекту своего родственника, обеспечить социальную поддержку инвалидов со стороны государства. С большим сожалением приходится констатировать отрицательную корреляцию между гуманизацией терминологического аппарата специальной педагогики и психологии, с одной стороны, и качеством жизни инвалидов, с другой. Как отмечают сами «лица с ограниченными возможностями», чем меньше в терминологии диагнозоориентированности, тем ниже опускается уровень доходов и пенсий и, соответственно, уменьшаются возможности для полноценной жизни.

Во-вторых, применяемые термины являются «представителями» разных исторических периодов, несут на себе отпечаток социально-экономических, политических и правовых норм, устоев и мировоззрения определенного времени. Так, например, на сегодняшний день «аномальное развитие» (термин вроде бы устаревший) применяется и для обозначения хрестоматии, и для курса специальности «Клиническая психология». Паритетно с этим понятием функционируют в научном лексиконе «особые образовательные потребности», «ограниченные возможности здоровья и жизнедеятельности» – вестники нового гуманитарно ориентированного мышления.

В-третьих, терминология, появившаяся в последние годы, и попытка расширить систематику лиц, изучающихся дефектологической наукой, обнажают все ярче проявляющиеся проблемы, обусловленные необходимостью увеличения сферы приложения специальной психологии. Как, например, «привязать» положения концепции Л. С. Выготского о сложном строении дефекта, закономерностях аномального развития к детям-сиротам, к соматически ослабленным детям, лицам с посттравматическими стрессовыми расстройствами? Одним из последствий этого выступает неадекватное восприятие некоторой частью психологов, получивших, как правило, классическое психологическое образование, специальной психологии как одного из разделов клинической психологии.

В-четвертых, возникла своеобразная ситуация, когда параллельно существуют термины, используемые в официальных документах, СМИ, а также понятия, употребляемые в кругу специалистов и лиц, взаимодействующих с такой категорией людей в жизненных условиях (речь идет о родственниках и близких). Это, на наш взгляд, лишь создает путаницу, особенно в контексте ока-

зания специальной помощи. Оперирование «диагностной» терминологией остается оправданным в практической деятельности специального педагога и психолога, а также в научных исследованиях.

Дискуссионным в профессиональной среде дефектологов остается понятие «человек с ограниченными возможностями здоровья». Неоднозначность, синтетичность и обобщенность термина в некоторых случаях при его применении вызывает вопросы. Так, например, лица с психосоматическими нарушениями, сердечно-сосудистыми заболеваниями, лишившиеся трудоспособности, также могут быть отнесены к характеризующей категории, поэтому, следуя этой логике, специальная педагогика и психология должны изучать и данные группы. Если понятие «человек с ограниченными возможностями здоровья» введено лишь для демонстрации гуманизации системы специального образования и социальной помощи и не имеет «подпитки» со стороны государства в виде реальных изменений в материальном и социальном, правовом статусе инвалида, то в ближайшие два десятилетия мы будем свидетелями того, как этот термин исчезнет из научного обихода.

С целью рассмотрения динамических изменений в терминологическом поле дефектологической науки мы обратились к анализу журнала «Дефектология» – одного из старейших, авторитетных и ведущих изданий в области специальной педагогики и психологии. Журнал всегда охватывал и объединял как академические исследования, так и практические разработки, выступал «площадкой» для «диалога» ученых и педагогов специальных образовательных учреждений. Он выходит с 1969 г. с периодичностью 6 выпусков в год. Анализу подверглись названия журнальных статей с 1969 по 2010 г. (не рассматривались статьи, посвященные обзору конференций, новых методов диагностики и обучения, рецензии книг). Осуществлялся частотный анализ терминов, содержащихся в названиях статей и относящихся к обозначению популяции лиц с отклонениями в развитии.

Условно было выделено четыре периода, отличающихся особенностями социально-экономической и политической жизни страны, системы оказания социальной помощи и организации специального образования.

Первый этап (1969–1979) связан с благоприятным периодом развития отечественной дефектологии. Стабильные социально-экономические условия в стране позволили стимулировать развитие системы специального образования, как в качественном (улучшение материальных условий учреждений, подготовка необходимых специалистов), так и в количественном (расширение сети образовательных учреждений) отношениях. Отметим, что психологическая диагностика как направление деятельности психологов все эти годы

имела возможность существовать и развиваться в рамках дефектологии. Анализ 66 номеров журналов показал, что наиболее часто в этот период использовались следующие понятия: «глухой» (119 упоминаний); «учащийся (воспитанник) вспомогательной школы» (86); «умственно отсталый» (63); «слабовидящий» (38); «слабослышащий» (33); «с задержкой (психического) развития» (31); «с церебральным параличом» (18); «олигофрен» (16); «аномальный» (15); «заикающийся» (14); «с нарушениями зрения» (13); «с общим недоразвитием речи» (12). Таким образом, можно констатировать, что чаще всего специальная помощь была связана в этот временной промежуток с категориями лиц, имеющими нарушения интеллекта, зрения и слуха, функций опорно-двигательного аппарата и речи. В качестве наиболее часто употребляемого обобщающего термина использовалось понятие «аномальный» и его производные (аномальные дети).

Второй этап (1980–1990) определяется дальнейшим расширением системы специальных учреждений (увеличение популяции детей с задержкой психического развития и необходимость получения ими квалифицированной помощи). Однако трудности социально-экономического плана, переживаемые обществом, заставили государство снизить финансирование образования, в том числе специального. Поэтому трудно решались вопросы дальнейшей адаптации и вхождения во «взрослую жизнь» выпускников специальных учреждений. Анализ 66 выпусков журналов свидетельствует о том, что чаще всего в эти годы использовались следующие понятия: «глухой» (101 упоминание); «учащийся (воспитанник) вспомогательной школы» (73); «умственно отсталый» (69); «слабовидящий» (53); «с задержкой (психического) развития» (51); «слепой» (48); «слабослышащий» (46); «с церебральным параличом» (39); «с общим недоразвитием речи» (23); «аномальный» (21); «с нарушениями речи» (20); «заикающийся» (19); «с нарушениями зрения» (17). Обращает на себя внимание тот факт, что понятие «олигофрен» практически выводится из употребления. Во многом это обусловлено неблагозвучностью термина (в житейской терминологии часто рассматривающееся как ругательство), а также применением новых классификаторов заболеваний, принятых в мировой науке и практике (МКБ-9 ВОЗ). Наибольшая частота использования принадлежит традиционным понятиям, что обусловлено распространенностью данных форм дизонтогенеза. Понятие «аномальный» сохраняет свою популярность, на наш взгляд, также благодаря циклу работ В. И. Лубовского о закономерностях аномального развития.

Третий период (1991–1999) связан с переориентацией отечественной дефектологии на гуманистические ценности, культивируемые в связи

с изменениями, произошедшими в жизни страны. Государство, не всегда имеющее возможность оказывать достойное финансирование специального образования, вовлекает в благотворительность меценатов, церковь, зарубежные фонды. Одной из важнейших задач в этот период является социальная адаптация лиц с отклонениями в развитии в общество. Было проанализировано 52 выпуска журнала (в 1992 г. в связи с объективными экономическими причинами издано 4 номера). Наиболее часто используемыми понятиями в журнале являются: «глухой» (59 упоминаний); «умственно отсталый» (52); «учащийся (воспитанник) вспомогательной школы» (32); «с задержкой психического развития» (32); «с нарушениями зрения» (29); «слабослышащий» (24); «слепой» (23); «с нарушениями слуха» (16); «слабовидящий» (15); «с нарушениями интеллекта» (15); «с общим недоразвитием речи» (14); «дети-сироты» (12); «с отклонениями в развитии» (12). Особенностью этого периода выступает включение в сферу рассмотрения журнала категории детей-сирот. Своеобразие психики детей-сирот обусловлено влиянием социальных факторов и не в полной мере подчиняется закономерностям аномального развития. В качестве обобщающего термина применительно к характеризующей популяции используется понятие «лица с отклонениями в развитии».

Четвертый этап (2000–2010) характеризуется некоторой стабильностью в финансировании системы специального образования и социальной помощи. Основной идеей новой государственной политики становятся интеграция лиц с отклонениями в развитии в общество, хотя в большей степени выступающая как декларация, реализованный на практике процесс. Анализу подверглись 66 выпусков журнала. В качестве наиболее встречаемых оказались следующие термины: «с задержкой психического развития» (41 упоминание); «с нарушениями слуха» (36); «с нарушениями интеллекта» (32); «с нарушениями зрения» (29); «с общим недоразвитием речи» (23); «дети-сироты» (18); «с нарушениями в развитии» (16); «с ограниченными возможностями здоровья» (14); «с отклонениями в развитии» (14); «умственно отсталый» (12); «глухой» (12); «с ранним детским аутизмом» (11). Интересным является факт преимущественного применения группирующихся терминов. Увеличивается количество публикаций, посвященных нарушениям аутистического спектра, что определяется в основном запросами практики (отсутствием специальных школ для таких детей, неподготовленностью специалистов для работы с такой категорией субъектов). В контексте употребления объединяющих терминов наблюдается оппозиция между новой и классической терминологией: с одной стороны, проявление стремления государственных институтов к гуманизации язы-

кового пространства («ограниченные возможности здоровья» – термин довольно спорный и противоречивый), а с другой, тенденция сохранения традиционной, принятой дефектологическим сообществом трактовки дефектов («нарушения и отклонения в развитии»).

Дальнейшая работа в данном направлении необходима для выделения тенденций развития понятийного аппарата специальной психологии и педагогики, осмысления закономерностей трансформации терминологии в ходе эволюции науки, раскрытия источников формирования новых понятий. Несомненно, что преобразования в рассматриваемой понятийной системе в значительной

мере обусловлены изменением отношения общества к лицам с отклонениями в развитии и созданием условий для обретения ими равноправных возможностей.

Литература

Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. Ч. 1. М., 2010.

Мясищев В. Н. Психология отношений. М.–Воронеж, 1998.

Назарова Н. М. Основные понятия, термины специальной педагогики // Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. М., 2004. С. 157–162.

ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ Б. Ф. ЛОМОВА И А. В. БРУШЛИНСКОГО

М. Д. Няголова (Велико Търново)

Разработка проблемы общения тесно связана с историей Института психологии РАН. Ее интенсивное изучение начинается в 1970-е годы, когда под руководством Б. Ф. Ломова в этой области проводится целый ряд теоретических и прикладных исследований. Общая психология оказывается той областью, в которой пересекаются интересы специалистов разных психологических дисциплин. Б. Ф. Ломов закладывает основы изучения общения не только в рамках социальной, но и общей психологии. Именно в этом, общепсихологическом, контексте продолжает изучение данной проблемы и А. В. Брушлинский.

Цель данной работы – рассмотрение преемственности взглядов Б. Ф. Ломова и А. В. Брушлинского и выявление особенностей их подходов в общепсихологическом изучении общения.

В мировой науке общение начинает интенсивно изучаться еще с первой половины XX столетия. В 1920-е годы исследования развиваются в русле усовершенствования средств массовой коммуникации и радиопередач. В 1930-е годы в Германии появляется особая наука, изучающая проблемы связи с общественностью («Publistick»), а в США П. Лазарсфельд издает новый журнал под названием «Исследования общения» (Nordenstreng, 1975, p. 5–7).

К этому времени в европейской психологии исследование общения связано с фундаментальным трудом Анри Валлона «Истоки детского характера» (1934) и с последующими его работами: «Психическое развитие ребенка» (1941) и «От действия к мысли» (1942). В них доказывается, что психическое развитие человека в онтогенезе осуществляется в условиях общения «Я» и «Другого». Становление самосознания зависит

от общительности ребенка, способов его взаимодействия с другими людьми в социальной среде. Эти генетические идеи Валлона оказывают влияние и на формирование психоаналитической концепции Жака Лакана.

После Второй мировой войны большинство исследователей направило свои усилия на создание «технических» моделей общения, связанных с передачей и приемом сигналов и сообщений. В этих «пионерских» исследованиях общение рассматривалось как линейный процесс, который сводится к стимулам и к ответам. Закладывая основы кибернетики, Норберт Винер предложил и новое понимание процесса общения, в котором большое внимание уделяется обратной связи (feedback). Представления о линейном характере общения уступило место его рассмотрению как кругового процесса. Это привело и к новому пониманию смысла общения в рамках социальной и педагогической психологии. Внедрение принципа обратной связи позволило рассматривать общение как взаимодействие, основанное на круговой причинности: поведение одного партнера – это, одновременно, стимул, вызывающий реакцию партнера как ответ на его предыдущее поведение.

В 1960-е годы проблема общения интенсивно разрабатывалась в лингвистике. Лингвистические модели общения, предложенные Р. Якобсоном (R. Jakobson, 1963) и Д. Хеймесом (D. Hymes, 1962), отличались комплексным характером и учитывали роль человеческого фактора в общении. В них внимание обращалось не только на интерактивность общения, но и на его интерпретационную сторону (Picard, 1992). Указанные модели способствовали исследованию общения в таких областях, как этнопсихология и этнопсихолингвистика.

Одновременно создавались модели изучения общения, учитывающие как психологические, так и социальные параметры. Это позволяет определить их как «психосоциальные». В процессе их разработки исследователи обращали внимание на невербальные формы общения, а также на социальные особенности участников общения: возраст, пол, социальный статус и социальные роли. Благодаря этим моделям, был уточнен смысл понятия контекста применительно к изучению общения.

К началу 1970-х годов ощутимо возрастает тенденция междисциплинарного подхода в исследовании общения. Создаются международные исследовательские коллективы и институты по изучению общения. Достаточно вспомнить Стэнфордский университет (США), где в 1955 г. был создан Институт изучения общения (J. Mousseau, 1975), а также лабораторию Карлтонского университета (Канада, 1971), в которой осуществлялось моделирование сферы городской телекоммуникации (Психологические исследования общения, 1985, с. 334–345). В этих научных учреждениях проводились многочисленные прикладные психологические исследования, большое внимание уделялось психологическим аспектам передачи информации и коммуникации. Вместе с тем в 1970-е годы в развитых странах Америки и Европы наблюдалось уменьшение числа фундаментальных работ по психологии общения и снижение интереса студентов к психологическим аспектам общения. По данным Стэнфордского университета, студенты факультета коммуникаций отдавали предпочтение проблемам социологии и политологии общения. В США это объяснялось негативным отношением к бихевиоризму и его подходам к изучению общения (J. Mousseau, 1975).

К началу 1970-х годов в России складывается ситуация, отличная от западноевропейской и североамериканской. Интерес к проблеме общения получает в этот период новый импульс. Десятилетия после Великой Отечественной войны прошли в психологии под знаком деятельности и разделяемого большинством ученых мнением, что психика человека формируется исключительно в процесс деятельности (Общение и культура..., 1984, с. 65).

Исходя из этого, Б. Ф. Ломов, будучи одним из инициаторов изучения проблемы общения в российской психологии, акцентирует внимание на соотношении понятий деятельности и общения и их роли в описании человеческой психики. Он предлагает рассматривать деятельность как «субъект-объектное» отношение, а общение – как «субъект-субъектное» (Ломов, 1984, с. 27). Требовалось немалое мужество для заявления, что деятельность не является всеобщей и единственной объяснительной категорией в психологии, что означало противопоставление своей позиции общепринятому в советской психологии мнению,

согласно которому деятельность рассматривалась в качестве «базовой монистической категории» (Деятельность: теории..., 1990, с. 146) и в теоретическом плане отождествлялась с психикой (Леонтьев, 1977). Резко критическую оценку многих психологов, например В. В. Давыдова (1990), получили выводы Б. Ф. Ломова о том, что «общение – это одна из сторон образа жизни человека, не менее существенная, чем деятельность». Как ошибочное было воспринято утверждение Ломова, что ни одна из рассматриваемых категорий «не является для психологии исключительной, определяющей сущность ее предмета» (Ломов, 1984, с. 256–258).

Цикл экспериментальных исследований общения, выполненных под руководством Ломова его учениками в русле общей психологии, убедительно подтвердил влияние общения на процессуальные и результативные характеристики различных психических явлений.

Важными представляются идея Ломова о неприменимости схемы «субъект–объект» для описания общения и содержащееся в его работах обоснование специфики структуры общения, его функций и уровней. Введенное им понятие «жизнедеятельность» позволило рассматривать и деятельность, и общение как самостоятельные, несводимые друг к другу, но одновременно связанные в реальных актах жизни индивида вида активности, оказывающие специфическое влияние на его психическое развитие и функционирование.

Что касается А. В. Брушлинского, то он с самого начала придавал большое значение общению и деятельности в понимании Б. Ф. Ломова. Считая такой подход перспективным, Брушлинский без колебаний применил его и в разработке своей концепции деятельности, осуществляющейся в контексте субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна (Брушлинский, 2006). Придерживаясь принципов теоретического плюрализма в понимании психики, он отстаивал позицию, согласно которой «взаимодействие человека с миром никогда не сводится только к деятельности». Не менее существенным оказывается и взаимодействие на уровне общения (Деятельность: теории..., 1990, с. 233–237).

Б. Ф. Ломов не просто по-новому поставил проблему общения в российской психологии, но сделал это масштабно, с привлечением ученых из разных стран. В вышедших под его редакцией научных сборниках, посвященных общению, число иностранных авторов возрастало с каждым очередным изданием. Если в 1981 г. к участию в совместном труде был привлечен только один иностранный психолог из Чехии (Проблемы общения..., 1981), то в издаваемом в 1985 г. труде уже представлены работы авторов из Бельгии, США, Канады и Дании (Психологические исследования..., 1985), а в 1988 г. были опубликованы результаты совместных российских и американ-

ских исследований (Познание и общение, 1988). Многие исследования проводились совместно российскими и иностранными учеными. Этот факт свидетельствует о стремлении Б. Ф. Ломова организовать международный диалог по проблемам общения. Вместе с тем большое внимание уделяется и традициям российской психологии, историко-психологическим исследованиям, посвященным анализу разработки проблемы общения в трудах В. М. Бехтерева, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева, А. А. Потемни, М. М. Бахтина и К. С. Станиславского (Психологические исследования..., 1985). Сочетание традиции с новыми тенденциями в науке – одна из особенностей подхода Б. Ф. Ломова при разработке проблемы общения в качестве исследовательской задачи коллектива ИП РАН в 1980-х годов XX в.

Как ученый и директор ИП РАН, сменивший на этом посту Б. Ф. Ломова, А. В. Брушлинский продолжил линию «открытого научного диалога» по проблемам соотношения деятельности и общения. Он организовал в Москве выступление с лекциями известных иностранных психологов. В 1990-е годы по его инициативе в ИП РАН проведен ряд международных конференций, на которых обсуждались указанные выше проблемы.

А. В. Брушлинский всегда поддерживал оригинальную, а в некотором смысле и уникальную позицию Б. Ф. Ломова о необходимости исследования проблемы общения в рамках не только социальной, но и общей психологии (Ломов, 2006, с. 541–554). На основе экспериментов по изучению перцептивных процессов в условиях общения Б. Ф. Ломов заключает, что «общение можно рассматривать как одну из важнейших детерминант динамики этих процессов» (там же, с. 574). Результаты совместного исследования диалога А. В. Брушлинского с В. А. Поликарповым позволяют авторам сделать вывод, что «общение подчиняется познанию и служит его целям, а не наоборот» (Познание и общение, 1988, с. 69). С этих позиций А. В. Брушлинский исследует и мышление как процесс опосредствованного общения (Мышление: процесс..., 1982, с. 38–47). Исходя

из теоретических и экспериментальных работ по изучению познавательных процессов в условиях общения, взгляды обоих ученых можно отнести к классическим «эпистемологическим» парадигмам общения, характерным для психологической науки, в отличие от «праксиологизма» социологии.

Углубленная разработка проблемы общения в психологии, начатая Б. Ф. Ломовым и продолженная А. В. Брушлинским, успешно осуществляется в теоретико-экспериментальных исследованиях современных российских психологов.

Литература

- Брушлинский А. В., Поликарпов В. А.* Мышление и общение. Самара, 1999.
- Брушлинский А. В.* Избранные психологические труды. М., 2006.
- Деятельность: теории, методология, проблемы / Сост. И. Т. Кассавин. М., 1990.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Ломов Б. Ф.* Психическая регуляция деятельности. Избранные труды. М., 2006.
- Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 1982.
- Общение и культура личности / Под ред. Э. В. Бурмакина. Томск, 1984.
- Познание и общение / Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой, М. Коула. М., 1988.
- Проблемы общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова, М. 1981.
- Nordenstrend K.* Les nouvelles tendances de la théorie de la communication // Communication et langages. 1975. № 28. P. 4–16.
- Picard D.* De la communication à l'interaction: l'évolution des modèles // Communication et langages. 1992. № 93. P. 69–83.
- Quérel L.* D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique // Réseau. 1991. V. 9. № 46–47. P. 69–90.

СТАНОВЛЕНИЕ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ФОРМИРОВАНИЕ ОБЪЕКТИВНОГО КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА В РОССИИ

Н. В. Пережигина (Ярославль)

Современное состояние клинической психологии как области научной и практической психологии демонстрирует комплекс проблем, связанных с ее промежуточным положением между психологией и медициной, приводящим к ее дискриминации со стороны и той, и другой. Это,

в частности, представлено в дискуссиях по данной проблеме на конференциях и на сайте электронного журнала «Медицинская психология в России»¹. При обсуждении этой проблемы в центре внимания участников дискурса на протяжении уже бо-

¹ www.medpsy.ru.

лее 30 лет остаются вопросы, касающиеся статуса специалистов-психологов в медицинских учреждениях и трудностей подготовки клинических психологов на факультетах психологии без доступа к медицинской практике. Рассматривая выявленные проблемы с точки зрения клинического метода (синдромного анализа), следует отметить, что они являются проявленным симптомокомплексом скрытых, глубинных методологических рассогласований клинической психологии как с медициной (психиатрией и неврологией), так и с психологией, что препятствует интеграции медицинской и психологической наук соответствующих сфер практики.

Согласно стратегии синдромного анализа, необходимым является сбор исторического анамнеза, т. е. обращение к истокам формирования клинико-психологического знания и выделение его методологических оснований. Именно это позволит выявить начало рассогласования, обнаружить этиолого-патогенный комплекс и прийти к компромиссному решению как условию ускорения естественного сближения наук.

Начало формирования методологии клинической психологии совпадает с выделением предметной области патологической психологии. Исторически корни термина «патологическая психология» восходят к концу 1880-х – началу 1890-х годов, о чем свидетельствуют издававшиеся в тот период времени журналы: «Вопросы нервно-психической медицины» (1896–1905); «Записки психологической лаборатории психиатрической клиники» (с 1890); «Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии» (с 1895); «Журнал психологии, неврологии и психиатрии» (1890–1922); «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма» (1903–1919). На это же указывают слова В. М. Бехтерева о начале разработки им метода объективного исследования патологических проявлений психических и нервно-психической отправления (Бехтерев, Владычко, 1910, с. 1). Согласно материалам доктора медицины Н. Н. Баженова (Баженов, 1909) по истории становления психиатрической службы в России, мнению В. М. Бехтерева (Бехтерев, 1910, 1999), А. Н. Бернштейна (Бернштейн, 1903), психиатрия своим развитием обязана обыденным психолого-теологическим представлениям о норме душевной жизни человека. Последние отражены в лекционных курсах по психологии, читавшихся в семинариях и духовных академиях начиная с конца 1830-х годов О. М. Новицким, В. Н. Карповым, П. С. Авсеновым, Н. Зубовским, Ф. Голубинским и др. В области призрения душевнобольных в 1833 г. вводится впервые должность врача-ординатора в Преображенском доллгаузе. Начинается систематическое накопление знаний о формах патологии душевной жизни. В этот период психиатрия развивается в тесном союзе с психологией и другими науками

о человеке, что отражается в темах диссертационных исследований. В. М. Бехтерев об этом периоде пишет: «Точно так же в другой области человеческого знания – в психиатрии – произошел не менее, если не более значительный переворот, благодаря которому новейшая психиатрия сблизилась самым теснейшим образом с остальными областями медицины и так же, как другие отделы клинической медицины, стала опираться в своих положениях на анатомо-физиологические данные, а равно – и на факты, черпаемые из физиологической психологии. В свою очередь, получив толчок в своем развитии, психиатрия как наука, занимающаяся болезненными расстройствами душевной деятельности, оказала огромные услуги психологии. Новейшие успехи психиатрии, обязанные в значительной степени клиническому изучению психических расстройств у постели больного, послужили основой особого отдела знаний, известного под названием *патологической психологии*, которая уже привела к расширению весьма многих психологических проблем и от которой, без сомнения, еще большего в этом отношении можно ожидать в будущем. Вместе с успехами современной психологии оказалось, что к ней приложились опыт и математика, благодаря чему развился целый отдел психологии под названием психифизики и экспериментальной психологии, причем, наши наблюдения над психической сферой стали приобретать точность физических опытов. На этом поприще выдвинулось до сего времени уже достаточное число имен, между которыми мы назовем Вебера, Фехнера, Вундта, Гельмгольца, Прейера, Бине и других как более выдающихся. Исследованиями этих авторов оказаны современной психологии незаменимые услуги и надолго обеспечено ее прогрессивное развитие. Наконец, развитие современной психологии обязано, в известной мере, и опытам над животными с разрушением тех или других областей мозговой коры. Правда, психическая сфера животных представляется относительно слабо развитой, но элементарные психические явления и процессы, как-то: выработка ощущений и представлений, обнаружение чувствований и побуждений у высших животных, как и у человека, одни и те же, благодаря чему в известных пределах и с некоторыми ограничениями результаты вышеуказанных опытов над животными могут быть перенесены и на человека. Без сомнения, еще большую цену для психологии имеют наблюдения над лицами с патологическим разрушением тех или других областей мозговой коры, в особенности же те из них, которые сопровождаются посмертным вскрытием. Таки наблюдениями не только проверяются результаты вышеуказанных экспериментов над животными, но и пополняются еще новыми данными, в особенности, что касается разнообразных расстройств речи и высших психических отправления

ний. Благодаря всем вышеуказанным условиям выяснилось, что психическая деятельность всегда предполагает два порядка явлений: явления собственно психические и явления материальные, или физические, происходящие в определенных частях мозга» (Бехтерев, 1999, с. 38–40).

А начале XX в. Международная ассоциация академий и ее орган «Центральная комиссия для исследования мозга» с регулярными съездами в Лондоне, членами которой были многие выдающиеся неврологи, психологи, гистологи, включая и В. М. Бехтерева, обращаются с предложением к правительствам и «иным подлежащим инстанциям» о создании специальных институтов для исследований мозга, нервной и психической деятельности. В. М. Бехтерев инициирует создание «Психолого-неврологического института – учебного и учебного учреждения, «имеющее целью разработку и распространение знаний в области *психологии и неврологии* и сопредельных с ними наук». На трех факультетах (педагогическом, юридическом и медицинском) Института преподавалась психология. К каждому базовому курсу прилагалась система дополнительных курсов, уточняющих, как норму, так и формы проявления патологии рассматриваемых в курсе явлений. Тем самым в «ученом и учебном» сообществах юристов, педагогов, врачей к 1910 г. широко использовалось собирательное понятие «патологическая психология». Система знаний и представлений, стоящих за данным понятием, включала, как общие закономерности психической патологии – «общей психопатологии», «сравнительной психологии и психопатологии» с практикой психиатрической экспертизы и т. д., так и патологические проявления в общественной жизни («криминальная психология» с развернутой практикой судебных экспертиз) или в практике обучения детей («патологическая педагогика» с выросшей из нее дефектологией). Несколько особняком стоит рефлексология, хотя и включает в себя исследование патологических психических отклонений.

Данное направление было создано В. М. Бехтеревым, хотя первенство здесь оспаривал И. П. Павлов. Очевидно, что оба они испытали влияние И. М. Сеченова.

Принцип объективности исследования, сформулированный Бехтеревым, является результатом естественного хода развития всей системы патопсихологического знания. В методологии клинического исследования он воплотился в методике Россоломо–Нечаева, концепции исследования личности А. Ф. Лазурского, в психиатрии – в построении системы «психиатрической диагностики»

А. Н. Бернштейна. Большинство из этих методов и методик до сих пор используется в психологической диагностической практике без адекватного понимания их происхождения и мишени диагностики. В рамках *антрополого-этиологической концепции болезни* тех лет структура объективного (клинического) метода в психиатрии включала:

- данные общего характера о больном, этиологию, патогенез, генез, семейный анамнез, клиническую картину болезни;
- физическое исследование – сбор и анализ антропологических данных;
- психологические исследования при помощи формализованных методических средств для объективного сравнения и выявления точного симптома (Бернштейн, 1903, с. 19–20).

Таким образом, в дореволюционный период для наук антропологического блока (медицина, психология, психиатрия) были характерны объективный подход в исследовании изучаемых явлений, междисциплинарное взаимодействие, использование комплексных методов, существовали единое поле исследований и цели взаимодействия, общность интегративных комплексных методов изучения и помощи человеку. Проблемы начались после 1917 г. Последний съезд, объединивший ученых, исследователей и практиков в старых традициях «Неврология–психология–невропатология–психиатрия», состоялся в 1926 г. в Москве и был посвящен юбилею Г. И. Россоломо.

Литература

Баженов Н. Н. История Московского Долгорукова. М., 1909.

Бернштейн А. Н. Задачи и средства психиатрической диагностики // Современная клиника. СПб., 1903. № 10.

Бехтерев В. М. Психика и жизнь // В. М. Бехтерев. Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т. 1. СПб., 1999.

Бехтерев В. М. Объективное изучение личности // В. М. Бехтерев. Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т. 2. СПб., 1999а.

Бехтерев В. М., Владычко С. Д. Материалы к методике объективного исследования душевнобольных. СПб., 1910.

Психоневрологический институт: справочная книжка о ПНИ с краткими сведениями о его деятельности. СПб., 1910.

Россоломо Г. И. План исследования детской души в здоровом и болезненном состоянии: Пособие для родителей, педагогов и врачей. М., 1909.

ПРИРОДА РЕЛИГИОЗНОГО ЧУВСТВА

О. И. Прокушенкова (Москва)

История разработки проблемы религиозных чувств

Духовные (религиозные) чувства и переживания являются важным компонентом внутреннего мира личности и играют особую роль в процессе ее духовно-нравственного становления. В научной психологии проблема религиозных чувств начала обсуждаться с конца XIX в. (В. Вундт, У. Джеймс, Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурский и др.). Первопроходцем в этой области исследования был У. Джеймс, издавший книгу «Многообразие религиозного опыта», основанную на «психологических документах» – свидетельствах людей о своих религиозных переживаниях.

В России первым эту проблему обозначил выдающийся отечественный психолог А. Ф. Лазурский. Из всего многообразия эмоций и чувств именно религиозным чувствам он отводил особое место, относя их к высшим чувствам, связанным с отвлеченными понятиями, общими представлениями идейного характера.

С приходом советской эпохи, утверждением господства атеистической идеологии и обусловленного этим отрицания научной значимости проблемы религиозных чувств как «идеологически вредной», понятия «религиозные чувства» и «переживания» были временно утрачены. Их возвращение в отечественную психологию произошло в середине 80-х годов XX столетия. Благодаря работе Ф. Е. Василюка «Психология переживаний» стало возможным вновь говорить о переживаниях, описывать религиозный опыт как «сложный для объективно-психологического анализа феномен» (Василюк, 1984, с. 62).

На современном этапе эта область психологической науки до сих пор слабо разработана – на периферии научного исследования остаются нравственно-духовные переживания, феномен веры, не освоена проблематика духовности, формирования нравственной личности (Гостев, 2007, с. 77–78). Однако религиозные состояния души (религиозные чувствования) по своему глубокому психологическому значению должны стать предметом отдельного, тщательного исследования (архимандрит Гавриил, 1858, с. 192). Это обусловлено, прежде всего, тем, что они заключают в себе важный психологический ресурс жизнедеятельности человека, обеспечивают стабильность личности в условиях неопределенности и кризиса, когда человек оказывается вырванным из «смысловой системы, основанной на религии и близости к природе», ощущает бессмысленность своего существования, и, утрачивая жизненные ориентации, впадает в состояние отчаяния и без-

надежности» (Франкл, 1990, с. 174). По мнению В. Франкла, в этих условиях только божественное и трансцендентное способно наполнить жизнь человека смыслом.

Подходы к исследованию религиозных чувств

На современном этапе в научной психологии определились три основных подхода к исследованию религиозных чувств. Эти подходы взаимно дополняют друг друга, что способствует более полному и объективному изучению исследуемого феномена. Этими подходами являются: эмпирический, феноменологически-герменевтический и онтологический.

Эмпирический подход предполагает использование определенного инструментария для измерения религиозного опыта и его характеристик. Часто – это психологические опросники, лишь немногие из которых прошли процедуру полной валидизации. Примером такого опросника является тест, созданный группой ученых под руководством швейцарского психиатра А. Диттриха, где выделены размерности религиозного опыта: «чувство океанической беспредельности», «страх диссоциации личности», «реструктуризация восприятия». Недостатком эмпирического подхода является исследование феномена религиозных чувств вне его социально-исторического контекста (Глебова, 2004).

Феноменологически-герменевтический подход основан на принципах понимающей психологии, обращен к выявлению ценностно-смысловой стороны субъективного мира человека. Он предполагает целостное, многоуровневое рассмотрение религиозного опыта с точки зрения его переживания, осознания и понимания, множественности интерпретаций (Гостев, 2007, с. 485). Неотъемлемым элементом исследования в этом подходе является сам ученый, интерпретация явлений которым всегда обусловлена культурным контекстом, в котором он существует. С начала XX в. этот подход становится основным благодаря работам У. Джеймса, сделавшим акцент на проблеме психологии и феноменологии духовной жизни, оставляя в стороне вопросы онтологии религиозных переживаний. На протяжении XX в. его последователи – представители различных психологических школ и направлений – уделяли внимание психологии религиозных чувств, т. е. строили свое понимание религиозного, духовного опыта, руководствуясь принципом психологизма (Спивак, 2002). Основой для понимания и описания феноменов духовной жизни было принято состояние сознания – «все душевное состояние целиком, вся

волна сознания, ... вся совокупность мыслимых в данный момент объектов» (Джеймс, 2010). В рамках данного подхода было разработано понятие религиозного сознания, его состояний и изменений; выделены области сознания, включая те, которые являются источником и местом зарождения религиозных чувств (сверхличностная область сублиминального сознания); определены отличия религиозных чувств от бытийных, органических, эстетических, идейных, причины качественных изменений сознания при их переживании и пр.

Онтологический, философский подход, близкий к философии религии и философии жизни, нацелен на исследование бытия и духовного, сверхчувственного мира. С начала XX в. в рамках данного подхода исследователи стремились решить задачу преодоления принципа психологизма в трактовке природы человека. Рассматривая бытие не как тождественное опредмеченному миру, а как трансценденцию (Хайдеггер), они описали автономные слои реальности – различные миры: человеческий, вещественный, духовный (Гартман). Под бытием понимали однородное, вечное, неизменное единство, представленное двумя реалиями – материальными феноменами и идеальными категориями, соединяемыми и синтезируемыми силой «Я» (И. Кант). Обращение научной психологии к разработке проблемы онтологического основания проявления духовного измерения неслучаен. По мнению русского философа-экзистенциалиста Н. А. Бердяева (Бердяев, 2005, с. 342), познать духовное (метафизическое) измерение, основываясь на феноменологическом и эмпирическом подходах, невозможно. Здесь может помочь только «экзистенциально-антропометрический и духовно-религиозный метод с интуитивным раскрытием универсального в индивидуальном», так как «метафизика есть обнаружение смысла и... выражение существа, изменение внутри человеческого существования». Предметом исследования должны стать, прежде всего, всемирные идеи, касающиеся истинного положения человека во Вселенной – «нумены, а не феномены, ибо чтобы понять последние, мы должны понять первые... Физические феномены, какими бы они удивительными ни были, никогда не смогут объяснить человеку его происхождения, не говоря уже о его окончательной участи... отношения смертного к бессмертному, временного – к вечному, конечного – к бесконечному» (Письма Махатм, 1993, с. 560–561).

Природа религиозного чувства

В научной психологии чувства, в целом, и религиозные чувства, в частности, рассматриваются в качестве орудия познания, главного побудителя человеческой деятельности, одной из основных форм переживания человеком своего отношения

к предметам и явлениям действительности (Рубинштейн, 2008). Главным отличием религиозных чувств от чувств бытийных, эстетических, интеллектуальных и идейных является их *направленность на религиозный объект* – Божество, высшие ценности и смыслы, мир Высшей реальности, пребывающий за пределами чувственного мира, присутствие которого человек может ощущать задолго до того, как сможет подыскать ему название (Джеймс, 2010; Лазурский, 2001). Религиозные чувства открывают путь к познанию метафизических измерений реальности (*когнитивная функция*) – мира духовного, существование которого официальная наука до сих пор не опровергла, но и не осмыслила в должной степени (Гостев, 2007). Они задают новые координаты, смыслы, ценности жизни (*смыслообразующая функция*); создают условия для регуляции поведения (*направляющая функция*); выводят за пределы известных возможностей, расширяют личностное пространство человека (*ресурсная функция*).

Согласно святоотеческой традиции, религиозные чувства – это переживание «горнего мира», духовной прародины человека; они «цельно направлены в небо, в вечность, в нетление» (Св. Тимофей). Религиозные чувства невозможно вызвать искусственно – они приходят, захватывают и посещают», завораживают, вызывают трепет, погружая человека в состояние глубокого покоя и просветленности (митрополит Антоний). «Начаток» религиозных чувств – «искра Божья» – пребывает уже в душе каждого новорожденного ребенка (Архиепископ Афанасий, 1983), а в «сердцах твердо верующих она действует духовно» (Марк Подвижник, 1911). Существует мнение (Блаватская, 1997), что религиозное чувство было первым и главным в природе примитивного человека. Оно проявилось в жизни и деятельности человека как первое устремление пробуждающегося сознания к солидарности и единству с духовным миром и Творцами, чей духовный элемент он ощущал в себе. Из этого чувства впоследствии выросло чувство благоговения. По мере того как душа человека уступала место физическому рассудку, врожденное религиозное чувство (подобно чувству ребенка к матери и кормилице) заглохало житейской суетой, эгоизмом, тщеславием, гордыней и прочими низшими чувствами. Возросший уровень развития и сложность личности современного человека, его критический ум, как правило, выступают сдерживающими факторами для переживания религиозных чувств и перехода к более высокому уровню сознания (Ассаджиолли, 2000).

Но какова же природа религиозных чувств и о каком предмете идет речь, когда мы говорим о духовном метафизическом измерении человека? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к мудрости веков, запечатленной в философском наследии человечества.

Фундаментальным положением всех древних философских систем являлось признание существования мира высшей реальности – единого абсолютного бытия, беспредельного корня всего, что было, есть и будет; истока природы, единой, невидимой, вечной, вездесущей жизни без начала и конца. Мыслители утверждали, что этот Божественный мир выходит за пределы человека, придает значение и ценность его духовным силам, стремлению к внутреннему возрождению. На Востоке учили, что он существует «езде и повсюду»; человеку кажется, что «он ничего не делает, на самом деле он действует лучше всех» (философия Лао-цзы). В древних восточных трактатах Божественному измерению не давали имени, объясняя это тем, что «Наивысшее Единственное – корень всего сущего – невозможно выразить словами». В Древней Греции Божественную реальность называли царством подлинного бытия, идеальным космосом, заключающим в себе абсолютные сущности – «идеи», «Эйдосы», «самое себя», идеи добра, истины и красоты, пронизывающие все явления мира (Платон, 2009). Крупнейший представитель религиозной философии второй половины XIX в. В. Соловьев называл этот Мир «неизменным и пребывающим в покое вечности началом, которое оставляет под собой мир материальных явлений» (Соловьев, 2004). Современные исследователи, интуитивно предугадывая онтологическую укорененность человеческого сознания в трансцендентном измерении, высказывают мнение, что человеческое сознание каким-то фундаментальным своим элементом с самого начала включено в этот мир (Мамардашвили, 2000). И эта его включенность обусловлена тождественностью естества человека с естеством окружающей действительности. Именно поэтому человека издревле называли «микрокосмом» «макрокосма» – «целостной системой, возникающей и существующей в рамках достаточно большей системы явлений» (Ломов, 1999).

Единым свойством абсолютного бытия (Блатская, 1997) является вечно непрекращающееся движение («Божественно все то, что одарено движением, в природе нет ничего неподвижного», – учил Платон), «великое дыхание», жизнь. Единая жизнь заключена в каждом атоме, растении, животном, человеке. Тайна жизни – в непрекращающихся сериях ее проявлений, в устремлении изнутри наружу. Закон проявления жизни как способ деятельности несотворенного Бога справедлив для всех уровней организации живого, включая человека. Согласно этому закону, каждое существо одарено зародышем становления, имеет свой потенциал развития, скрытый глубоко внутри. Об этом свойстве природы и материи писали Аристотель («энтелехия» – от греч. «имеющее цель в самом себе», «обретение себя через

самовоплощение внутри заложенной цели»; относительно человека «энтелехия» означает процесс проявления истинного духовного человека»), Парацельс (предвосхитил открытие потенциала материи), Гегель («постоянное развертывание» как философское представление о том, что «Бог проявляет себя как объективная природа и снова подымается из нее»).

Следовательно, процесс духовного проявления, являясь базовым свойством жизни, сопровождается у человека переживанием религиозных чувств, инициирующих отражение в сознании новой предметной области – духовной, что со временем приводит к кардинальной смене ценностей, установок личности и ее отношения к миру (Рубинштейн, 2010). Способность человека познавать мир высшей реальности, гармонии и красоты и проявлять его в себе обусловлена наличием в его душе бессмертной божественной части – духовного начала, которая, «будучи подобной Божеству, одна лишь может осознавать свою причастность к Божественному – познавать свое происхождение, свою смертность, как существа физического, и бессмертие, как существа духовного; созерцать бесконечное бытие» (Платон, 2009, с. 225). Это духовное начало сокрыто глубоко внутри человека, пребывает изначально в потенции и начинает проявляться под воздействием факторов личностно-индивидуального и социального характера.

Основой для его проявления (раскрытия духовного измерения) является главное свойство материи – наличие в ней изначальной целеустремленности и целенаправленности, способности к саморазвитию, к реализации заложенных в ней потенций и возможностей к жизни и бытию. Это свойство, по мнению Н. А. Бердяева (Бердяев, 2005), задает принцип единства организма, позволяет рассматривать материальный мир как «объективацию духовных начал», означает надделение материи качествами духа – творческой активностью, свободой, разумом. Признание этого свойства в начале XX в. поставило вопрос о «радикальной переоценке натуралистического детерминизма», который был успешно разрешен Б. Ф. Ломовым в рамках системного подхода (принцип нелинейного детерминизма). А так как любое развитие определяется внутренним противоречием, побуждающим к его разрешению, становится очевидным, что «диалектика противоречий требует трансцендентного»: «развитие через противоречие заключает в себе большую истину – в нем совершается исторический путь и судьба человека» (Бердяев, 2005). Поэтому появление человека духовного рассматривалось в качестве закономерного этапа в развитии человечества, когда каждый человек через личный опыт начинает завоевывать себе право обретения духовной сущности.

Выводы

1. Религиозное чувство «венчает» психический мир человека, выступает в качестве «высшего смысла» (В. Франкл), способствует выстраиванию правильной иерархии потребностей, мотивов, ценностей, задает приоритет духовного над телесным и психическим; отражает стремление человека к самотрансценденции, выходу за пределы обыденного «Я», самораспространению себя за пределы эмпирического знания.
2. Изначально пребывая в латентном состоянии (являясь врожденным свойством человека – Р. Декарт, И. Кант), религиозное чувство актуализируется под воздействием факторов личностно-индивидуального и социального характера; представляет собой проявление метафизической реальности – особой разновидности материи, реально существующей, но более тонкой и невидимой, которая стоит за духовными феноменами, обладает изначальной целеустремленностью и целенаправленностью, способностью к саморазвитию.
3. Для объективного исследования феномена религиозных чувств необходимо использовать комплексный подход, интегрирующий эмпирические, феноменологически-герменевтические и онтологические методы познания.

Литература

Ассаджиоли Р. Самореализация и психологические нарушения // Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом / Под ред. С. и К. Грофф. М., 2000. С. 49–73.

Бердяев Н. А. Диалектика божественного и человеческого. М.–Харьков, 2005.

Блаватская Е. П. Тайная доктрина. Т. 1. Рига, 1997.

Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа // Г. В. Ф. Гегель. Соч. В 14 т. Т. 4. М., 1959.

Глебова Т. Н. Психологический портрет религиозности в Америке. М., 2004.

Гостев А. А. Психология вторичного образа. М., 2007.

Джеймс У. Многообразии религиозного опыта. 3-е изд. М., 2010.

Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М., 2008.

Лазурский А. Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная. СПб., 2001.

Ломов Б. В. Методологические и теоретические проблемы психологии // Памятники психологической мысли. М., 1999.

Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., 2000.

Письма Махатм. Самара, 1993.

Платон. Диалоги / Пер. с древнегр. В. Н. Карпова. СПб., 2009.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2010.

Соловьев В. С. Чтения о Богочеловечестве. М., 2004.

Спивак Д. Многообразии религиозного опыта (к столетию публикации книги У. Джеймса) // Точки/Punkta. 2002. № 3–4 (2).

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

СОВРЕМЕННЫЙ КРИЗИС, ПОЛИМЕНТАЛЬНОСТЬ И БУДУЩЕЕ РОССИИ

В. Е. Семёнов (Санкт-Петербург)

Истоки современного мирового кризиса и его диагноз 70 лет назад убедительно описал и объяснил выдающийся социолог и социальный психолог (как теперь очевидно) Питирим Александрович Сорокин в своей книге «Кризис нашего времени»: «„Допустимо все, что выгодно“ – главный нравственный принцип нашего времени. Он дополняется болезненной озабоченностью утилитарными ценностями... Отсюда наше помешательство на деньгах, наша бессовестная борьба за богатство... Удачливые стяжатели составляют нашу аристократию... Когда общество освобождается от Бога и от Абсолюта и отрицает все связующие его моральные императивы, то единственной действенной силой остается сама физическая сила... Без всякого раскаяния, угрозы совести, сожаления, сострадания уничтожаются миллионы

людей... обрекаются на все виды лишений, только из-за того, что само их существование является непредсказуемым препятствием для реализации жадности власти, богатства, комфорта или какой-либо другой чувственной ценности... Без перехода к идеациональной этике и праву, без новой абсолютизации и универсализации ценностей общество не сможет избежать этого тупика. Таков вердикт истории в отношении прошлых кризисов чувственной этики и права, и таким должен быть приговор в отношении настоящего кризиса» (Сорокин, 1992, с. 504).

Эти слова написаны в 1941 г., но, оказывается, что мировой кризис перехода от одной социально-культурной стадии к другой продолжается до сих пор. В том числе в России, особенно в России. Наша страна осуществила более чем семи-

десятилетний «социалистический зигзаг», чтобы оказаться на задворках того же, но еще более нецивилизованного сенсуалистского капитализма, который описывал П. А. Сорокин.

Концепция социокультурной динамики П. А. Сорокина, как нам представляется, соотносится и согласуется с нашей концепцией российской (по сути, и мировой) полиментальности (Семёнов, 1997, 2000, 2008). Идеациональная (религиозная), идеалистическая и сенсуалистская (чувственная) разновидности культур, сменяющие, по Сорокину, друг друга в ходе общественно-исторического развития, во многом совпадают с христианско-православным, социалистическо-коллективистским и прозападно-индивидуалистическим российскими менталитетами в нашей концепции. Однако в нашей концепции, кроме того, обозначены аномальный, криминально-клановый (мафиозный) менталитет, а также псевдоменталитет как конгломерат, смешение «осколков» всех четырех базовых типов менталитета (Семёнов, 2008). Поэтому в аспекте этих концепций, по нашему мнению, существовавший в течение многих веков российско-православный менталитет в 1917 г. был революционно сменен своеобразным экстремистско-идеалистическим (идеологическим, социалистическим) менталитетом, который, в свою очередь, в 1991 г. также революционно сменен индивидуалистическим (сенсуалистским, прозападным) менталитетом в смешении с криминально-мафиозным менталитетом (так называемая «великая криминальная революция»).

Проанализированный и объясненный Сорокиным мировой кризис перехода от чувственной (сенсуалистской) к идеациональной (религиозной) стадии социально-культурной динамики, подразумевает смену вульгарно-материалистических, гедонистических ценностей духовно-нравственными. Россия, к счастью, такие ценности имеет, и, более того, они стали активно возрождаться именно с периода слома социалистического строя. Тысячелетие христианства на Руси в 1988 г. совпало с началом перестроечного кризиса в СССР. Репрезентативные исследования (ВЦИОМ, Левада-центр и др.) свидетельствуют о том, что около 70% людей в России идентифицируют себя с православием, а еще около 10% населения принадлежат к другим конфессиям (понятно, что воцерковленными являются далеко не все). При этом президент и премьер-министр страны позиционируют себя как православных христиан.

Безусловно, в современном Православии идут непростые и противоречивые процессы, но главное состоит в том, что оно сохраняется как духовная основа общества, а большинство людей в России сознательно и неосознанно стремятся к православным ценностям, в отличие от коррумпированной олигархическо-чиновничьей «элиты». Если потребительно ориентированные, проамериканские,

«чернушно-порнушные», антихристианские СМИ, прежде всего телевидение, в России станут более нравственными и патриотичными, если будет реализована политика поощрения идеологии правды, добра, труда, социальной справедливости, если власть начнет, наконец, решительную борьбу с коррупцией и пороками, то Россия, безусловно, поднимется, отрезвится от «газово-нефтяного валютного наркоза», возродится в своей былой мощи.

Религиозное возрождение в России является несомненной реальностью конца XX – начала XXI столетия. Помимо религиозной, прежде всего православной, церковной жизни, возникло и расширяется общественное движение, связанное с религией. Например, только в Санкт-Петербурге функционируют: Межвузовская ассоциация духовно-нравственного просвещения «Покров», объединяющая свыше 40 вузов Петербурга и других городов; православное сообщество предпринимателей «ДелоРус»; «Собор православной интеллигенции Санкт-Петербурга»; «Союз православных ученых»; сообщества православных врачей, психологов, писателей, экологов; православные благотворительные организации и фонды; различные молодежные православные клубы. Издается множество православных газет и журналов; работают православные радиостанции. Православный и коллективистский менталитеты преобладают в современном российском обществе, несмотря на деморализующую роль олигархического квазирынка и непрозрачных по принадлежности СМИ, поощряющих индивидуалистско-сенсуалистский и криминально-мафиозный менталитеты.

Враждебные России силы, разрушившие социалистическую цивилизацию, ныне яростно ополчились на Православие как духовно-нравственную сущность и основу нашего народа. Развернуты системная информационная кампания в либеральных СМИ и Интернете, антиправославные варварские акции в разных регионах страны, вплоть до поругания и уничтожения православных святынь. Российские психологи также имеют отношение к этому противостоянию, причем находясь и с той, и с другой стороны. Достаточно вспомнить письмо московских и петербургских психологов в «Новой газете» и на ее сайте (13.08.2012 г.), где под видом обвинения в непрофессионализме авторов экспертизы по одиозному делу панк-группы «Pussy Riot» фактически берутся под защиту антиправославное кощунство и циничный пиар. Впрочем, наверняка некоторые коллеги просто не разобрались в случившемся и проявили досадный конформизм.

Вместе с тем, как свидетельствуют результаты наших и других репрезентативных исследований последних лет, среди российского населения действительно преобладают просоциально-коллективистский и христианско-православный менталитеты. В частности, ценность справедливости даже

в сознании молодежи преобладает над ценностью денег (в отличие от 90-х годов): только 20% молодых людей мечтают построить «общество потребления и комфорта», в то время как 40% хотят создать «общество правды и добра» (Семенов, 2011).

Современный глобальный социально-экономический и духовно-нравственный кризис капитализма и общества потребления, порожденный западной цивилизацией, совершенно очевидно показал, что Россия должна развиваться в соответствии со своей ментально-психологической сущностью и миссией и ни в коем случае не менять свой культурно-исторический код, что чревато ее распадом и исчезновением. Таким образом, реальный выход России из системного кризиса связан, в первую очередь, с обретением исконных духовно-нравственных ценностей большинством населения. Поэтому главным национальным проектом

в стране должен стать проект «Духовно-нравственное преобразование России», ибо без ценностей веры, добра, справедливости, совести, ответственности, достоинства и трудолюбия никакое настоящее развитие страны невозможно.

Литература

Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.

Семенов В. Е. Российская полиментальность и социально-психологическая динамика на перепутье эпох. СПб., 2008.

Семенов В. Е. Духовно-нравственные ценности и воспитание как важнейшие условия развития России // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2011. С. 60–70.

ВКЛАД Е. С. КУЗЬМИНА В «ВОССТАНОВЛЕНИЕ» ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В 1960–1970-Е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ

В. А. Сенаторов (Москва)

Одним из ученых, с именем которого связано возрождение социальной психологии в нашей стране после длительного периода ее пребывания под запретом, был Евгений Сергеевич Кузьмин. По сути, в его работах сформулирована целостная программа развития социальной психологии как самостоятельной отрасли психологической науки.

Четкого определения предмета социальной психологии Е. С. Кузьмин долго не формулировал, считая, что это – вопрос времени, поэтому необходимо сосредоточиться на конкретных методических разработках. Тем не менее, даже на начальных этапах обсуждения этой проблемы большое внимание он уделял малым группам, массовидным явлениям и общению.

Е. С. Кузьмин вводит понятия микро- и макросреды, нередко заменяя их микро- и макроусловиями. Микросреда – это непосредственные контакты человека, его общение, взаимодействие с другими людьми. Макросреда включает весь социально-исторический опыт человечества, культуру, общественный строй. На границе макро- и микросреды возникают социальные группы, в которых и протекает жизнь человека. Через микросреду человек познает макросреду; в контактах с другими индивидами он усваивает нормы поведения, существующие в социуме традиции (Кузьмин, 1967). Во взаимодействии с другими индивидами человек познает и самого себя. Кроме того, общение между людьми – источник возникновения социально-психологических яв-

лений. Все средства и способы коммуникации (речь, выразительные движения и т. д.) построены на основе общения, и такие массовидные явления, как обычаи, привычки, подражание, внушение, являются его отражением. Через призму непосредственных форм общения социальная психология изучает преобразование социальных явлений в непосредственном опыте человека, его микросреде. Эту микросреду, точку, где общесоциальное становится личным, Кузьмин считал осью социальной психологии.

Задача социальной психологии – раскрытие механизма, обеспечивающего влияние классовых, национальных настроений на протекание процесса отражения в коллективах и на уровне человека. При этом Е. С. Кузьмин исходит из марксистского положения об общеисторической и конкретно-исторической обусловленности сознания людей (Кузьмин, 1963).

Бесспорной для него представляется идея об отличии в проявлении психических процессов в общественных группах и их протекании у отдельного индивида. При этом характер эмоционально-волевых и познавательных процессов существенно зависит от особенностей общественных групп и форм взаимодействия в них. Тем самым разграничивается феноменологическое поле общей и социальной психологии.

Говоря об истории развития социальной психологии, Е. С. Кузьмин ставит под сомнение утверждение об исторической прерываемости науки. В качестве аргументации своего мнения он ссы-

лается на положение о научной преемственности в технике исследований, в понимании ряда социально-психических явлений, включая в круг социально-психологических работы Макаренко, Сухомлинского и многие другие. «Мы выхолостили бы социальную психологию, если бы не отнесли сюда исследования по истории поведения Л. С. Выготского, по истории сознания А. Н. Леонтьева, по истории мышления и речи Л. С. Выготского и П. П. Блонского, исследования черт личности советского человека Н. Д. Левитова» (там же, с. 143). По сути, автор пытается выделить в системе психологического знания те опорные точки, которые позволяют приступить к конструированию предметной области социальной психологии как особой отрасли психологической науки. Учитывая, что часто границы между разными отраслями психологии являются взаимопроникаемыми, реально существующее межотраслевое взаимодействие при изучении конкретных психических явлений, исходя из идеи о внутринаучной (и межнаучной) интеграции как перспективной линии развития знания, характерной для школы Б. Г. Ананьева, к которой принадлежал Е. С. Кузьмин, его точка зрения становится понятной и объяснимой.

В этом отражается и конкретно-историческая ситуация развития социальной психологии в нашей стране, несколько десятилетий находящейся под запретом. Поэтому отдельные аспекты социально-психологического знания накапливались в других отраслях психологии. И важно было выявить, собрать по крупицам, осмыслить и интегрировать имеющиеся фрагменты в единое поле социально-психологического знания.

Жаль, что в ряду перечисленных работ не оказалось классических трудов В. М. Бехтерева в области общественной психологии и коллективной рефлексологии. Причина этого заключалась в том, что в то время еще не было снято табу, наложенное на упоминание имени этого выдающегося ученого.

Естественно, что формирование нового подхода, направления, отрасли и научной дисциплины в целом опирается на общенаучные и философские методологические основания. Е. С. Кузьмин видел их в марксистской философии, высоко оценивая ее эвристический потенциал. В этом убеждении он был одинок. Подобной позиции придерживались многие известные ученые – Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. В качестве философско-методологического фундамента социальной психологии Кузьмин выделял, во-первых, принципы диалектического материализма – всесторонности подхода к изучаемым явлениям; детерминизма и развития; производности и активного характера сознания и психики; практики как единственного источника и критерия истинности и надежности полученных знаний. С другой стороны, таким основанием, с его точки зрения,

являются фундаментальные положения исторического материализма и социологии – об определяющей роли общественного бытия по отношению к общественному сознанию; о зависимости надстроечных явлений от идеологии и базиса; об известной самостоятельности и активной роли общественного сознания; о связи обыденного, стихийного и систематизированного сознания, объективного и субъективного и т. д. (Кузьмин, 1967).

Важными для понимания природы и сущности социально-психологических явлений Е. С. Кузьмин считал марксистские положения о социальной обусловленности сознания и психики людей посредством типов производственных отношений, конкретно-исторических условий, экономической структуры общества (Кузьмин, 1963). Именно под влиянием этих объективных факторов стихийно складываются социально-психологические явления обыденного сознания, привычки, обычаи.

На основе указанных положений марксистской методологии как философского фундамента социальной психологии выделяются и конкретно-научные методологические принципы, релевантные специфике исследуемых этой отраслью явлений – их социальная обусловленность; особый характер протекания психических процессов человека в социуме; принцип общения (Кузьмин, 1963). Именно эти принципы положены ученым в основу понимания предмета социальной психологии. Соответственно, Кузьмин приходит к формулировке социальной психологии как науки «о социально-исторической типологии людей, их сознании», особенностях личности и психических процессов в условиях взаимодействия (Кузьмин, 1967, с. 10). Ключевым, основополагающим для социальной психологии выступает в концепции Е. С. Кузьмина феномен общения, взаимодействия, протекающий на макро- и микроуровне и порождающий и определяющий социально-психологические явления.

Чрезвычайно большое внимание Е. С. Кузьмин отводил рассмотрению вопроса о методах социально-психологических исследований, определяя его как приоритетный (Кузьмин, 1963, 1967). При этом он руководствовался идеей, что методы исследования тесно связаны с методологией, добавим – входят в структуру методологии научного знания. Методологические требования и связанные с ними чувствительность к проблемам человека и общества, общения между людьми, порождают ряд актуальных вопросов для социальной психологии и социологии.

Заслугой Е. С. Кузьмина является обоснование общей схемы и логически взаимосвязанных этапов проведения социально-психологических исследований: методологические основания – программа исследования – процедура исследования – методы – технические приемы исследования. Выделяе-

мые для исследования проблемы порождают программу исследования, в ходе отработки которой намечается процедура исследования. В этом вопросе Е. С. Кузьмин руководствуется точкой зрения В. А. Ядова (Ядов, 1967), который видел в процедуре общую систему действий в исследовании, единство методов и исследовательских техник.

Среди используемых методов Е. С. Кузьмин подробно и с учетом исследовательской практики разбирает наблюдение, эксперимент, опросы, куда включает анкеты, интервью, метод полярных профилей и социометрию. Разделяя количественные и качественные методы обработки данных, он указывает на тождество социологического и социально-психологического шкалирования в связи с общим содержанием шкалируемых признаков (Кузьмин, 1967).

Как видно, Е. С. Кузьмин усматривал методологическое и инструментальное «родство» социальной психологии с социологией, тогда как большинство отечественных ученых того времени старались отмежеваться от нее.

В качестве смежных дисциплин, богатый исследовательский материал которых важен для социальной психологии, Кузьмин, помимо социологии, выделял также антропологию, этнографию, политическую экономию.

Представляет интерес данное им объяснение причин интенсивного изучения малых групп в зарубежной науке, давшего толчок развитию социальной психологии. С одной стороны, ученые стали сводить поведение и формирование индивида к групповой структуре и динамике, понимать группу как ядро общественного строя, что, как они считали, позволило объяснить причины любых социальных напряжений и конфликтов (в чем Кузьмин сомневался) и проблемы педагогики воспитания. С другой стороны, сказывалось влияние заказчиков исследований – промышленных и военных структур. Таким образом, основными практическими задачами социальной психологии являются более эффективная организация

трудовых коллективов, решение классовой проблемы и совершенствование идеолого-пропагандистской деятельности (там же).

Группой ученых и Е. С. Кузьминым 1961/62 учебном году впервые был прочитан спецкурс по социальной психологии на V курсе психологического отделения ЛГУ им. А. А. Жданова. В рамках курса рассмотрены история, предмет, методы социальной психологии; проведен социально-психологический анализ сознания, личности и психических процессов; прослежен характер изменений психических явлений в группах и коллективах; раскрыты особенности форм общения в группах и коллективах; психология коллектива. Объем спецкурса – 32 часа.

Подводя итог, можно сказать, что Е. С. Кузьмин внес огромный вклад в развитие социальной психологии. Его методические разработки существенно обогатили исследовательский потенциал социальных психологов, а теоретические взгляды легли в основу созданной им оригинальной программы развития социальной психологии, понимания ее предмета, задача, места в системе психологической науки, междисциплинарных связей.

Литература

Кузьмин Е. С. О предмете социальной психологии // Вопросы психологии. 1963. № 1.

Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии: Автореф. дис. ... докт. пед. наук (по психологии). Л., 1967.

Кузьмин Е. С., Волков И. П., Свеницкий А. П. Психология взаимоотношения в малых группах // Вопросы психологии. 1977. № 3.

Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов Ю. Н., Свеницкий А. Л. Коллективная психотерапия неврозов // Вопросы психологии. 1976. № 2.

Ядов В. А. Методологические проблемы конкретного социологического исследования: Автореф. ... канд. социол. наук. Л., 1967.

СУПРУЖЕСКИЕ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В КРЕСТЬЯНСКОЙ СЕМЬЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Е. Г. Сinyaкина (Москва)

Особое отношение к семье сложилось в России с глубокой древности. В русском дореволюционном обществе семья являлась важнейшим и незыблемым условием жизни, местом, где можно было укрыться от превратностей мира, выступала в качестве источника материального и нравственного благополучия человека. В крестьянском обществе вступление в брак считалось необхо-

димостью. Семья воспринималась крестьянами как основа «правильного» образа жизни, условие счастья и обретения человеком зрелости, статуса самостоятельной личности, способной осуществлять хозяйственную деятельность. Согласно православной традиции, семья – это «малая церковь»; она была призвана блюсти основы христианской жизни каждого ее члена.

Холостой образ жизни на селе считался отклонением от нормы, странностью. Тех, кто не вступал в брак в установленное обычаям время, *общество осуждало*, считая их безнравственными, нарушающими законы крестьянской жизни и обычаи предков. Неженатый человек оценивался как неполноценный крестьянин: общество не выделяло ему надел земли.

Крестьянская семья имела *иерархическое строение*, включающее *верховную власть главы семьи – отца* и ее всеобщее принятие, что определялось необходимостью четкой организации и координации усилий всех ее членов для выживания и решения тех многообразных и сложных задач, которые стояли перед крестьянами-земледельцами. Главенствующая роль мужчины в семье освящалась религиозной традицией, изложенной в Домострое. Отец семейства был обязан экономически содержать семью, обеспечивать жизнедеятельность и здоровое нравственное состояние всех ее членов. Таким образом, *право отца на главенство опиралось на его долг и обязанности по выполнению ключевых функций в семье*.

Женщина в крестьянской семье, находясь в зависимости от мужа, в то же время занимала *почетное место* в иерархии семейных отношений. Она являлась хозяйкой дома. Именно благодаря жене мужчина обретал статус полноправного хозяина, домовладельца, получал возможность отделиться от отцовского семейства и зажить своим домом. Если *право решающего голоса и распорядителя* всеми сторонами жизни семьи принадлежало мужу, то за *реализацию всех семейных дел* отвечала жена. Не случайно И. Е. Забелин называет ее «делоде ржицей дома» (Забелин, 1869, с. 48). Домострой предписывал жене быть хозяйственной, послушной мужу и строгой по отношению к домочадцам, нравственно благовоспитанной, верной своему супругу. От нее, в конечном счете, во многом зависело благополучие семьи. «Если подарит кому-то Бог жену хорошую – это дороже камня многоценного. Такой жены и при пущей выгоде грех лишиться: наладит мужу своему благополучную жизнь. <...> Доброй женою блаженен и муж, и число дней жизни его удвоится – добрая жена радуется мужа своего и наполнит миром лета его... жена делает мужа своего добродетельней... Жена добрая, трудолюбивая, молчаливая – венец мужу своему» (Домострой, 1990, с. 137). Таким образом, народные традиции, освященные Церковью, обуславливали *дифференциацию половых функций супругов*.

В крестьянской семье *младшие подчинялись старшим*, строго выполняя все их предписания и распоряжения. К родителям и к старшему поколению в целом относились уважительно, с почтением. В случае старости или нетрудоспособности родителей забота об их содержании ложилась на детей. В свою очередь, родители должны бы-

ли заботиться о приобщении детей к труду, формировании их способностей и умений, необходимых норм поведения и нравственных принципов.

В Домострое определяются *обязанности* родителей – любить, хранить и воспитывать детей – и их *права* – использовать различные средства воздействия на своих чад, включая наказание. Подчеркивается ответственность родителей за детей – и перед Богом, и перед людьми. Примечательны указания на необходимость учета в воспитательном процессе пола и возраста детей, их способностей. Основными средствами воспитательного воздействия на детей признавались *слово и пример родителей*. Использовались также поощрения и наказания, внушение и поучительные рассказы о старших опытных работниках, их нравственном поведении и добрых делах. Использование наказания как меры воспитательного воздействия было обусловлено не столько суровостью нравов крестьян или их жестокосердием, сколько искренним убеждением, что это *делается во благо* самому ребенку – в целях преодоления его порочных наклонностей и отвращения от греховных деяний. Подтверждением тому служат русские пословицы: «Засиженное яйцо – всегда болтун, заласканный сынок – всегда шалун»; «Из набалованных деток добра не будет»; «Наказуй детей в юности, упокоят ты в старости»; «Не станешь учить, когда поперек лавки ложится, во всю вытянется – не выучишь» (цит. по: Коринфский, 1994, с. 509).

Обязанность родителей по отношению к детям, достигшим брачного возраста, состояла в подготовке их к будущей самостоятельной жизни, заботе об их браке. Крестьянские браки заключались *по воле родителей*, иногда даже по принуждению. Причина этого заключалась в специфике семейных отношений у крестьян – экономической зависимости молодых людей от родителей.

Ответственное отношение к созданию семьи проявлялось уже при выборе брачной пары. Первоочередное значение имела репутация жениха и невесты как работников и как людей благочестивых и нравственных. Девушки ценили в парнях силу, ловкость, умение красноречиво говорить, быть «душой компании», играть на гармонии. Внешний вид молодого человека и его одежда также играли не последнюю роль. Эталон красоты парня – гордая поступь, смелый вид, высокий рост, кудрявые волосы. Особенно в парнях ценили *дородство* и свежий цвет лица. Высшей похвалой жениху было: «Какой у тебя, Дуняха, жених-то, ровно бык здоровый: большой, краснорожий!» (Фирсов, Киселева, 1992, с. 10).

Эталон красоты девушки – плавная походка, скромный взгляд, высокий рост, густые волосы, полнота, круглота, румянец, чистота и свежесть лица, крепкое сложение, а главное, здоровье. В девушках ценились также смирение, доброта и хозяйственность (Селиванов, 1987, с. 95).

Русским крестьянством в XIX в. решительно осуждались добрачные связи. Девичью честь в иерархии ценностей крестьяне ставили высоко, поэтому лишение девушки невинности считалось позором (Фирсов, Киселева, 1992, с. 10); к ней относились с пренебрежением и обходили ее выбором в замужестве¹. Негативная оценка общественным мнением добрачных связей в сельской общине выражалась, в частности, в том, что на посиделки вообще не принимали девушек, которые были близки с парнями. Исследователи отмечали: вольности в отношении девушек осуждались, что говорит о неспорченности нравов крестьянской молодежи. Легкий флирт молодежи разворачивался на виду у всех, «на людях» (Громыко, 1991, с. 417, 430–431).

Рождение детей в венчанном браке воспринималось как положительное явление. В основе народных представлений, связанных с деторождением, лежала православная идея о том, что дети – это «благодать Божья», ими Бог благословляет семейное счастье. Рождение детей оправдывает и освящает отношения супругов. Бездетность на Руси считалась карою Господней за грехи, поэтому молодоженам, не имевшим ребенка, Церковь рекомендовала взять на воспитание сироту, «чтобы Бог простил, своих деток зародил» (Коринфский, 1994, с. 508). Женщины совершали обетные паломничества к отдаленным святым местам, чтобы избавиться от бесплодия².

«Несмотря на трудности содержания многодетной семьи, крестьяне, если и не всегда с радостью, то, во всяком случае, уж точно без ропота встречали рождение многочисленного потомства и надеялись с Божьей помощью вырастить всех. „Родись человек – краюшка хлеба готова“, – говорили в народе, – пишет Т. А. Листова (Листова, 1999, с. 685). Такое отношение к рождению детей у русских крестьян подтверждается также мнением известного исследователя народной жизни А. А. Коринфского: «Родятся дети, по образному меткому народному слову, как грибы („от сырости“), растут – как „пшеничное тесто на опаре“. Хоть и очень беден иной отец, а все на тесноту от ребят редкий станет жаловаться, словно памятуя заветное слово дедов-предков, сказавших, что „много“ детей бывает, а „лишних никому Бог не пошлет“. Худы ли, хороши ли – все свои дети» (Коринфский, 1994, с. 508).

Любые попытки прерывания беременности повсеместно осуждались: «Душу загубили, на белый свет не пустили». Души загубленных в утробе детей, в надежде на милость Божию стремились отмаливать³.

¹ Цит. по: <http://www.pravoslavie.by/slovar/zhenskajachest>.

² Цит. по: Пуртов, 2011 (<http://www.russned.ru/kultura/semya>).

³ Там же.

Во время беременности прибегали к духовным средствам защиты от злых сил: исповедовались, причащались; часто осеяли себя крестным знаменем; молились больше, чем обычно. Обращались с молитвами к Пресвятой Богородице и ее матери – праведной Анне, святым великомученицам Варваре и Екатерине и другим святым. Верили, что Богородица незримо приходит к призывающим ее роженицам⁴.

К беременным женщинам относились с сочувствием и вниманием, стремились облегчить их труд и жизнь, давали пищу повкуснее и посытнее (отказаться в этом считалось грехом, ибо верили: того требует душа младенца). Но работали беременные женщины практически до самых родов, которые зачастую случались прямо в поле. Сам факт родов скрывался, поскольку считалось, что за всякого знающего об этом роженица «должна будет лишнее проработать» (Быт великорусских крестьян..., 1993, с. 264).

Рождению мальчика радовались, считая это событие благословением Божиим; благодаря его появлению на свет увеличивался земельный надел, появлялись еще одни «мужские руки», а, следовательно, в будущем могло повыситься благосостояние семьи. Сын воспринимался как будущий хлебороб, кормилец родителей в их старости. Это представление отражено в созданных народом пословицах: «Сынок-сосунок – не век сосун: через год – стригун, через два – бегун, через три – игрун, а затем – и в хомут»; «Сына расти – кормильца вырастишь»; «Работные сыновья – отцу хлебы»; «Корми сына до поры, придет пора – сын тебя покормит» (цит. по: Коринфский, 1994, с. 508).

Девочкой, наоборот, тяготились, особенно в бедных семьях: появлялся «новый рот». Кроме того, если сын оставался жить в своем доме, продолжая дело отца, то дочь, выйдя замуж, переселялась к мужу. По этому поводу крестьяне метко замечали: «Сын – домашний гость, а дочь в люди пойдет»; «Дочь – чужое сокровище: хоть корми, учи да стереги, а все в люди отдашь» (там же).

Дети от 2 до 10 лет проводили летом основную часть времени на улице, купаясь, собирая ягоды и грибы, играя. В будни их одевали, как правило, в рваную и грязную одежду, старое платье. До семи лет к детям относились мягко, предоставляя их самим себе. По достижению детьми отрочества к ним предъявлялись уже более строгие требования: детей начинали наказывать за шалости – били, ругали, употребляя при этом эпитеты: «подлые», «окаянные» (Быт великорусских крестьян..., 1993, с. 266).

Строгость в воспитании детей сочеталась со здоровой рассудительностью. «Заметив в детях какую-нибудь шалость или порок, не наказывают их тотчас же, но сперва разыскивают причину, побудившую их к шалости или поро-

⁴ Там же.

ку, и уже потом, когда признают детей своих виновными, наказывают, смотря по вине. И тут, впрочем, они различают: если шалость произошла только вследствие побуждения случайного, внешнего, а не по внутреннему влечению, то прощают до времени, с увещанием, чтобы они впредь того не делали, не следовали худому совету или примеру и избегали их» (Архангельский, 1854, с. 48).

С достижением совершеннолетия детей начали одевать в более добротную одежду. Молодые парни и девушки и сами стыдились показаться на люди в грязной одежде. Изменялось и отношение к совершеннолетним детям: их меньше ругали и били, так как они становились работниками, и их трудовая доля в хозяйственной деятельности увеличивалась (Быт великорусских крестьян..., 1993, с. 267).

В случае старости или нетрудоспособности родителей забота об их содержании ложилась на детей. В источниках, включающих сведения о характере семейных отношений на всей территории расселения русских, отражается очень уважительное отношение детей и молодежи к старшему поколению в целом и к родителям в особенности: «В крестьянстве здешнем родители очень чадолюбивы, а дети послушны и почтительны. Не видно еще примеров, чтобы дети оставляли в пренебрежении отца или мать устаревших. К сему

находится и основание: ...отец и мать видят в детях своих будущих работников семейства и, следовательно, подпоры своего благосостояния; дети же по образу жизни своей видят пользу иметь в доме своем стариков, кои сберегают их труды и порядок во время их отсутствия на работах или в отхожих промыслах» (Семевский, 1882, с. 72).

Литература

Быт великорусских крестьян-землепашцев. Описание материалов этнографического бюро кн. В. Тенишева. СПб., 1993.

Домострой. Как устроить свой быт богоугодно, а жизнь свято. М., 1990.

Громыко М. М. Мир русской деревни. М., 1991.

Забелин И. Е. Домашний быт русских цариц в XVI и XVII столетиях. М., 1869.

Коринфский А. А. Народная Русь. М., 1994.

Листова Т. А. Народная религиозная концепция зарождения и начала жизни // Русские. М., 1999. С. 684–700.

Семевский В. И. Домашний быт и нравы крестьян во второй пол. XVIII в. // Устои. 1882. № 2. С. 86–94.

Фирсов Б. М., Киселева И. Г. Структуры повседневной жизни русских крестьян конца XIX века (опыт этносоциологического изучения) // Социологические исследования. М., 1992. № 4. С. 3–14.

РАЗВИТИЕ ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА В ИНСТИТУТЕ ПСИХОЛОГИИ РАН¹

А. Н. Славская (Москва)

Борис Федорович Ломов основал Институт психологии по модели, теоретически обоснованной Б. Г. Ананьевым при разработке комплексного человекознания как метанауки, объединяющей все научные дисциплины, занимающиеся изучением человека. Соответственно, в Институте психологии оказались объединены разные отрасли психологии, охватывающие все уровни изучения психического – от его природных основ до высших социально-психологических и духовно-нравственных «этажей». В единый комплекс были собраны различные направления и школы психологии (Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна и др.).

Разработанный Б. Ф. Ломовым системный подход к исследованию психических явлений сохранял историческую преемственность с рубинштейновским пониманием многокачественности проявлений психического в разных системах связей и на разных уровнях. Он отвечал начавшейся

в 1970–1980-х годах тенденции разработки системного подхода в философии, социологии и других областях и только намечавшемуся в 1970-е годы в общественных науках обращению к роли «человеческого фактора».

Системно-функциональная интегративная исследовательская стратегия, реализованная в Институте, явилась *новым этапом* в развитии психологии в целом после периода ее достаточно статичного и раздробленного состояния, несмотря на усилия отдельных психологов по ее методологической интеграции. Обособленность различных исследований преодолевалась выявлением множественности их детерминант, связей с разными уровнями организации психического, что обеспечивало совершенно новые постановки и разрешения проблем. Одним из центральных стало системно-комплексное исследование *деятельности* – ее разнообразных механизмов, форм, видов, способов организации – фактически интегрировавшее исследования, проводившиеся в большинстве лабораторий.

¹ Работа выполнена по гранту РГНФ.

Системный подход открыл возможность для методологической интеграции и теоретического общения различных направлений и научных школ психологии, дал новый импульс развитию «депривированных» в советский период отраслей психологии – социальной психологии, психологии труда и др., связав таким образом развитие психологии как науки с решением задач общественной жизни и технического прогресса.

Б. Ф. Ломов всемерно поддерживал развитие концепции С. Л. Рубинштейна представителями его школы.

Эти исследования осуществлялись в трех основных направлениях:

- 1) начатые еще под руководством С. Л. Рубинштейна исследования мышления, осуществлявшиеся затем группой сотрудников, возглавляемых А. В. Брушлинским: мышление рассматривалось в широком контексте – прогнозирования, общения, кибернетического подхода и т. д., обобщение полученных данных легло в основу разработки Брушлинским методологического концептуально-генетического подхода к психическому в целом;
- 2) исследования потребностей, способностей, мотивации, самосознания личности (И. А. Джидарьян, Т. И. Артемьева, В. Г. Асеев, Г. С. Тарасов, И. И. Чеснокова и др.), ее психического развития и самореализации (Л. И. Анцыферова, Н. Е. Харламенкова);
- 3) рассмотрение методологического значения концепции С. Л. Рубинштейна для психологии в целом (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский) и для исследований личности как субъекта жизненного пути (К. А. Абульханова); разработка субъектного подхода и обоснование нового понимания предмета психологии.

Раскрытие внутренних связей принципа детерминизма С. Л. Рубинштейна и системного подхода Б. Ф. Ломова дало возможность ученикам Рубинштейна выявить их концептуальную преемственность, интегрировать основные методологические принципы психологии и показать их операциональную, функциональную роль для психологии.

Намеченная ранее Б. Г. Ананьевым дифференциация субъектов – на субъекта деятельности, субъекта познания и субъекта общения – и начавшееся в 70-х годах обращение к проблеме субъекта в философии (В. А. Лекторский) и этике (О. А. Дробницкий), ее разработка С. Л. Рубинштейном и его учениками стали переворотными моментами в философско-психологическом мировоззрении в целом. К началу нового века человек предстал уже не в качестве «фактора», а в виде системообразующего для психологии качества субъекта, что категориально, теоретически, операционально направило дальнейшее развитие психологической науки. Эти положения легли в основу исследова-

тельской программы Института психологии и получили реализацию в разработке А. В. Брушлинским субъектного подхода и категории субъекта, в осуществляемом К. А. Абульхановой исследовании личности как субъекта деятельности и жизненного пути (жизненной позиции, линии и смысла жизни), а позже – методологического принципа субъекта. Последний, в свою очередь, позволил определить *сознание* как жизненную способность личности и исследовать его в качестве *социального мышления* личности в единстве с ее другими жизненными способностями – активностью и организацией времени жизни. В лаборатории личности это было реализовано в двух направлениях исследования – социального мышления личности (и его механизмов – проблематизации, репрезентации, интерпретации и категоризации) и способности организации времени жизни. Если исследование *проблематизации* было продолжением рубинштейновского определения проблемы как «нерва всякого мышления», то на *новом этапе* изучалась уже специфика решения личностью *жизненных проблем*, проблем субъект-субъектных отношений (Б. Ф. Ломов) и их уровней (Н. Т. Селезнева). Изучение *социальных представлений* (в совместном с С. Московичи проекте «Сознание–Запад–Восток») было направлением, раскрывавшим соотношение обыденного сознания и сознания личности как субъекта. Новым явился и переход от интерпретации как ядра герменевтики к исследованию интерпретации в психологии как способности социального мышления и жизненной потребности личности. Обобщение этих исследований (в том числе и кросскультурных) привело к разработке концепции *российского менталитета*, раскрытию его специфики, архитектоники и «удельного веса» в нем правовых, экономических, политических, нравственных и собственно личностных представлений (об интеллекте – Н. Л. Александрова-Смирнова, нравственном идеале – М. И. Воловикова, ответственности – Е. Н. Пащенко, Л. И. Дементий, об отношении к личности других – Е. В. Гордиенко, о времени – Н. И. Григоровская и др.), к выявлению жизненной роли личностных представлений и ценностей.

В ходе исследования *личностной организации времени* (теоретических и экспериментальных) было построено множество типологий по разным основаниям (В. И. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Т. Н. Березина и др.), выявлены *реальные возможности/ограничения* личности, прежде всего, в осуществлении деятельности в разных режимах времени, разработаны практические рекомендации для профессионального отбора, минимизации «отказов» и сбоев в осуществлении деятельности и оптимизации ее саморегуляции личностью.

Обоснование категории и принципа субъекта дало новый методологический импульс для разработки сложнейшей проблемы *коллективного*

субъекта в социальной психологии (А.Л. Журавлев и др.), обобщения многолетних исследований трудовых коллективов. Постепенно происходило распространение субъектного подхода за пределами Института психологии и рубинштейновской школы. Свои «версии» интерпретации субъекта представили другие психологические направления и школы (В.А. Татенко и др.). В этой связи развернулись оживленные дискуссии, в которых представлено разное понимание субъекта (как феномена, категории и принципа), его места в психологии (вплоть до его принципиального отрицания – А.А. Митькин) в психологии (в «Психологическом журнале») и в других областях человекознания, культурологии (в журнале «Мир психологии»). Этот плюрализм объясняется не только различиями в трактовке понятий, но и спецификой исследовательского направления, в контексте которого они определялись – психофизиология, психофизика (К.В. Бардин), ранний онтогенез (Е.А. Сергиенко) и т.д. Эти дискуссии и многочисленные исследовательские данные – подтверждение многокачественности, многоуровневости организации психического, сознания, личности, а потому – правомерности и продуктивности различных интерпретаций субъекта, их взаимодополнительности и взаимообогащения.

В настоящее время в исследовательской стратегии Института психологии реализуется *психосоциальный подход*, выросший как методологический из осуществлявшихся ранее прикладных исследований. Но если раньше речь шла в основном о практическом применении результатов психологических исследований в той или иной сфере практики (в виде рекомендаций, участия психологов в комплексных исследованиях и т.д.), то на новом этапе уже осуществляется обращение психологии к изучению *реальной российской личности* в условиях происходящих социальных изменений, выявлению возможностей/ограничений и трансформации ее сознания, рассмотрению реальных общностей, организаций (А.Л. Журавлев и др.). Этот подход существенно отличается от распространенного на Западе и в США принципа учета в психологии социально-культурного контекста, в соотношении с которым исследуется личность, ее сознание, психика. Сохраняя специфику своего предмета исследования, психология рассматривает не теоретически определенные, а затем эмпирически подтвержденные особенности последних, а их функциональные особенности, возможности/ограничения в решении реальных жизненных задач и проблем, их развитие (конструктивное и деструктивное) в этих обстоятельствах, их историческую психологию

(В.А. Кольцова). В рамках этого подхода исследования чаще всего приобретают типологический характер, разработка которого как типологического метода была осуществлена в конце 80–90-х годов в области изучения личности, ее сознания, активности, способностей организации жизненного пути и времени жизни (К.А. Абульханова). Психосоциальный подход был реализован в комплексных типологических исследованиях *деятельности* (Л.Г. Дикая и др.), при изучении особенностей политического *дискурса* (Н.Д. Павлова и др.), субъект-субъектных отношений в организациях (Т.Н. Селезнева, Г.Н. Ярошенко и др.), оптимизации совместной деятельности в реальных условиях ее осуществления и т.д. Это привело и к разработке *уникальных методов*, строящихся по типу естественного эксперимента, но с расширением возможности самодеятельности (С.Л. Рубинштейн), самостоятельности субъекта при одновременном контроле всей системы объективных и субъективных условий и показателей.

Психосоциальный подход представляет собой одно из направлений реализации *онтологической концепции* С.Л. Рубинштейна, рассматривавшего психические явления, личность, ее мировоззренческие чувства не как отсвет (отражение) действительной жизни, а как ее движущую силу, обосновывавшего зависимость способа жизни от возможностей, желаний, способностей, мышления человека.

Онтологический подход был реализован не только применительно к предмету психологии (это привело к ограничению гносеологического определения психического как отражения и его новой интерпретации), но и в конкретных исследованиях, например в новой трактовке восприятия (В.А. Барабанщиков и др.), особенности которого удалось раскрыть на основе интеграции рубинштейновского принципа детерминизма, принципов субъекта и системного подхода Б.Ф. Ломова.

История Института психологии опровергает современную тенденцию депривации роли методологии в психологической науке, основанную на ее интерпретации как производной от догм советской философии. Основные методологические принципы (системный подход, субъективный принцип, психосоциальный подход), выступающие в разные периоды жизни Института в качестве системообразующей основы развивающихся в нем направлений, научных школ, концепций, способствовали их интеграции, усилению внутрисистемных и межсистемных связей Института в рамках как отечественной, так и мировой психологической науки.

О ТРУДНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ «ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ»

Н. Ю. Стоюхина (Нижний Новгород)

Возрастающее внимание к истории психологии в последние два десятилетия открывает множество новых возможностей для исследователей. В первую очередь, это связано с «возвращением» в пространство психологического знания забытых в отечественной науке имен. Наступило время, когда российская психологическая наука может и должна предстать в своем подлинном многообразии, в многовариатности подходов и взглядов.

Анализ вышедших в последние годы «Антологии российской истории» А. Н. Ждан, материалов международных конференций по истории психологии («Московские встречи») и методологических семинаров по истории психологии в Арзамасе, а также ряда других историко-психологических работ показывает, что при освещении истории российской психологии недостаточно внимания уделяется рассмотрению научного наследия психологов, а) живших в провинции (например, С. М. Василейского, А. А. Гайворовского, И. В. Страхова); б) оказавшихся в провинции в силу обстоятельств (например, В. М. Экземплярского); в) находящихся в вынужденной эмиграции. Отдельные исследования о В. М. Экземплярском и его жене Беляевой-Экземплярской, И. В. Страхове, С. М. Василейском, М. М. Рубинштейне и других ученых-психологах, работавших в разное время своей жизни в провинциальных вузах, – исключения из общего правила. В центре историко-психологического анализа по-прежнему остаются немногочисленные фигуры психологического советского «столичного генералитета»: Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и пр. Представление о так называемой российской провинциальной психологии как отдельной теме для изучения наметилось только в работах В. А. Кольцовой (Кольцова, 2006). В области исследования наследия российского психологического зарубежья ведут исследования только М. Ю. Сорокина и Н. Ю. Масоликова.

К проблеме изучения провинциальной психологии, как одной из граней российской культуры, привлек внимание еще в начале 1920-х годов российский ученый-литературовед Н. К. Пиксанов, введя понятие «культурного гнезда» в связи с появлением интереса к областному принципу в культуроведении. «Подчиняясь централистским тенденциям, наша историческая мысль под новой русской культурой и литературой понимает собственно культуру и литературу столичную, не учитывая, просто забывая, областную... В движениях и поворотах „русской“, т. е. общерусской, столичной литературы мы многого не поймем, если не изучим областных культурных гнезд» (Пиксанов, 1929, с. 3). По его представлению, в них есть свой пласт культуры, в частности «литературные гнез-

да», изучение которых необходимо для последующего использования в описании истории науки и культуры в целом. Он различал три группы русских писателей – усадебных, столичных и провинциальных – подчеркивая, что также «возможны переходные и смешанные формы» (там же, с. 13). В связи с глубокой связью и взаимовлиянием различных культурных явлений он предлагал изучать «сплошное» культурное наследие «без нарочитого отбора. Через отдельные экзemplификации мы должны подняться к общему важному вопросу: о взаимодействии областной и центральной культур» (там же, с. 52). Разделять их нельзя, так как «существует непрерывный обмен, два постоянных встречных тока, сплошное массовое движение между центром и периферией, столицей и провинцией» (там же). Так, в 1920-х годах была поставлена проблема целостного изучения столичного и провинциального культурного наследия.

Остановимся подробнее на трудностях исследования малоизученных составляющих российской психологии – провинциальной психологии и психологии российского зарубежья.

1. Исследователю трудно отказаться от привычных и удобных штампов-представлений о «больших» и «не очень» больших ученых – так велика привычка, подкрепляемая эффектом узнавания. История психологии представляется через идеи ее классиков, выдающихся ученых, и это часто определяет в наших умах усеченные конфигурации психологического процесса, лишённые альтернативных, хотя, может быть, и не всегда бесспорных построений. Классики, сконцентрированные в ведущих (столичных) центрах, обладающие, наряду со значимостью идей, также существенно большими возможностями для их продвижения и популяризации, естественно, остаются в памяти науки, выступают в ней как «фигуры», а огромной массе «рядовых» ученых (прежде всего, периферийных) отводится роль «фона», который редко привлекает внимание историков психологии, а если и освещается ими, то выборочно, фрагментарно. Более того, на «ниве» психологии трудились, внося свой вклад в познание психического, не только ученые, но также богословы, литераторы, педагоги, врачи и т. д. Их идеи также должны занять соответствующее место в истории психологии.

2. Но как воссоздать корректную картину психологических воззрений отдельного ученого на фоне внешней истории с учетом его собственной личной истории? Российский лингвист и литературовед Г. О. Винокур писал в 1924 г.: «Вся биография вообще – только внешнее выражение внутреннего» (Винокур, 2007, с. 26). Т. е. любой социально-исторический факт может стать содержа-

нием личной жизни, если переживается личностью и получает биографический смысл. Множество исторических ситуаций сплетаются в сложнейший «узор», который активно проецирует свое содержание на собственно психологический ряд, отражающийся в понятиях, теориях. Нельзя не учитывать и культурный контекст, а рамках которого развивается психология.

3. Говоря об историческом контексте психологии, исследователи встают перед проблемой разработки периодизации. В. А. Кольцова предлагает периодизацию в развитии интеллектуального потенциала российской провинции, основанную на отношении «власть – наука». Отмечая, что «провинция играет ключевую роль в развитии русской культуры и русский духовности и именно с ней связаны перспективы поступательного развития нашей страны», В. А. Кольцова выделяет три периода.

Первый период (конец XIX – начало XX в.) – провинциальная психологическая жизнь превосходила столичную, чему «в большей степени способствовала протекционистская научная политика государства, экономическая поддержка им научных исследовательских проектов, расширение системы подготовки психологических кадров, а также отсутствие жесткой централизации в управлении наукой. В определении научных ориентаций ученых, выделении лидеров научных школ и в их последующем развитии в это время господствовала... сила научного авторитета» (Кольцова, 2006, с. 488).

Второй период (советский) характеризуется государственным распределением кадров по регионам, контролем над направлениями научных разработок. «Сила научного авторитета сменяется... силой власти» (там же). Именно в это время «возникает тенденция «стягивания» лучших кадров в столицу, «под свое крыло», что на фоне происходящей унификации в идеологической и методологической сферах организационно ослабляло региональные центры и объективно низводило их до уровня „научной провинции“» (там же).

Третий период, начавшийся с 1990-х годов XX в. характеризуется выравниванием возможностей столичной и региональной науки в силу уменьшения финансовой поддержки государством фундаментальной (главным образом, столичной) науки и расширения сферы прикладных психологических исследований, успешно «приживающихся», как в центре, так на периферии. Столичная наука утрачивает координирующую функцию, что обеспечивает рост автономности, самостоятельности региональной науки.

4. Как представлены ключевые фигуры региональной психологии «на местах» – в учебных заведениях (как правило, в педагогических институтах), где аккумуляровалась научная жизнь в провинции? Здесь зачастую о предшественниках нынешних ученых можно прочесть скудную

справочную информацию только в юбилейных сборниках, посвященных круглой дате создания вуза областного значения. Даже там, где продолжают работать кафедры, основанные известным когда-то ученым, обычно ничего не знают о его научном творчестве, не описана его библиография, не говоря о биографии.

5. Существует объективная сложность изучения научного творчества ученых, которые сейчас стали «зарубежными». На затрудненность контактов с коллегами из бывших союзных республик влияет тот факт, что территориальная «привязка» ученого автоматически делает его национальным достоянием того государства, на территории которого он проживает, независимо от его национальности и принадлежности к той или иной научной школе. Сказывается также влияние экономических и политических факторов. Да и мы быстро перестроились (незаметно утратился интерес к харьковскому профессору П. Э. Лейкфельду, философу и психологу, к профессору Н. Ю. Войтону из Симферополя, специалисту по предыстории интеллекта).

6. В библиотеках трудно порой бывает найти необходимые тексты. О технических возможностях библиотек вообще говорить не приходится.

7. Лишь немногие историки психологии работают в архивах, зачастую ограничиваясь изучением и пересказом изданных работ и пренебрегая поиском биографических данных. Почему? Не любят или не умеют это делать? Считают трудоемким процессом или вообще ненужным делом?

8. Еще сложнее обстоит дело с изучением наследия психологов русского зарубежья. Как пишет М. Ю. Сорокина, «на протяжении всего советского периода российской истории покинувшие страну ученые на официальном уровне именовались „предателями“ и „отщепенцами“, а изучение феномена „научной миграции“ было табуировано и как следствие – подлинные количественные масштабы, формы и соотношения естественной, вынужденной, и насильственной миграций российских ученых в XIX–XX вв. до сих пор остаются неизвестными даже в академическом науковедении» (Сорокина, 2010, с. 76).

Литература

Винокур Г. О. Биография и культура. М., 2007.
История психологии в лицах. Персоналии / Под ред. Л. А. Карпенко // Психологический лексикон: Энциклопедический словарь. В 6 т. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. М., 2005.

Кольцова В. А. Интеллектуальный ресурс провинциальной психологии: историко-психологический экскурс // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, помнить настоящее, предвидеть будущее: Материалы

международной конференции по истории психологии «IV московские встречи» / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М., 2006.

Пиксанов Н.К. Областные культурные гнезда. М., 1928.

Российское научное зарубежье: Материалы для библиографического словаря. Вып. 2, «Психологические науки: XIX – первая половина XX вв.» /

Под ред. Н.Ю. Масоликовой, М.Ю. Сорокиной. М., 2010.

Сорокина М.Ю. Российское научное зарубежье versus русская научная эмиграция: к определению объема и содержания понятия «российское научное зарубежье» // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына. М., 2010. С. 75–95.

«ЖЕНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» И ЖЕНЩИНЫ В ПСИХОЛОГИИ

Б.Н. Тугайбаева (Москва)

Обращение к истории возникновения и становления направления изучения психологии женщин в России с неизбежностью приводит к анализу современного состояния исследований проблем женщин в других областях гуманитарного знания и в зарубежной психологии. Исследованию женской психологии и роли женщин в развитии психологической науки в нашей стране уделялось мало внимания, в то время как в американской и западноевропейской науке эти проблемы получили широкое освещение и осмысление.

Как отмечают американские историки психологии Д. Шульц и С. Э. Шульц, в истории психологии встречаются примеры распространенного предубеждения против женщин и чернокожих исследователей, хотя в фундаментальной и прикладной психологии работало немало представителей этих дискриминируемых групп. Осознавая ненормальность такого положения, ряд американских психологов в 1970-е годы XX в. предложили признать так называемую *политику идентичности*, понимаемую как «попытку людей отстаивать свои права, выразить свою идентичность путем обращения к собственному уникальному жизненному опыту и таким образом покончить с практикой дискриминации тех или иных социальных групп» (цит. по: Шульц, Шульц, 1998, с. 28). В соответствии с политикой идентичности утверждается, что в психологии доминируют представления о человеческой природе, появившиеся на основе анализа «человека белого, гетеросексуала, мужчины, европеоида»; психологические концепции выдвигались как теории, относящиеся к человеку в целом, вне зависимости от половых, расовых, культурных различий. «Даже несмотря на то, что некоторые исследователи отмечали важность учета разнообразных социальных и культурных факторов (влияние родителей, братьев и сестер, сверстников), мало кто из них обращал внимание на то, что половые и расовые различия могут иметь куда большее значение» (там же, с. 500).

На волне движения за права женщин, этнических и сексуальных меньшинств в 1970-е годы

XX в. в университетах США (а затем и в западноевропейских университетах) оформились «женские исследования» (Women Studies). Как особая область академической науки они поддерживались мощным феминистским движением и отстаивали новые для общественных наук, отличные от традиционных исследовательские позиции. Под женскими исследованиями стали понимать целенаправленное изучение женского опыта и взгляда на мир, формирующее полноценное понимание жизни женщины. Как пишет Р. Хоф, «отличием женских исследований от исследования о женщинах является включение женского жизненного опыта... как основы научной работы, что не только изменило тип аргументации, но также внесло в нее иной познавательный интерес. Традиционные исследования о женщинах перестали рассматриваться как научно обоснованные высказывания, способные объяснить неравные общественные позиции женщин и мужчин» (Хоф, 1999, с. 25). Ученые стали обращать внимание на разнообразие женщин в аспектах расы, этничности, класса, религии, национальности, сексуальной ориентации, возраста, инвалидности. Подобные моменты учитывались и в образовательных программах, кроме того, во многих университетах факультеты женских исследований стали тесно сотрудничать с факультетами этнических исследований и мультикультурализма. Это способствовало тому, что академический мир становился не только более терпимым, но и более внимательным, заинтересованным в отношении многообразия и особенностей людей.

В России возрождение интереса к «женской теме», и не только в психологии, произошло в конце XX столетия, в 1990-е годы, вместе с освоением гендерной концепции, которая, в свою очередь, выступила с критикой феминистской позиции о существовании единой женской сущности, единого для всех женщин «женского опыта».

Гендерная концепция выдвигает в качестве предмета изучения социально-культурные проявления половой принадлежности, отвергая биоло-

гическую обусловленность различия полов. Она рассматривает не только женщин, но и более широкий социальный контекст – гендерную систему, выстраивающую иерархию групп по признаку пола, расы, классовой принадлежности. Важнейшими задачами психологии, использующей гендерный подход, стали критический пересмотр теорий развития женщины, анализ недостатков сложившейся практики исследований и разработка положений, ведущих к освобождению от стереотипов и предубеждений в изучении психики (Попова, 1998). На сегодняшний день в России можно констатировать увеличение числа работ, касающихся проблематики психологии женщин, но утверждать, что уже оформилось самостоятельное направление «исследований психологии женщин» или «женской психологии», подобно тому, как это было в американской или западноевропейской науке, вряд ли правомерно.

Отдавая должное уважение усилиям, принятым теоретиками феминизма и гендерного подхода за последние 30 лет для преодоления методологических «тупиков» в понимании концептов женщины, гендера, сексуальности, феминности и маскулинности и др., отметим также вклад в научное осмысление проблем женщин той исследовательской задачи, с которой, собственно, начались «женские исследования». Имеются в виду многочисленные работы по возвращению женских имен в историю человечества (и в историю науки, в частности). Для ученых, представляющих «женские исследования», было важно в потоке академических публикаций различных дисциплин отразить работы, подготовленные женщинами, а также анализирующие жизнь и достижения женщин. Своей задачей они считали исправление исторической несправедливости в отношении женщин и раскрытие их места в мировой истории. Так возникло научное направление, являющееся частью женских исследований в области исторических наук, – «история женщин», объединившее политико-правовую, экономическую направления истории, историю повседневности (быта и традиций), а также и историю науки. Оказалось, что почти нет такой области изучения прошлого, которую нельзя было бы отнести к женской теме. Историческая феминология своим предметом сделала «женщин в истории», включающей исследование исторических изменений их социального статуса и функциональных ролей. Для этой научной области было важно создавать историю с позиций женского опыта, увиденную глазами женщин (Пушкарева, 2007, с. 56). Возникшая вслед за этим *новая история женщин*, опирающаяся на идеи социального конструирования реальности, гендерную концепцию, в России достигла определенных успехов. Начались исследования, ориентированные не только на «добавление женщин» в историчес-

кое пространство, но и анализирующие институты социального контроля и власти, механизмы угнетения и воспроизводства неравенства как факторов, непосредственно определяющих все аспекты жизнедеятельности женщин.

Необходимость изучения вклада женщин в развитие науки сегодня не подлежит сомнению, но, как отмечают исследователи, принявшие позиции гендерного подхода, в академической среде все еще сохраняется скептическое отношение к самой *женской теме*; гендерные работы рассматриваются как нечто второстепенное, периферийное. Причин такого положения несколько. По мнению Н. Л. Пушкаревой, они коренятся в сохранении в российском обществе сильных негативных стереотипов и предубеждений в отношении к феминизму; в том, что гендерные исследования все еще не «звучали» в российском политическом контексте, а борьба за соблюдение прав женщин не стала важной составляющей борьбы за права человека, как это произошло на Западе. «Женская история будет еще долго сохранять свою маргинальность и не будет обладать статусом „общеизвестной“... без „женской истории“, без скрупулезного извлечения из исторического небытия малоизвестных фактов, касающихся статуса и прав женщин, представлений о них в обществе, сторонникам гендерной истории будет трудно» (там же, с. 102).

Как, с помощью каких методов можно изучить историю становления направления «женской психологии» и раскрыть роль женщин в развитии психологии в России? Можно придерживаться традиционной для советской науки марксистской исследовательской позиции – описывать биографии выдающихся женщин в контексте «большой» истории, политической среды, научно-организационных условий, интеллектуальной атмосферы общества. В учебниках и монографиях, в отдельных статьях по истории психологии в России представлены немногочисленные имена женщин-психологов. В один из современных энциклопедических словарей «История психологии в лицах», изданный под редакцией Л. А. Карпенко в 2005 г., включены 690 биографий, посвященных вкладу ученых в развитие психологической науки (половина составляют персоналии зарубежных ученых). Из примерно 350 фамилий отечественных психологов женских – всего 60. В работе С. С. Степанова «Психология в лицах» собрание научно-биографических очерков, посвященных жизненному пути и научным открытиям выдающихся психологов, включает четырех российских женщин-психологов (Сабину Шпильрейн, Блему Вульфовну Зейгарник, Надежду Николаевну Ладыгину-Котс, Лидию Ильиничну Божович) и трех женщин, представляющих зарубежную психологию.

При решении рассматриваемой задачи можно опереться на разработанные в гендерной истории

новые методы изучения женской темы (гендерную биографию; историю повседневности; гендерно-лингвистический анализ текстов; исследование коллективной идентичности, дискурсов и др.). Работы гендерологов-историков затрагивают такие вопросы, как формирование коллективной женской идентичности участниц женских движений, становление личности женщины, гендерные системы общества и их влияние на изменение гендерных стереотипов и самопредставления женщин. Опираясь на этот подход, возможно раскрыть участие женщин в развитии психологических направлений, исследовать их личностную позицию как исследователей, жизненный путь. Одним из вариантов изучения истории науки (хотя и получивших неоднозначную оценку в научных кругах) является персонально-личностный подход, согласно которому личность и творческий путь выступают в качестве главного двигателя научного прогресса, т. е. история науки становится, по сути, историей деятелей науки.

Российская психология, как в свое время американская и западноевропейская, должна откликнуться на вызовы современности, использовать разнообразные методы для исследования места и роли женщин в историческом процессе.

Литература

История психологии в лицах. Персоналии / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. М., 2005.

Попова Л. Психологические исследования и гендерный подход // Женщина. Гендер. Культура / Под ред. Э. Шоре, К. Хайдер. М., 1999. С. 119–130.

Пушкарева Н. Л. Гендерная теория и историческое знание. СПб., 2007.

Степанов С. С. Психология в лицах. М., 2001.

Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований // Пол. Гендер. Культура / Под ред. Э. Шоре, К. Хайдер. М., 1999. С. 23–47.

Шульц Д., Шульц С. Э. История современной психологии. Пер. с англ. СПб., 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ МИФОЛОГИИ КАК СПОСОБ КОНСОЛИДАЦИИ МОЛОДЕЖИ

В. И. Фокина (Одесса)

Постановка проблемы

На сегодняшний день, процесс политической социализации молодежи преимущественно состоит в одностороннем усвоении идей и ценностных ориентаций старшего поколения. Молодежь в этом случае не рассматривается как активная сила социально-политического обновления, способная привести инновации.

По нашему мнению, существует система символов, которая может варьироваться: с одной стороны, жизнедеятельность общества базируется на почве и традициях национальной идеи, с другой – наполняется инновационным содержанием, ориентированным на глобализационные тенденции развития человечества. Трендом глобализационных процессов являются регионализация с вытекающим из нее интересом к региональной мифологии (Хорошилов, 2008). Новым социально-психологическим явлением является субглобализация – движение, имеющее скорее региональный, чем глобальный размах, но, тем не менее, способствующее сближению сообществ (например, «европеизация» в постсоветских странах способствует глобализационным преобразованиям в них). В этом контексте можно говорить об особом субглобализационном климате Одессы, который был присущ городу с момента его основания, и проявляется в настоящее время в силу полиэтничности этого региона (Фокина, 2010,

с. 293). Культурные элементы субглобализационных движений напрямую не входят в состав глобальной культуры как таковой, однако они выступают посредниками между ней и местными культурами. Региональная культура Одессы может быть рассмотрена как пример локальной глобализации, основанной на диалоге более чем ста культур. В связи с этим особенно значимым является исследование и формирование региональной мифологии как способ политической социализации и консолидации молодежи.

Целью нашего исследования является раскрытие механизма формирования и появления региональной мифологии в условиях индивидуализации на уровне коллективных субъектов, в частности, регионального сообщества одесской молодежи.

Задачи исследования

- 1) Раскрыть теоретико-методологические основы изучения проблематики социальной консолидации.
- 2) Выявить роль региональной мифологии в самоорганизационных процессах социальной консолидации молодежи.

Обобщая теоретико-методологические основы изучения проблематики консолидации молодежи в современном глобализированном мире, отметим, что важным аспектом культурной глобализации

является индивидуализация на уровне коллективных субъектов, в частности, региональных групп. Все сферы глобализационной культуры способствуют росту независимости индивида от традиции и общества, так как модернизация разрушает традиционное мировоззрение и дух коллективности, следовательно, автоматически делает индивида более самостоятельным. Таким образом, именно через призму становления регионального сознания молодежи происходит процесс интериоризации в традиционную этническую картину мира ценностей и норм современного информационного и техногенного общества.

По мнению Л. Д. Бевзенко, существуют две составляющие механизмов социальной консолидации – организационная и самоорганизационная. В практике социального управления до последнего времени акцент делался на реализации организационных процессов, что ограничивало возможности саморегуляции его субъектов (Бевзенко, 2006). По нашему мнению, решающее значение приобретает самоорганизация *на основе региональной мифологии*. Регион в этом контексте понимается не как административная единица, а как определенное сообщество, объединенное общими символами. Логика нашего исследования основана на том, что регион начинает демонстрировать признаки самоорганизационной социальной структуры (сообщества), когда оживает феномен «регионального ренессанса».

Методы исследования

Для проведения исследования региональной мифологии в самоорганизационных процессах социальной консолидации молодежи нами использованы такие эмпирические методы, как свободное интервью, контент-анализ, символический, архетипный анализ. Свободное интервью было посвящено теме «Моя региональная и этническая идентичность». Далее проводился контент-анализ и символический анализ ответов респондентов на вопросы: «Важно ли для вас быть представителем вашего региона»; «Чем славен ваш регион и люди живущие в нем?»

В качестве *гипотезы* было высказано предположение о том, что объединительные мифологические символы, ритуалы охватывают те сообщества, которые консолидируются самоорганизационным путем. Это может быть связано с мифами, сложившимися в течение общественной истории и хранящимися в исторической памяти всего народа или отдельных регионов (Яремчук, 2010). Их императивность и сила в ситуации активизированности способны «отворачивать» встречные организационные усилия, а контроль над ними требует использования специальных технологий, которые охватывают глубинно-психологические уровни человека.

Результаты исследования

Полученные в ходе исследования результаты показали, что самоорганизационная составляющая консолидационных процессов базируется не столько на интеллекте, сколько на чувствах. В ее основе лежит не рациональная логика исключенного третьего, а амбивалентная логика, характерная для мифопоэтического сознания.

В системе социального действия организационная консолидация опирается на целеполагающую составляющую. Общая цель, осознанная и озвученная, – это путь к такой консолидации. Именно этот механизм до недавнего времени рассматривался в качестве основного. В соответствии с самоорганизационным взглядом, его, наоборот, следует рассматривать как вторичный и вспомогательный, который лишь формализует и закрепляет консолидационные «толчки», возникающие на самоорганизационном уровне, или дает посыл для их направления в определенную сторону, но с учетом тех вариантов возможного движения, которые реально имеются в социальной системе, а не являются надуманными социальными технологами. Чем более неструктурированным, неустойчивым является социальное пространство, тем более весомыми становятся самоорганизационные составляющие в процессах социальной консолидации. Объединительные мифологические символы, ритуалы охватывают те сообщества, которые консолидируются самоорганизационным путем. Это может быть связано с мифами, сложившимися в течение общественной истории и хранящимися в исторической памяти всего народа или жителей отдельных регионов.

Такие мифы могут быть связаны с определенными политическими событиями и явлениями, ведущими свою историю из прошлого. Религиозные мифы влияют на структурирование социального пространства. Большое значение имеют этнические мифы, которые проводят демаркационные линии по признаку принадлежности к определенной этнической группе. Региональной мифологии и региональному разделению принадлежит при этом особое место. Самое грубое деление – это Восток и Запад Украины. С легкостью актуализируются также Донецкая, Слобожанская, Галицкая, Крымская, Таврическая региональные мифологии, а в соответствии с ними – социальные сообщества и соответствующие социальные практики. Действие региональной мифологии не всегда легко заметить на поверхности социальной жизни и идентифицировать именно как действие мифа, активизирующего соответствующие уровни сознания и логику поведения. Оценка своих отличий от других регионов, а порою и преимуществ перед ними, осуществляется на основе иррациональных компонентов. Регион начинает демонстрировать признаки самоорганизационной социальной структуры (сообщества), когда оживает

феномен регионального ренессанса. Определяющими и структурирующими украинское общество были и остаются сейчас два основных мифа: «Спасение на Западе» и «Спасение на Востоке».

Литература

Бевзенко Л. Д. Соціосамоорганізаційний погляд на проблему регіональної консолідації // Соціальні виміри суспільства: Зб. наук. праць. Вип. 9. К., 2006. С. 120–133.

Фокина В. И. Политическая ментальность Украины, России и Западной Европы: диалог архетипных основ // Теоретические проблемы Этнической и кросс-культурной психологии: Материалы Вто-

рой международной научной конференции 26–27 мая 2010 г. В 2 т. Т. 1 / Отв. ред. В. В. Гриценко. Смоленск, 2010. С. 290–293.

Хорошилов О. Ю. Региональные сообщества в эпоху глобализации: адаптация, аккомодация, идентификация // Вестник Одесского национального университета. Т. 13. Вып. 5, «Социология и политические науки». 2008. С. 739–747.

Яремчук О. В. Этнокультурное мифотворчество личности как способ актуализации ее культурно-исторического потенциала // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы Второй международной научной конференции 26–27 мая 2010 г. В 2 т. Т. 1 / Отв. ред. В. В. Гриценко. Смоленск, 2010. С. 308–311.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ АНОМИИ

Е. В. Харитоновна (Москва)

Одним из проявлений социального неблагополучия общества является *аномия*. Корни понятия аномии обнаруживаются в древнегреческом языке, где «*аномос*» означает «незаконный», «вне нормы», «неуправляемый». В таком значении термин встречается в трудах античных философов Еврипида, Платона, далее в XVI в. – у французского философа Ж. М. Гюйо. В науку этот термин ввел Э. Дюркгейм в своих основополагающих работах «О разделении общественного труда» (1893) и «Самоубийство» (1897). Дюркгейм трактует аномию как состояние разрушенности или ослабленности нормативной системы общества, вызываемых резкими изменениями, скачками в развитии – периодами упадка и расцвета.

Взгляды Дюркгейма на аномию развивал и модернизировал Р. Мертон. Основу его теории составляют два основных понятия – «аномия» и «социальная структура общества». При этом аномия выступает как следствие процессов, которые происходят в рамках социальной структуры. Термин «аномия», понимаемый Дюркгеймом как «безнравственность», по Р. Мернтону, означает отсутствие, исчезновение норм в поведении, их недостаточность. При этом выделяется два измерения состояния аномии: во-первых, оно может характеризовать общество, в котором нормативные стандарты поведения и существующие убеждения либо серьезно ослаблены, либо отсутствуют; во-вторых, оно может быть констатировано применительно к отдельному лицу, в случае если оно социально дезориентировано и переживает чувство изолированности от общества.

Далее в социологии и социальной психологии концепцию аномии развивали Т. Парсонс, Р. Дубин, Р. Маккайвер, Д. Рисмен, Л. Сроул.

Так, Л. Сроул раскрывает психологические составляющие аномии, представив характерные переживания личности-жертвы аномии, в виде следующих утверждений:

1. «Я чувствую, что влиятельные фигуры в обществе равнодушны к моим запросам и нуждам».
2. «В обществе, где нет порядка и неизвестно, что случится завтра, мало чего можно добиться».
3. «Шанс достигнуть важнейших для меня жизненных целей – все меньше».
4. «Что бы я ни делал, получается, что жизнь проходит мимо».
5. «Я все больше убеждаюсь в том, что не могу рассчитывать на дружескую поддержку со стороны моего непосредственного окружения».

Можно предположить, что многие наши современники в России будут солидарны с этими утверждениями, так как современное состояние аномии общества проявляется и на уровне отдельного человека, что отражается в дезориентации духовных и нравственных норм, отсутствием целей, потере самоидентичности. Присутствие аномии обнаруживается в разнообразных социальных девиациях – в росте криминальной активности, наркомании, алкоголизма, числа самоубийств. Несомненную актуальность приобретает изучение аномии в связи в «эпидемией» подростковых самоубийств в последние годы.

Особого внимания заслуживают причины, вызывающие аномию, которые всегда являются социальными и носят системный характер. Воздействие на сознание и поведение людей оказывает одновременно комплекс факторов, обладающих кооперативным эффектом (Покровский, 2008). В данной связи из ряда причин мы выде-

лили *изменения в языке*, которые, отражая трансформационные процессы в обществе, сами могут вызвать появление и развитие тех или иных социальных явлений, в том числе и аномии. Лингвисты предполагают, что нарастание изменений в гетерогенной языковой системе может привести к смене способов выражения картины мира и построенных на ее основе стереотипах деятельности (Бледный, Боброва, Мартишина, 2009).

Изучению закономерностей функционирования языка в обществе в 1920-е годы XX в. были посвящены работы В. М. Бехтерева, А. А. Богданова, П. А. Флоренского, В. В. Розанова, Н. С. Трубецкого, А. А. Потебни, А. М. Селищева, А. Л. Погодина, Н. А. Марковского и многих других. В это же время обосновал свою социолингвистическую концепцию Е. Д. Поливанов, отмечавший существование взаимосвязи языковой эволюции и социальных изменений. Указывая на задачу изучения процессов, происходивших в русском языке после 1917 г. как на одну из актуальных задач отечественного языкознания, он подчеркивал, что для их понимания необходимо раскрытие механизма «языковой эволюции» (Поливанов, 1931, с. 25).

Н. С. Трубецкой полагает, что появление новых явлений в языке свидетельствует о зарождении новых тенденций в социальных контактах. Как структурный элемент социального организма, язык, по его мнению, содержит матрицы символических (смысловых, ценностных) интерпретаций. «Язык проводит границы между „своим“ и „чужим“, „возможным“ и „доступным“. Сдвинуть эту границу – значит изменить „символическую“ антропогеографическую зону, обеспечивающую самобытность данного общества» (Трубецкой, 1997, с. 192).

Изменение в языке относятся, согласно В. М. Бехтереву, к «совокупности методов целенаправленной обработки масс» (Бехтерев, 1994, с. 105). Особенно сильно манипулирование массами посредством языковых воздействий возрастает в переходные периоды. Это связано с тем, что язык может оказывать «социально-адаптирующее влияние на изменение настроений путем переноса (проецирования) «чужого» содержания в иную смысловую сферу, в чужое социальное поле» (Трубецкой, 1997, с. 187). В результате возникают «ценностные проекции», с помощью которых можно влиять на убеждения людей и их поведение: так переводят «чужое» в «свое». Эти процессы, с точки зрения Н. С. Трубецкого, выражены, прежде всего, через терминологические заимствования.

Безусловно, заимствования в разном объеме присутствуют в лексиконе любого языка. Это один из основных и универсальных способов пополнения словарного состава. Но в отдельные исторические периоды такие заимствования становятся избыточными, что, в свою очередь, вызывает утрату смысла слов и оказывает фрустрирующее воздействие на человека.

Проблема заимствования в русском языке активно обсуждалась в послереволюционные годы в России. Становление нового социального строя сопровождалось серьезными изменениями в лексике. К ним относятся: распространение существительных с фамильярно-пренебрежительным суффиксом «к» (например, *столовка, читалка, экономичка*); появление множества сокращений (*Чеквалап – Чрезвычайная комиссия по заготовке валенок и лаптей, Тверодежда – одежда тверского производства*); внедрение в язык жаргонизмов; распространение заимствованных слов: *пленум, ультиматум, игнорировать, регулярно, персонально, инициатива* и т. д. Следует иметь в виду, что заимствования могут как обогащать язык и опыт народа, так и приводить к тому, «что значение некоторых слов воспринимается носителями языка как агрессивное, угрожающее, дезориентирующее» (Потебня, 1990, с. 201).

Особенностью процессов заимствования является внедрение в речевую практику строго определенного лексикона, связанного с обозначением не реального, а желаемого опыта. По мнению А. А. Потебни, задача такой стратегии состоит в том, чтобы «исподволь людей приучать к ключевым словам и словосочетаниям иной, враждебной, социальной общности, сделать „нестрашными“ и неопасными те из них, которые фактически заключают в себе угрозу целостности данного общества и его культуры» (там же).

В 1923 г. в газете «Известия» в заметке «Борьба за язык» Ю. Яснопольский писал: «Русский язык жестоко пострадал за время революции. Ничего не подверглось у нас такому безжалостному изуродованию, такому беспощадному исковерканию, как язык» (цит. по: Селищев, 2010, с. 57).

Размышляя о проблемах использования русского языка и заимствованной лексики в газетной и повседневной бытовой речи, ученый-филолог Г. О. Винокур писал: «Поскольку мы пользуемся ничем не значащими лозунгами и выражениями, то бессмысленным, ничем не значащим становится и наше мышление. Можно мыслить образами, можно мыслить терминами, но можно ли мыслить словарными штампами?» (Винокур, 1925, с. 84).

Выражает свое отношение к избыточному употреблению заимствованных и слов представитель школы А. А. Потебни, филолог-славист А. Л. Погдин: «Удовлетвориться словами, лишенными образности, может человек, не нуждающийся в выражении своего настроения, своего особого понимания вещей...» (Погдин, 2010, с. 323).

Наблюдая и анализируя изменения в языке в период 1917–1926 гг., А. М. Селищев большое внимание уделяет иноязычным элементам, которые активно употреблялись в то время и в устной, и в письменной речи. «Манера испещрять речь такими терминами очень широко распространена среди коммунистических деятелей» (Се-

лицев, 2010, с. 54). При этом автор подчеркивает, что такие слова непонятны слушателям, вызывают резкие протесты не только у рабочих и крестьян, но и «со стороны тех деятелей, которые не утратили чутья норм общерусского, литературного языка. Манерные отступления от этих норм или неумелое пользование языком – это тоже в культурно-общественной жизни, что *уклоны* в партийной жизни» (там же, с. 59). В своей книге «Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком (1917–1926)» автор приводит многочисленные примеры языковых заимствований из газет, журналов, документов тех лет, а также отношения к ним, часто выражаемое в стихотворной форме. Например, по поводу использования иноязычных терминов в разделах газет, которые посвящены деревне, поэт Незнамов написал:

Ведь там, о, словесный лес!
О, буераки и кочки!
И «синтез» зачем-то влез
И «вотум» повис на строчке (цит. по: Селищев, 2010, с. 55).

В наше время филологи, анализируя актуальную ситуацию заимствований в русском языке, также солидарны со взглядами своих предшественников. «Достаточно часто англоамериканизмы используются с целью манипулирования сознанием народных масс, сокрытия негативных явлений социальной действительности» (Бернацкая, 2009, с. 65). Так, например, от частого повторения слово «коррупция» его отрицательное значение нивелируется и начинает звучать обыденно, теряет свое смысловое содержание. Но если сказать по-русски «продажный чиновник», то это вернет к сути происходящих вещей. Так же непонятно и не угрожающе для большинства звучит слово «секвестр», при этом «уменьшение или обрезание бюджета» всем понятно и вызывает совсем иные чувства (Бернацкая, 2009).

Современная тяга к заимствованиям обусловлена, с одной стороны, объективными потребностями кардинально изменившейся жизни (смена политических, экономических, идеологических ориентиров), с другой – американоманией, когда привлекательными оказываются не только западные технические новшества, но и стандарты жизненного уровня, манера поведения и общения, вкусы. Именно поэтому, на наш взгляд, проблема заимствований – не только лингвистическая, но и социально-политическая.

Говоря об использовании заимствований с точки зрения манипуляции сознанием, можно отметить, что словарный запас хорошо образованного человека значительно превосходит соответствующий словарный запас недостаточно образованного, поэтому образованный человек, опираясь на контекст и ситуацию, может с некоторой вероятностью определить если не точное значение,

то хотя бы тематическую соотнесенность заимствованного слова. Поэтому дело не в том, что необразованный человек не понимает определенных слов, а в том, что определенные сферы бытия для такого человека просто «закрыты» (Нарочная, Шевцова, 2009, с. 94). Можно отметить, что в последнее время наблюдается усиление «агрессивности» в российской коммуникативной практике, когда складывается впечатление, что адресант, выбирая языковые средства для передачи информации, совершенно не задумывается, как эти средства будут восприняты адресатом.

Употребление языковых единиц без их понимания опасно тем, что нарушается сама онтологическая основа языка как знаковой системы. Только в системе знак выполняет свое назначение служить средством получения, фиксации, хранения и передачи информации о мире, иначе языковой знак деградирует до знака-сигнала (Бернацкая, 2009).

Массовое употребление непонятных или недостаточно понятных заимствованных слов, чуждых строю родного языка, обусловлено также и современными глобализационными процессами, что, в свою очередь, приводит к кризису культурной идентичности. Нарушения трансляции культурно-исторического опыта, смена ценностей и идеалов, ломка в «социальной структуре» являются проявлениями социальной аномии. Таким образом, изучение взаимосвязи изменений в языке и их влияний на аномию представляется значимым объектом научного знания в русле изучения в том числе и российского менталитета.

Литература

- Бернацкая А. А. Отношение к иноязычному слову как фактор языкового сознания // Речевое общение и вопросы экологии русского языка. М., 2009.
- Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. М., 1994.
- Бледный С. Н., Боброва Е. К., Мартишина Н. Е. Роль русского языка в культуре России. История и современность. М., 2009.
- Винокур Г. О. Культура языка: Очерки лингвистической технологии. М., 1925.
- Нарочная Е. Б., Шевцова Г. В. Иноязычные слова в современной публицистике // Язык и культура. 2009. № 4. С. 84–97.
- Погодин А. Л. Язык как творчество (психологические и социальные основы творчества речи). Происхождение языка. М., 2010.
- Покровский Н. Е., Иванченко Г. В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки // Понятие аномии и его смысловые границы. М., 2008.
- Поливанов Е. Д. За марксистское языкознание: Сборник популярных лингвистических статей. М., 1931.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ – ПЕРСПЕКТИВНАЯ ОБЛАСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Е. Н. Холондович (Москва)

Психологическая наука на современном этапе своего развития активно осваивает новые формы получения и презентации своих знаний. Одним из способов решения поставленной задачи являются междисциплинарные исследования. Объединение изысканий различных отраслей науки открывает новые источники развития психологического знания, методы исследования, а также способствует выявлению проблемного поля, которое ранее не относилось к психологии или утратило свою актуальность в процессе исторического развития психологической науки.

Такой областью психологического знания является *историческая психология*, являющаяся, по своей сути, междисциплинарной областью психологии. Предмет исторической психологии состоит в изучении субъекта психического мира (индивидуального или коллективного) в историческом контексте. Она имеет дело с человеком в его исторической обусловленности, рассматривая его как представителя определенной культуры, ментальности, конкретной эпохи (Кольцова, 2008). Объект изучения исторической психологии – памятники культуры, в которых воплощаются продукты сознательной деятельности человека, его творчества. Исторический психолог проводит интерпретацию историко-психологического материала, опираясь на знание, накопленное как в психологии, так и в истории, литературе, культурологии, философии.

Одной из ветвей исторической психологии выступает психоистория, изучающая конкретную личность в процессе истории. Наиболее интересным объектом изучения в данном контексте выступает личность гения. Проблема гениальности несет в себе много загадочного, и ставит большое количество вопросов, которые требуют своего объяснения. Какова природа гениальности? Чем гениальность отличается от таланта и одаренности? Какой вклад в развитие гения вносит общество? Какую роль в природе гениальности играет психическая норма и психическая патология? Все эти вопросы требуют своего изучения.

За последние годы лабораторией истории психологии и исторической психологии сделана попытка разъяснить поставленные вопросы. Нами было проведено историко-психологическое исследование

данной проблемы, а также осуществлена психологическая реконструкция жизненного пути и творчества конкретного гения – Ф. М. Достоевского. Для решения поставленной задачи нами был предложен комплексный метод воссоздания психологического портрета творца в контексте его целостной жизнедеятельности и на основе анализа продуктов творчества. Проведенное исследование позволило выделить факторы личностного и профессионального формирования и развития писателя:

- социальная среда (как общество в целом, так и близкое семейное окружение);
- подражание в юности как источник творческой идентификации и самоопределения;
- личностные кризисы как поворотные моменты в жизни гения и источники формирования его внутреннего «стержня» – главных целей и идеалов, мировоззрения в целом, идей и смыслов, которые находят свое выражение в творчестве писателя;
- очень тонкая и болезненная психическая организация, способствующая восприятию окружающего мира людей с большой глубиной, силой и достоверностью.

Нами также были выделены критерии гениальности: универсальность дарования гения; высокое мастерство в определенной сфере деятельности; провидческий дар. В качестве основополагающего критерия, на наш взгляд, выступает высокая духовность личности – ее нравственная основа, система ценностей, духовный опыт – которая в совокупности со способностями личности обеспечивает ее деятельность на уровне, превышающем нормативные показатели, и позволяет достичь вершин творчества. Предложенный нами метод позволил воссоздать психологический портрет писателя и подтвердить тезис о том, что в продуктах творческой деятельности гения объективируется его личность.

Проведенное исследование, гуманитарное и междисциплинарное по своей сути, не могло бы быть осуществлено в рамках scientistic парадигмы, традиционной для отечественной психологии второй половины XX столетия. Поворот же к гуманитарной традиции, соединение номоте-

тических и идиографических методов позволило нам коснуться таких сложных для осмысления проблем, как личность гения, динамика идеалов и смыслов в сознании художника, объективирование личности писателя в продуктах его творческой деятельности, комплексное рассмотрение личности в процессе ее целостной жизнедеятельности и т. д.

Но не только личность гения может быть раскрыта в русле исторической психологии. Через его художественное творчество мы можем прикоснуться к психологии народа, представителем которого он является. Отражением ментальности определенных сословий, культурных слоев своего времени, а также менталитета целого народа мы можем считать творчество гениев. На это указывал В. Дильтей, говоря о том, что гении являются выразителями духа народа. Эта мысль нам кажется очень интересной, способной выступить отправной точкой в исследовании менталитета. Наряду с историческими, этнографическими источниками, художественное творчество является самодостаточным продуктом культуры. Оно позволяет нам прикоснуться к той психологической реальности, которая опосредованно выступает в тексте и служит мощной базой для понимания культурных, национальных традиций народов и наций. Так, Ф. М. Достоевского по праву можно назвать выразителем православной ментальности русского народа. В своем творчестве он показал, что религиозность русского народа зиждется не на знании церковных канонов, а на некоей внутренней потребности в добре и свете, которая имманентно заложена в русской душе и находит свое выражение в Православии. Коренная духовная потребность русского народа – потребность в страдании. По мнению Ф. М. Достоевского, она красной нитью проходит не только в русской истории, но и в народном фольклоре. Жажда правды у русского человека огромна – правды во что бы то ни стало, жертвуя всем. Образ лучшего человека, хранящийся в глубинах русского сознания, – «это тот, который не преклонится перед материальным соблазном, тот, который ищет неустанно работы на дело Божье, и любит правду и, когда надо, встает служить ей, бросая дом и семью и жертвуя жизнью» (Достоевский, 2004, с. 484). Русские способны на великий подвиг, проявление самоотверженности, силы духа. Для души русской характерно простодушие и честность, искренность и широкий, «всеоткрытый» ум, кротость, сочувствие слабому и угнетенному, милосердие, всепрощение и широта взглядов. Достоевский видит и темную сторону русской души. Это жестокость, склонность к садизму, забвение всякой меры, порывистость как в плохом, так и в хорошем, самоотрицание и саморазрушение. Протест, отрицание и бунт выделяются Достоевским как оборотная сторона русского терпения. Заме-

чательный калейдоскоп русских характеров представлен в романах писателя.

Другой гений русской словесности, Н. В. Гоголь, в своих ранних работах выступает как выразитель ментальности южнорусской народности. Проводимое нами в настоящее время исследование жизненного пути и творчества Гоголя позволяет говорить о том, что в его ранней поэтике отразились черты южнорусов (по Костомарову, это народность, сложившаяся к XII–XIII вв., воплотившаяся в казачестве в XVI в.) – «порывчатое удалство», отвага, отсутствие выдержки и политической предприимчивости, неумение соединять побуждения и стремления к одной цели, предпринимать какие-либо шаги к поддержанию своего быта, потребность к самобытной жизни, самостоятельности. Личная свобода для этой народности важнее общественных интересов; ей чужд дух общины. Веселость жизни, терпимость, отсутствие национального высокомерия – вот ее отличительные черты. Южнорусов отличает стремление к духовной стороне жизни, к поэзии, одухотворению природы, поэтическому отношению к женщине, склонность к мистическому восприятию мира. Южнорусская народность более склонна к внутреннему существу веры и менее задается вопросом о значении формы и т. д.

Приведенные результаты исследований творчества Ф. М. Достоевского и Н. В. Гоголя обращают нас к словам русского историка Н. И. Костомарова о том, что «литература есть душа народной жизни, самосознание народности. Без литературы последняя – только страдательное явление, и поэтому чем богаче, чем удовлетворительнее у народа литература, тем прочнее его народность, тем более ручательств, что она упорнее охранит себя против враждебных обстоятельств исторической жизни, тем сама сущность народности является осязательнее, яснее» (Костомаров, 1903, с. 34).

В заключение хотелось бы напомнить тот факт, что историческая психология является одной из мощных ветвей психологического знания, и наша задача состоит в том, чтобы раскрыть ее потенциал.

Литература

- Гоголь Н. В. Собр. соч. В 9 т. М., 1994.
Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996.
Достоевский Ф. М. Собр. соч. В 17 т. Т. 1. М., 1970.
Достоевский Ф. М. Дневник писателя. М., 2004.
Историческая психология: предмет, структура и методы. М., 2004.
Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М., 2008.

Костомаров Н. И. Две русские народности // Н. И. Костомаров. Собр. соч. СПб., 1903, Т. 1. С. 31–65.

Холондович Е. Н. Реконструкция психологических характеристик личности гения на при-

мере изучения жизненного пути и творчества Ф. М. Достоевского. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.

Шкуратов В. А. Историческая психология. М., 1997.

ИСТОРИЧЕСКОЕ САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ТРЕНИНГОВЫЙ ФОРМАТ

О. В. Яремчук, В. А. Ключикова-Цобенко (Одесса)

Одесская школа исторической психологии И. Г. Белявского в центр внимания ставит мифотворчество как способ познания и развития личности в культурном социогенезе (Белявский, 2002). В статье дается описание опыта практического внедрения идеи культурного социогенеза личности (Яремчук, 2012). Культурой накоплен богатый эмпирический материал, не только подтверждающий значимость проблемы исторического самопроектирования, но и дающий основания для ее психологического исследования. Человечество постоянно сопоставляет разные эпохи и таким образом преобразует и совершенствует себя, вырабатывая и транслируя культурно-исторические смыслы из поколения в поколение.

Цель нашей работы состояла в обосновании психологической техники исторического самопроектирования и апробирования ее в творческой мастерской «Один день в эпохе...».

Лейтмотивом творческой мастерской является идея философской веры, предложенная К. Ясперсом (Ясперс, 1994). Высоко ценя разум, философ все же предпочел феномен веры, подвергнув ее существенному преобразованию. Он отграничил «философскую веру», с одной стороны, от «веры-откровения», а с другой – от знания.

Участникам тренинга предлагается соприкоснуться с состоянием философской веры. «Она и есть вера в истину, исходя из которой я живу. Она есть только потому, что я становлюсь с нею идентичным», – основная мысль тренинга. По своей внешней форме философская вера является исторической, по форме своего объективного выражения она не общезначима, но безусловна. Истина, правильность которой я могу лишь доказать, существует вне меня самого: она всеобщезначима, неисторична, безвременна, но безусловна, ибо относится к предпосылкам и методам познания конечного. Сегодня переход от потребления культуры к творческому действию в ней становится все более драматическим, трудным, рискованным. С детства человек вступает в лоно культуры как в семью, которую не выбирают. Позже, в юношеском возрасте, становится актуальным творчество самого себя, следующее куль-

турным образцам и ценностям. Признаком зрелости является диалог с культурой, нахождение символов и знаков, соответствующих собственному пониманию сущности феноменов внутреннего и внешнего мира. Проявляется стремление не столько усвоить данное образованием знание, сколько предугадать, самому получить его. «Преобразование» ценностей актуализирует культурно-исторический потенциал личности (Яремчук, Ключикова-Цобенко, 2010).

Психоисторическая реконструкция многовекового пути к современному состоянию культуры – это еще и пересмотр, переоценка того, что до сих пор считалось неоспоримой культурной вершиной, соизмерение своих духовных потребностей с духовными исканиями великих гениев культуры. Культура, таким образом, превращается из «застывшей» в «горячую» (Белявский, 2002). Культурно-историческое пространство открывается субъекту не как груз, который нужно поднять, а как «живое поле» смыслов, психологическое пространство для развития индивидуальности.

Примечательной чертой постмодернистской эстетики является феномен *коллажа*. В психологическом истолковании коллаж – это динамика контрастов, мозаичность, сопоставление различных фактур, жанров, приемов, обогащающихся взаимодействием различных видов искусств. Коллаж применяется нами с целью обострения смысловых контекстов. Это, прежде всего, постнеклассическое видение культуры и истории, требующее от смотрящего специфической чувствительности к смысловым связям и контекстам, т. е. субъектности, готовности к этнокультурному мифотворчеству (Яремчук, 2009).

Важным аспектом исторического самопроектирования является навык *антропоцентрического энциклопедизма* как пиетета перед прошлым, в котором сохраняется многообразие живых человеческих лиц, личных историй, субъективных ценностей и смыслов. Он проявляется в самостоятельном соприкосновении участников тренинга с культурой, в индивидуальном определении своего места в ней. Такой императив в диалоге с культурой, безусловно, провоцирует субъект-

ную позицию творческой личности (Гирц, 2004). Неотъемлемой частью тренинга является духовно-катарсическая активность участников. Секрет преобразующего эффекта *катарсиса* – в самопревзойдении «Я» через соприкосновение и вступление в резонанс с культурными смыслами, выход за пределы обыденного, повседневного сознания. Элементы катарсиса – духовного очищения – содержатся в любой созидательной деятельности, особенно – в познании, поскольку оно содержит в себе импульс для сопереживания гению (Г. Лессинг, Л. С. Выготский и др.).

Важной составляющей исторического самопроектирования является феномен *эпистемы* (Фуко, 1996). Он проявляется, прежде всего, в том, что культура человечества в каждую историческую эпоху имеет определенную направленность и в силу этого – ограниченность. Каждая культурная эпоха – время торжества того или иного стиля, умонастроения. Человек как субъект культуротворчества восстанавливает «странные», на взгляд современников, эпизоды культуры ушедшего времени и в то же время создает новые знаково-символические формы. Он выступает как свободная творческая индивидуальность, отбирающая, оценивающая и заново соотносящая элементы культуры в *индивидуальном авторском мифе* (Яремчук, 2009). Чем более высок уровень культуры отдельной эпохи, чем она психологически совершеннее, тем свободнее реализуются связи *макро- и микрокультуры* интерпретатора, вступающего с ней в диалог. Но вместе с тем нельзя забывать и о требованиях к самому интерпретатору, который является не только носителем общей культуры человечества, но также выступает как ее критик и как ее творец (Гирц, 1994). В культурно-историческом пространстве человек, вступая в диалог с разными эпохами и этничностями, выходит из-под непосредственной власти наличного стиля своего времени. Это делает его более универсальным в смысле возможностей самоконструирования. В развитии духовных качеств человека – главное предназначение культуры. Отсюда «культурный человек» – значит развитый, утонченный, преобразованный. Именно на это акцентирует данный тренинг.

Навыки и умения саморазвития личности, которые приобретают участники в ходе предложенной творческой мастерской «Один день в эпохе...»:

Перевоплощение – активизация воображения, перенесение себя в исторические обстоятельства и попытка «органично жить в них». Знание черт эпохи и фактов бытовой жизни придает перевоплощению особенную убедительность, вырабатывает «угол зрения», навык видеть мир глазами человека прошлого.

Умение из минимального числа известных исторических фактов извлекать максимальное число смыслов.

Видение мира в его целостности, реагирование и взаимодействие не с отдельными фактами, а с целостным культурно-историческим пространством. Так, в ходе саморазвития стирается чувство человеческой «малости», и на смену ему является выровненное сбалансированное «Я», соразмерное миру – индивидуальность, развивающая культуру.

Таким образом, результатом эмпирического применения концептов «культурный социогенез личности», «индивидуальный авторский миф» и «культурно-исторические смыслы» стал авторский сценарий творческой мастерской «Один день в эпохе...», проведенной в рамках курса исторической психологии в ОНУ им. И. И. Мечникова. Алгоритм тренинга состоит из следующих этапов.

I этап – подготовительный. Создание нарратива на тему одного дня жизни в определенной эпохе. Такие нарративы задают контексты последующей работы с культурно-историческими смыслами.

II этап – непосредственное действие. Участники надевают аксессуары (артефакты эпохи, заготовленные заранее) соответственно избранному историческому периоду, желательному тому, на тему которого был составлен нарратив.

III этап – работа с куклой-медиатором между личностью и эпохой. Кукла «представляет» группе своего хозяина, рассказывая о том, кто «привел» ее сюда. Далее слово берет хозяин и дополняет рассказ куклы, а по желанию выстраивает с ней диалог. Участники рассказывают о «своей» эпохе, акцентируя внимание на укладе жизни людей, нравственных и духовных ценностях, по возможности, ориентируясь на свои нарративы. Уже на этом этапе проявляются экзистенциальные смыслы участников, облаченные в культурно-исторический контекст.

На IV этапе участники разбиваются на группы, соответствующие выбранным эпохам, и сочиняют небольшой сценарий, в котором задействуются их куклы с последующей коллективной презентацией. Также участники групп продумывают афоризм или вербальную метафору, отражающую суть их эпох и презентуют ее группе.

V этап – вся группа составляет общий коллаж из артефактов различных эпох с целью отображения их метафорически символического диалога.

VI этап – один из участников выступает в образе Мастера-творца, самостоятельно творящего культуры, сходящиеся перед ним в одну точку и соединяющие в себе все возможные временные и пространственные координаты. Мастер, согласно заранее созданного коллажа из артефактов, расставляет в пространстве участников, выражает свои чувства, вступает в диалог с «эпохами». В свою очередь, «эпохи» рассказывают мастеру, комфортно ли им и как они хотели бы стоять, взаимодействуют между собой.

На VII этапе каждый из участников творческой мастерской, завершая путешествие по эпохе, прикасается к символическому зеркалу и в качестве представителя определенной эпохи, желает подарить нечто современному миру, произнося вслух, что именно. На этом завершающем этапе ведущий снимает роли с участников.

Литература

Белявский И. Г. Мистические учения в новейшей истории психологической науки. Одесса, 2002.

Гирц К. Интерпретация культур. М., 2004.

Фуко М. Археология знания / Пер. с фр. К., 1996.

Яремчук О. В. Спадкоємність історичної традиції як етнокультурна міфотворчість суб'єкта // Актуальні проблеми психології: Етнічна психо-

логія. Історична психологія. Психолінгвістика / За заг. ред. С. Д. Максименка, М. Л. Чепи. К., 2009. Т. 9. Ч. 4. С. 445–458

Яремчук О. В. Культурний соціогенез особистості як основа історичного самопроєктування // Інтернет-конференція «Познавательный и преобразующий потенциал исторической психологии как науки». <http://forum.onu.edu.ua/index.php/topic,5056.0.html>.

Яремчук О. В., Ключикова-Цобенко В. О. Трансляція культурно-історичних смислів в індивідуальному авторському міфі // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика / За заг. ред. С. Д. Максименка, М. Л. Чепи. Ніжин, 2010. Т. IX. Ч. 5. С. 75–84.

Ясперс К. Смысл и назначение истории. Пер. с нем. 2-е изд. М., 1994.

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

РЕГИСТРАЦИЯ ДВИЖЕНИЙ ГЛАЗ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

К. И. Ананьева, А. В. Жегалло, О. А. Куракова, А. Н. Харитонов (Москва)

В концепции общения, разработанной в 70–80-е годы XX в. Б. Ф. Ломовым и сотрудниками Института психологии АН СССР (В. А. Кольцовой, В. Н. Носуленко, А. В. Беляевой, Е. С. Самойленко, А. А. Грачевым и др.), важным моментом является представление о многоуровневой структуре общения. Верхний уровень определяет социальную обусловленность общения, нижний уровень представлен сопряженными вопрос-ответными циклами, а средний, в котором выделяется несколько фаз, отражает динамику порождения, развертывания и завершения коммуникативного процесса. Одна из ключевых ролей в общении отводится познавательным процессам, образующим в совокупности познавательную сферу человека, представляющую собой многомерное, иерархически организованное, развивающееся целое, функциональные компоненты которого имеют общий корень и онтологически неразделимы (Ломов, 1984).

Исходная нетождественность позиций, познавательного отношения к объекту (вещи или человеку) у двух или более индивидов служит одним из основных условий возникновения коммуникативной ситуации. Другими словами, познание выступает одним из оснований общения: перцептивные, мнемические, речевые, мыслительные и другие процессы инициируют и по мере развития направляют и регулируют процесс общения, постоянно переопределяя его, и, в свою очередь, оказываются связаны с ним как со своим основанием. Такое «чередование ролей» познания и общения в конкретном коммуникативном процессе

свидетельствует о том, что они связаны не причинно-следственными, а системными отношениями. Соответственно, любая коммуникативная ситуация является одновременно и когнитивной, а коммуникативный процесс по сути своей – когнитивно-коммуникативным. Методологически это дает основание рассматривать познавательный процесс в рамках единого когнитивно-коммуникативного подхода (Барабанщиков, Носуленко, 2004).

На современном этапе развития когнитивно-коммуникативного подхода в рамках системных представлений происходит переход от анализа устойчивых структур к изучению процессов их порождения, становления и развития, реорганизации проблемного поля, переопределения коммуникативных ситуаций. С этим связан поиск новых каналов сбора данных в предметной области общения.

Перспективным вариантом таких исследований является создание модельных ситуаций в лабораторных условиях и максимально полная регистрация внешних проявлений процесса взаимодействия коммуникантов. Помимо аудио- и видеорегистрации, важная дополнительная информация может быть получена путем регистрации движений глаз, в которых проявляются закономерности организации познавательных процессов и фазы их развития (Барабанщиков, 1997).

Развитие объективных методов регистрации движений глаз началось в 50-х годах XX в. с создания А. Л. Ярбусом контактного (присосочного) фотооптического метода. В 60–70-е годы с помощью

фотооптического метода были выполнены первые исследования, направленные на изучение фундаментальных свойств зрительной системы (Н. Ю. Вергилес, В. П. Зинченко, Ю. Б. Гиппенрейтер и др.). Дальнейшим развитием фотооптического метода стал разработанный Н. Ю. Вергилесом (1967) также контактный (присосочный) электромагнитный метод. С его помощью были изучены восприятие объектов в условиях ограниченного поля зрения (Н. Ю. Вергилес, Е. А. Андреева, Б. Ф. Ломов), особенности движений глаз в условиях трансформации зрительной обратной связи (Н. Ю. Вергилес, В. А. Барабанщиков, В. И. Белопольский и др.). Существенным ограничением присосочных методов были болезненность процедуры для испытуемого и ограниченность времени эксперимента. По этой причине фактически во всех проведенных исследованиях в роли испытуемых выступали сами исследователи. Дальнейшее развитие электромагнитный метод получил при замене присоски на катушку, погруженную в кольцо из силиконовой резины, а скоростной кинокамеры – на видеоматрицу (например, оборудование фирмы Primelec). Разрешение систем с использованием этого метода, точность и частота регистрации данных на сегодняшний день являются самыми высокими среди всех существующих аппаратно-программных способов регистрации движений глаз. Из недостатков следует отметить инвазивность метода, громоздкость, сложность калибровки и настроек, а также высокую стоимость оборудования.

С середины 50-х годов в России также получил широкое распространение электроокулографический метод (Л. И. Леушина, Б. Х. Гуревич, Ю. Б. Гиппенрейтер, А. Х. Шахнович и др.). В дальнейшем с его помощью изучались становление глазодвигательной активности в онтогенезе (А. А. Митькин, Е. А. Сергиенко); специфика операторской деятельности (Ю. Я. Голиков, А. Н. Костин). Электроокулографический метод в силу широкого распространения и невысокой стоимости регистрирующей аппаратуры не потерял своего значения до настоящего времени. Недостаток метода – низкая точность регистрации по сравнению с фотооптическим и электромагнитным методами.

Фотоэлектрический метод, использовавшийся в исследованиях А. Д. Владимирова, В. П. Смирнова и др., получил значительно меньшее распространение, поскольку он требовал использования электронной аппаратуры, сопоставимой по сложности с применяющейся в электромагнитном методе при худшей точности регистрации. На Западе производство последнего фотоэлектрического айтрекера SCALAR IRIS прекращено несколько лет назад.

Метод кинорегистрации движений глаз (В. П. Зинченко, Д. Н. Завалишина, О. К. Тихоми-

ров и др.) отличался крайне высокой трудоемкостью обработки материала. Его развитием стал наиболее широко применяемый в настоящее время неинвазивный метод видеорегистрации движений глаз в ближнем инфракрасном диапазоне (850 нм). На видеоизображении глаза, освещенном боковым инфракрасным светодиодом, область зрачка оказывается темной, а роговичный блик (отражение от источника подсветки) – ярким. Данный способ регистрации получил название *dark pupil* (метод темного зрачка). Если глаз освещается центральным источником, расположенным на оптической оси системы видеорегистрации, то происходит отражение света от глазного дна и область зрачка оказывается более яркой по сравнению с радужкой (в цифровой фотографии – это эффект красных глаз). Такой способ регистрации называется *bright pupil* (метод яркого зрачка). Видеоизображение глаза автоматически обрабатывается компьютером; на нем выделяются центр зрачка и роговичный блик, создаваемый источником инфракрасной подсветки. По их позиции рассчитывается направление взора наблюдателя (с учетом данных предварительной калибровки). Кроме того, регистрируются данные о величине раскрытия зрачка. Временное и пространственное разрешение метода определяется параметрами матрицы видеокамеры. Диапазон разрешения современных трекеров этого типа составляет от 0,5 до десятых долей градуса, частоты регистрации – от первых сотен до 1000 Гц и более.

По способу применения системы видеорегистрации движений глаз разделяются на стационарные и мобильные. В стационарных системах изображение предъясвляется на экране компьютера, а данные о глазодвигательной активности на него накладываются. При использовании мобильных систем наблюдатель рассматривает окружающие его объекты, а направление взора «привязывается» к изображению с «камеры сцены», ведущей видеозапись «с точки зрения наблюдателя».

По способу компоновки системы видеорегистрации разделяются на зеркальные, в которых между регистрирующей камерой и глазом наблюдателя находится «теплое зеркало», отражающее в инфракрасном диапазоне, и системы прямого наблюдения. Практически все коммерческие мобильные системы являются зеркальными, так как при этом легче создать компактную систему. В стационарных системах используются оба типа компоновок.

Таким образом, в распоряжении исследователя, работающего на стыке коммуникативной и окулографической парадигм, имеется два типа устройств: мобильные, позволяющие вести исследование практически без ограничений поведения испытуемых, и стационарные, преимуществом которых являются более высокие характеристики по разрешению, точности и частоте.

Для устройств обоих типов есть общее ограничение. Обработка данных с помощью стандартного программного обеспечения позволяет выявлять саккады и фиксации, их пространственно-временные характеристики, зоны интереса и ряд других составляющих процесса рассматривания изображений и сцен. Однако разработчиками не предполагалось использование этих программ для обработки данных парного эксперимента, что предъявляет дополнительные требования, как к программам обработки, так и к программам регистрации.

Накопленный нами к настоящему времени опыт показал, что использование, например, мобильных систем регистрации движений глаз в модельной коммуникативной ситуации связано в дальнейшем с выполнением крайне громоздкого «ручного» анализа полученных записей.

Результат такой регистрации представляет собой видеозапись с точки зрения наблюдателя с наложенным маркером направления взора. Дальнейший анализ записи осуществляется «вручную». Программное обеспечение, как штатное (например, BeGaze, iView, ExperimentCenter), так и отдельное (например, Noldus Observer), облегчает процедуру протоколирования, но не позволяет выполнить полностью автоматический анализ записей. Noldus Observer позволяет выполнить только прямое преобразование: от исходной записи к последовательности выделенных оператором событий; далее предполагается проведение анализа исключительно на уровне выделенных событий без использования исходной записи. Программы, выполняющие обратное преобразование, т. е. вводящих отметки о выделенных событиях и соответствующих им пространственных зонах интереса в запись движений глаз (подобно тому, как в ЭЭГ вводятся отметки о предъявляемых стимулах), в настоящее время не существует. Это делает возможным лишь чисто феноменологическое описание данных о направлении взоров испытуемых в ходе совместного выполнения экспериментального задания. Большая часть «сырых» данных о позиции зрачка при этом не используется. Следует учитывать, что всегда существует вероятность потери части данных по одному или обоим испытуемым из-за механических смещений аппарата при движении головы, сбивающих исходную калибровку. Соответственно, ценность информации, получаемой в подобных экспериментах, оказывается сопоставимой с более простым и менее затратным вариантом (SubCam), в котором выполняется только видеозапись с позиции наблюдателя без регистрации движений глаз.

Использование стационарных систем прямого наблюдения является более надежным вариантом для регистрации движений глаз в модельной

коммуникативной ситуации. При этом участники исследования должны сидеть неподвижно в анатомических креслах с удобными подголовниками, что делает возможным проведение сессий продолжительностью в 30–40 мин. и более. Кроме того, фиксация головы с помощью подголовника обеспечивает приемлемую точность регистрации оculoмоторной активности и, что в данном случае важно, не препятствует речевому общению участников эксперимента. Дополнительным приемом, повышающим точность регистрации движений глаз, является предъявление перед очередным заданием центральной фиксационной точки, которую оба участника должны фиксировать одновременно в течение 0,5 с.

Необходимым условием эффективного анализа записей движений глаз является «привязка» к ключевым событиям развивающегося коммуникативного процесса. В частности, необходима взаимная «привязка» окулограммы и диалога. Предположим, что участники исследования совместно идентифицируют (задача «одинаковый–разный») фотоизображение натурщика, который может демонстрировать разные экспрессии лица. Тогда можно ожидать, что вопросу, улыбается ли он, предшествовало рассматривание зоны рта партнером, задавшим этот вопрос, а после озвучивания вопроса зону рта будет рассматривать партнер, которому адресован вопрос. Для проверки этого предположения нужно на обеих записях проставить отметки, соответствующие началу и концу задаваемого вопроса, а также метки, отстоящие на заданное время назад от начала вопроса и вперед после его окончания. Затем следует проверить позицию взора каждого из наблюдателей в каждом из отмеченных временных интервалов.

Для проведения такого анализа необходима программа, синхронно отображающая временную развертку трех записей: движения глаз первого участника, движения глаз второго участника, запись речевого общения. Кроме того, желательна «привязка» направления взора каждого из наблюдателей к рассматриваемому изображению. В настоящее время данная задача решена нами лишь частично.

Литература

Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. М., 2004.

Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 5. С. 26–42.

Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. С. 3–23.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

ВОСПРИЯТИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБЩЕНИЯ: ОБЩИЙ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Н. Г. Артемцева (Москва)

Постановка проблемы

Как известно, психические процессы – восприятие, внимание, воображение, память, мышление и речь – выступают в качестве важнейших компонентов любой человеческой деятельности. Не является исключением и общение. Говоря об общении, как правило, имеют в виду важнейшие его виды – вербальное и невербальное. Исследования влияния вербального общения на познавательные процессы ведутся достаточно активно как в нашей стране, так и за рубежом.

На протяжении истории изучения невербального поведения в контексте межличностного общения исследователи интересуют ряд вопросов:

- какова индикативная ценность невербального поведения, т. е. его возможности в представлении психологической информации о человеке;
- какие факторы, условия межличностного общения влияют на адекватность интерпретации невербального поведения;
- в каких результатах социально-перцептивного процесса фиксируется связь между невербальным поведением и психологическими характеристиками личности, как эти результаты влияют на общение.

При ответе на эти и другие вопросы невербальное поведение рассматривается лишь как исполнитель различных функций в общении, приобретающее психологическое значение и благодаря этому оказывающее самостоятельное влияние на результаты общения. Чаще всего при этом невербальные компоненты общения используются в качестве средств контроля коммуникативной адекватности. И если эта сторона невербального общения рассмотрена и изучена достаточно подробно, то другая его сторона на сегодняшний день практически не исследована: влияет ли структура личности на выбор форм невербального поведения в процессе общения. Психологический анализ протекания психических процессов в условиях общения будет неизмеримо богаче, если, наряду с вербальным поведением, рассматривать и его невербальные компоненты. Теоретически эта проблема хорошо освещена, но экспериментальных исследований в данной области явно недостаточно.

В каждом человеке есть общее, типологическое и индивидуальное. *Общим* для всех людей в рассматриваемом аспекте является наличие невербальных способов поведения. Каждый человек обладает определенным набором таких способов. Однако, помимо общепринятых, существуют и *сугубо индивидуальные* приемы невербального проявления человека, отличающие его и являющи-

еся нетипичными. Для удобства общения люди группируют эти признаки, разбивая общую популяцию на *типы* по различным основаниям. Мы проводили исследования, используя систему психологических типов «психокосмология»¹.

Наиболее обобщенный вариант предлагаемой типологии включает существование людей двух типов – с доминантной *рациональной ориентацией личности* и доминантной *иррациональной ориентацией*. Указанные типы образуются путем сочетания рациональности или иррациональности с направленностью познания на мир или на «Я». При этом доминирование рационального познания не означает, что иррациональный компонент познания совсем отсутствует. Он также имеется у человека, но как дополнительная, вторичная функция. И наоборот, при доминировании у человека иррационального познания дополнительной функцией выступает рациональное познание.

Выделено 12 познавательных типов (A, D, E, H – рациональные; B, C, F, G – иррациональные; AB, CD, EF, GH – смешанные).

Эмпирическое исследование было направлено на проверку *гипотезы* о том, что оценки невербальных признаков поведения разных психологических типов имеют специфические особенности и отличаются друг от друга.

Условия проведения исследования

В качестве тестового материала использовались видеоролики программы «Ночной полет» (ведущий – Андрей Максимов) на телеканале «Культура». На видеокассеты были записаны программы «Ночной полет» с участием деятелей искусства, науки и культуры, представленные по телевидению в течение года. Экспертами определялся тип персонажа. Далее выделялись фрагменты, где невербальное поведение персонажа в ситуации общения было наиболее типичным для него. Принималось во внимание также обращенность лица к зрителю, в анфас. Таким образом, были получены фрагменты (3–5 мин.) видеозаписи. Мы создали шкалы, ориентируясь на схему В. А. Лабунской (1999) и на наиболее часто отмечаемые испытуемыми (в процессе пилотажного исследования) признаки невербального поведения.

Описание выборки

В качестве испытуемых в исследовании выступил 31 чел., юноши и девушки 19–22 лет, студенты факультета психологии МосГУ.

¹ Подробно об этом см. на сайтах www.iidp.ru и www.psysocology.org.

Результаты исследования

Было получено 744 протокола испытуемых; при этом для окончательной обработки отобраны протоколы только тех испытуемых, которые оценили не менее 80% персонажей. Таким образом, экспертами для окончательной обработки выделено 596 протоколов. На основании обработки данных протоколов были составлены сводные таблицы оценок каждого психотипа. Из сводных таблиц видно, что испытуемые по-разному оценивают невербальные проявления различных персонажей, относящихся к выделенным психотипам.

Так, например, наиболее расслабленная поза, по мнению респондентов, характерна для типа *G*, а наименее – для типа *D*.

Практически полное отсутствие жестикляции отмечено у типа *B*. Очень незначительный показатель по этому признаку наблюдается также у типа *E*. Больше всех склонны жестиклировать типы *D* и *A*.

Наиболее эмоциональное лицо, исходя из полученных результатов, характерно для типа *G*, в такой же степени – для типа *D* (среднее значение больше 7), наименее эмоциональное лицо – для типов *CD*, *EF*, *GH* и *H*.

Мимика тоже проявляется по-разному. Как было установлено, у одних людей больше задействована нижняя часть лица, у других – верхняя. Так, в мимике типов *G*, *D*, *A*, *AB* наиболее ярко «проявляет себя» низ лица. Верх лица сильнее всего проявляется у типа *G*, в меньшей степени – у типа *F* и совсем никак не проявляется у типа *B*.

Наиболее включенный взгляд обнаружен у типа *G*, чуть в меньшей степени – у типов *EF*, *D*, *A*, *AB*. По данной шкале наименее выражен данный показатель у типа *GH*.

По шкале «взгляд жесткий» наибольшее значение выявлено у представителей типов *H*, *B*, *CD*, *D*; наименьшее значение – у представителей типа *G*. Его показатели в наиболее значительной степени отличаются от показателей других типов. По оценкам шкалы «смех» лидируют типы *EF*, *F*, *A*, *AB*, *C*. Меньше всех смеются типы *GH*, *H*, *B*, *CD*, *D*.

Проанализировав по каждой шкале оценки активности невербального поведения в ситуации общения для каждого из предъявляемых персонажей и увидев, что между ними наблюдаются существенные отличия, мы решили проверить, будут ли отличаться обобщенные оценки каждого типа (несколько персонажей) по всем шкалам всеми испытуемыми. Для этого мы высчитали сначала сумму всех оценок по каждому персонажу, затем среднюю сумму оценок по персонажам одного типа всеми испытуемыми.

Наиболее активными в проявлении невербального поведения в ситуации общения оказались представители типов *B*, *F*, *G*, наименее активными – представители типов *GH*, *CD*, *H*. Полученные данные соответствуют психологическим харак-

теристикам этих психотипов. Однако в рамках данной работы мы не ставили задачу интерпретировать результаты в этом ключе. Наша задача состояла в выявлении степени активности невербального поведения в ситуации общения каждого типа и подтверждении предположения, что оценки этой активности относительно каждого типа разные. На этом уровне анализа мы убедились, что это так.

Следующим шагом нашего исследования явилась проверка статистической значимости выявленных различий.

Для примера высчитана статистическая значимость в различиях оценок одного представителя типа *C* и одного представителя типа *EF* (по всем шкалам одним испытуемым № 1). Оба эти типа иррациональны и находятся в зеркальной позиции относительно оси рациональности в системе психологических типов «психосмология», в связи с чем можно предположить, что различий у них быть не должно. Значимость различий проверялась с помощью *t*-критерия Стьюдента с использованием программы Statistica 6.0.

Установлено, что $t_{\text{эмп.}} = 2,64575$ при $p = 0,03$. Это говорит о том, что различия существуют и являются статистически значимыми.

Далее мы решили проверить статистическую значимость различий в оценках каждого типа по средним значениям, показанным всеми испытуемыми (*t*-критерий Стьюдента). Установлено, что значимые различия существуют только между оценками типа *G* и всех других типов. Оценки типа *GH* статистически значимо отличаются также от средних оценок, даваемых испытуемыми типам *A* и *CD*. Такой результат объясняется, видимо, небольшим количеством испытуемых.

Таким образом, можно сказать, что наша гипотеза о существовании различий в оценках невербального поведения в ситуации общения представителей различных типов личности подтвердилась на качественном и количественном уровнях.

Мы полагаем, что эти различия обусловлены психологическими характеристиками каждого типа, представленными автором типологии (Нагибина, 2002). Изучение и овладение навыками невербального общения помогают сделать любую, даже самую заурядную беседу увлекательным и чрезвычайно интересным делом, добиться глубины и комфортности общения, избежать конфликтных ситуаций, открыть в людях разные грани их характера и души, отличные от своих собственных и тем самым лучше познать себя.

Заключение

В исследовании получены результаты, свидетельствующие о том, что все люди не только по-разному оценивают то, что видят, но и обращают внимание на совершенно различные особен-

ности невербальных проявлений одних и тех же персонажей. Выявленные различия показывают, что персонажи по-разному демонстрируют невербальное поведение, что определяется особенностями их психотипов. Влияние типа воспринимающего на оценку невербального поведения представителей различных типов персонажей осталось за рамками данного исследования и может стать перспективной темой дальнейших эмпирических исследований.

Литература

Артемцева Н. Г. Общее, типологическое, индивидуальное в визуальной диагностике: Учеб. пособие. М., 2008.

Лабунская В. А. Невербальное поведение. Ростов-на-Дону, 1999.

Лабунская В. А. Интерпретация невербального поведения как социальная способность // Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. М., 2009.

Нагибина Н. Л. Психология типов. Системный подход. Психологические методики. Ч. 1. М., 2000.

Нагибина Н. Л. Психологические типы личности: влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.

Нагибина Н. Л., Артемцева Н. Г. Познание, детерминированное психологическим типом личности // Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. М., 2007.

ВОСПРИЯТИЕ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕНИЯ¹

В. А. Барабанщиков (Москва)

Главная идея коммуникативного подхода к исследованию перцептивных процессов состоит в утверждении неразрывной связи, или *единства, восприятия и общения*. Общение играет роль основания перцептивных процессов, которые, в свою очередь, регулируют коммуникативный процесс (Ломов, 1975, 1984). Описываемый подход опирается на четыре основания: методологический принцип системности; общепсихологический план исследования общения; представление об отражательной сущности психики; на экспериментальные исследования перцептивных процессов в условиях межличностного взаимодействия.

Согласно принципу системности, изучаемые явления рассматриваются с точки зрения целого и обладают свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей. В этом контексте восприятие выступает как многомерное, иерархически организованное, развивающееся целое, функциональные компоненты которого имеют общий корень и онтологически неразделимы. По сравнению с индивидуальными актами, общение как целое, или система, обладает новым качеством, выражающем «полифонию» (М. М. Бахтин) позиций, установок, намерений, планов и действий. Специфика общения состоит в том, что, открываясь друг другу в качестве объектов, каждый из коммуникантов воспринимает другого и относится к нему как к субъекту.

Общепсихологический план фиксирует восприятие на индивидуальном уровне общественного бытия. Задача исследований состоит в том, чтобы раскрыть закономерности его организа-

ции, функционирования и развития в ходе взаимодействия человека с другими людьми.

Представление о природе перцептивных процессов базировалось на категории отражения, которая в отечественной науке XX столетия связывалась с сущностью психического. Как и другие психические явления, восприятие рассматривалось в качестве одной из форм субъективного отражения действительности. Гносеологическое отношение «объект–образ» полагалось в качестве основного, а конечная цель исследований виделась в раскрытии механизмов чувственной данности человеку внешней и внутренней среды.

Эмпирическую базу коммуникативного подхода составляли исследования познавательных процессов в условиях индивидуальной и совместной деятельности (Ломов, 1975, 1981; Психологические исследования общения, 1985; Познание и общение, 1988). Особое место отводилось парному эксперименту. Было показано, что непосредственное общение испытуемых («лицом к лицу») при выполнении общей задачи значимо влияет на оценку ощущений, поиск и идентификацию необходимой информации, вербализацию образов. Среди экспериментальных исследований восприятия, выполненных в период становления общепсихологического подхода к изучению общения, выделяются четыре направления: решение сенсорных задач в условиях общения (В. Н. Носуленко); зрительный поиск и идентификация объектов при индивидуальной и совместной деятельности операторов (В. Ф. Рубахин, И. К. Грудзинкас); восприятие экспрессий человеческого лица как средства общения (В. А. Барабанщиков, Т. Н. Малкова); сравнение объектов и вербализация образов вос-

¹ Работа поддержана грантом Минобрнауки – Государственный контракт № 16.740.11.0549 от 23 мая 2011 г.

приятия в процессе общения (Е. С. Самойленко, В. Н. Носуленко).

За прошедшие 25–30 лет в российской науке произошли глубокие изменения, которые так или иначе затронули основания коммуникативного подхода и проявились в содержании ведущихся исследований.

Прежде всего, изменились мировоззрение и стратегия научного поиска, связанные с развитием неклассических форм системного подхода. Складывается синергетическая картина мира, в основу которой положены процессы *самоорганизации и саморазвития* систем (И. Пригожин, Г. Хакен, С. П. Курдюмов). Смысл научного познания видится в анализе не столько устойчивости структур, сколько их становления, т. е. в возникновении нового в режиме актуального времени – «здесь и теперь». При этом сам исследовательский процесс представляется «живым диалогом» человека с миром. Классические описания субъект-объектного типа, в рамках которых выстраивались традиционные представления о познавательных процессах, теряют универсальность и дополняются описаниями субъект-субъектного типа. Ключевую роль в проводимых исследованиях начинают играть способы порождения психических явлений, закономерности их трансформаций и взаимопереходов, соотношений актуального и потенциально-го в познавательном процессе и т. п.

Субъект, или носитель познавательных процессов, все чаще рассматривается онтологически – как «центр перестройки бытия» (С. Л. Рубинштейн). В общепсихологическом плане имеется в виду конкретная личность, которая разрешает противоречия между собственными притязаниями и способностями, с одной стороны, и требованиями и условиями реализуемых форм активности – с другой. Активность, саморегуляция, саморазвитие и самосовершенствование определяются как выражение ключевых свойств человека как субъекта жизни (К. А. Абульханова). Обращение к характеристикам субъекта позволяет выйти за рамки гносеологического отношения «объект–образ» и соотнести перцептивный процесс с потребностями, намерениями, прошлым опытом и оценками как самого человека, так и его партнеров по общению. При этом личности отводится роль согласующего звена между восприятием и общением.

По-новому рассматривается и объект восприятия. Его содержание образует констелляция объективных обстоятельств жизни, но взятая не сама по себе, а в отношении к субъектам познания и общения и включающая их в качестве своих компонентов. Подобное образование обозначается понятием «коммуникативная ситуация», являющимся источником содержания познавательных процессов коммуникантов и одновременно полем проявления их отношений и активности.

Осуществляя перцептивный процесс, каждый из субъектов конституирует свое бытие, одновременно подчиняясь как ему, так и бытию другого. В отличие от системы «объект–вещи», система «объект–ситуация» не дается заранее и до завершения общения остается недоопределенной. Главным предметом исследования становится не образ действительности как таковой или его отдельные свойства, не когнитивные операции или характеристики стимула, а целостное *событие* жизни, вызванное потребностью коммуникантов в информации о функционально-необходимых свойствах и отношениях действительности. Речь идет о локальном структурировании бытия в сжатые промежутки времени: в данный момент, «здесь и теперь». Перцептивное событие означает встречу или столкновение различных начал, в котором рождаются новые структуры, отношения или порядок вещей. Объект и его данность воспринимаемому субъекту оказываются разными полюсами одного и того же события.

За прошедшие годы серьезным изменениям подверглась эмпирическая база разработки коммуникативного подхода (Барабанщиков, 2009; Барабанщиков, Жегалло, 2012¹; Барабанщиков, Носуленко, 2004; Познание в деятельности и общении..., 2011; Общение и познание, 2007; Познание в структуре общения, 2008; Познание и общение..., 2009). Она не просто расширилась. Появились новые технологии, оборудование, методы, которые подняли исследования на более высокий уровень. Это, в свою очередь, привело к значительному увеличению объема экспериментальных данных и появлению новых эмпирически проверяемых концепций.

Так, во второй половине 70-х годов изучение зрительного поиска и идентификации объектов в формате парного эксперимента ограничивалось записью движений глаз лишь одного из испытуемых. Одного – потому что второй установки, позволяющей регистрировать окуломоторную активность, не было. Запись движений велась контактным способом с помощью центральной присоски, установленной на анестезированном глазном яблоке. Голова испытуемого фиксировалась в подбороднике, а его речь исключалась. В этих условиях влияние общения на перцептивный процесс устанавливалось на том основании, что маршруты внимания контрольного испытуемого при индивидуальном и совместном поиске изменялись. Конкретные способы взаимодействия испытуемых, в том числе соотношение индивидуальных стратегий поиска объекта, оставались неясными.

Сегодня, благодаря одновременному использованию нескольких высокоскоростных айтрекеров и специализированного программного обеспечения, эта методически сложная задача успешно

¹ Барабанщиков В. А., Жегалло А. В. Экспрессии лица и их восприятие. М., 2012 (в печати).

решается (К. И. Ананьева, А. В. Жегалло, О. А. Куракова, А. Н. Харитонов). Нашими сотрудниками показано, что влияние стратегий зрительного поиска каждого из наблюдателей взаимное, а их уподобление друг другу, что отмечалось ранее, не бывает полным и возникает лишь в определенных фазах общения. Полученные результаты выводят исследователей на проблему *совместного внимания* и управления им в групповой деятельности. Важным в этой работе представляется еще один момент. Благодаря современным технологиям открывается возможность в ходе совместного поиска либо идентификации объекта регистрировать высказывания испытуемых и соотносить их с записями окуломоторной активности. Это позволяет, с одной стороны, содержательно интерпретировать окулограммы и прогнозировать маршруты совместного внимания, с другой стороны – «привязывать» высказывания к определенной области зрительного пространства. Складывается новый метод исследования – *топосемантический анализ* восприятия.

Особого внимания заслуживает процесс межличностного познания и его производные, в частности восприятие лица. Благодаря чувственному контакту коммуниканты как бы проникают во внутренний мир друг друга, «вычерпывая» индивидуально-психологические, эмоциональные, гендерные, этнические и др. характеристики партнеров и выстраивают на их основе свои поступки. Любое выражение человеком себя «от тела до слова» (М. М. Бахтин) и его восприятие становятся проявлением взаимодействия «Я» и «другого», включая те случаи, когда партнер присутствует в ситуации виртуально, лишь подразумевается.

Механизмам восприятия выражений лица посвящено несколько циклов экспериментальных исследований, выполненных в лаборатории познавательных процессов и математической психологии ИП РАН. Используя стимульный материал, любезно предоставленный П. Экманом, мы (совместно с Т. Н. Малковой) показали многозначность субъективных репрезентаций мимики и динамику информационных опор восприятия выражений лица в микроинтервалах времени. Результатом работ этого цикла стала реконструкция перцептогенеза экспрессий лица, выделение его основных стадий и образа-прототипа.

Применение современных технологий экспериментально-психологического исследования, таких как пространственный морфинг и варпинг изображений лица, процедура выполнения дискриминационной АВХ-задачи, айтрекинг и др., позволило изучить структуру пространства воспринимаемых экспрессий, дифференцировать фазы перцептогенеза лица, раскрыть связь распознавания экспрессий с индивидуально-психологическими характеристиками наблюдателя (в частности, с параметрами социального темперамента). Даже в микроинтер-

валах времени (десятки мс) идентификация лица необходимо включает коммуникативное измерение и строится иначе, чем распознавание геометрических фигур и даже масок (Л. А. Хрисанфова). Любое, в том числе спокойное, состояние человека содержит экспрессивный фон, восприятие которого обусловлено морфотипом и конфигуративными характеристиками (Е. Г. Хозе). Адекватность распознавания базовых экспрессий зависит от модальности экспрессий, интенсивности их проявления и пространственной ориентации изображений лица. Воспринимаемое выражение лица при его перевороте складывается на основе как прямых (лоб, нос, подбородок, волосы), так и инвертированных (глаза, рот) элементов. Модальность воспринимаемой эмоции, заключенной в Т-паттерне, при его инверсии видоизменяется и определяется преимущественно внутренней структурой лица (В. А. Барабанщиков, А. В. Жегалло).

Согласно выполненным исследованиям, эффект доминантности, или преимущественное скопление точек фиксации глаз в одной из половин лица, носит функциональный характер и зависит от пола коммуникантов, их расовой принадлежности, интенсивности экспрессий и других обстоятельств, но с эффективностью решения задачи межличностного восприятия не связан. Подтверждено существование локальных зон лица, фиксация которых обеспечивает наиболее эффективные условия распознавания экспрессий. В разных сочетаниях зоны интереса стягиваются саккадами в одно целое, превращаясь в опорные пункты маршрутов обзора. Эффективное решение задачи идентификации экспрессий лица предполагает сочетание «охватывающего» (амбьентного) и «сканирующего» (фокального) способов восприятия и организации окуломоторной активности (В. А. Барабанщиков, А. В. Жегалло, К. И. Ананьева).

Описанные исследования тесно связаны с проблемой восприятия индивидуально-психологических особенностей человека по выражению его лица.

В основе выполняемых нами исследований лежит сопоставительный анализ самооценок личности коммуникантов и их оценок наблюдателями по выражению лица. Используемый метод позволяет изучать представление о личности нового партнера по общению, учитывая такие механизмы межличностного восприятия, как резонанс личностных свойств, проекция, интроекция и атрибуция (Барабанщиков, 2009). В ходе экспериментальных исследований привлекаются процедуры морфинга и варпинга лица, тахистоскопия, окулография, окклюзия сторон, личностные опросники, антропометрические измерения и др.

Согласно полученным данным, по выражению лица в среднем верно оценивается до двух третей индивидуально-психологических черт натурщика, причем итоговый результат зависит от соотношения структур личности коммуникантов,

проницательности наблюдателя и морфотипа воспринимаемого лица. Потенциал целого лица экспрессивно избыточен, а окклюзия (загораживание либо маскировка) его половин может приводить как к повышению, так и к снижению адекватности восприятия личностных черт (Н. Г. Артемцева, А. В. Болдырев). В выполненных исследованиях показана роль различных детерминант межличностного восприятия: экологически и социально валидных условий (А. А. Демидов), контура лица (Д. А. Дивеев), его структуры (Е. Г. Хозе), расовой принадлежности (К. И. Ананьева), организации движений глаз в процессах поиска и распознавания лица (В. Н. Харитонов), возможностей определения по выражению лица экзистенциальных характеристик личности (И. Н. Майнина), особенностей отображения индивидуальности натурщика в портретной живописи (Е. А. Лупенко) и т. д.

Совокупный эмпирический материал позволяет заключить, что восприятие выражения лица носит *системный* характер (т. е. полифункционально, многомерно, системно детерминировано, динамично, способно к развитию) и имеет статус *когнитивно-коммуникативного события*. Обобщение результатов выполненных исследований строится на понятии *ОН-концепция*, фиксирующем представление конкретного человека о партнере по общению как индивидуальности, его оценку и отношение к нему. ОН-концепция рассматривается как когнитивно-коммуникативное образование личности, а восприятие выражения лица – как момент порождения и/или функционирования ОН-концепции. Ее содержание образует сплав реально существующих и приписываемых личности коммуниканта черт или состояний. Это личная интерполяция индивидуальности другого человека, опирающаяся на представления о самом себе (Я-концепцию) и опыт социальных взаимодействий. Воспринимая другого, мы не просто считываем начертанный в выражении лица «текст», но и одновременно порождаем его, нагружая системой оценок, отношений и смыслов.

В данном сообщении автор коснулся лишь нескольких направлений исследования восприя-

тия, реализующихся в рамках коммуникативного подхода. Не менее важными представляются исследования воспринимаемого качества предметов и событий, выполненные В. Н. Носуленко и Е. С. Самойленко. Ценными в плане понимания коммуникативной природы восприятия являются исследования психологических аспектов дискурса (Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова), социального интеллекта (Д. В. Ушаков, С. С. Белова), эмоционального слуха (В. П. Морозов) и др. Идеи, теоретические положения и экспериментальные схемы коммуникативного подхода к восприятию, заложенные в отечественной науке, наполняются все более глубоким конкретным содержанием.

Литература

Барabanщиков В. А. Восприятие выражений лица. М., 2009.

Барabanщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. М., 2004.

Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 124–135.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Общение и познание / Отв. ред. В. А. Барabanщиков, Е. С. Самойленко. М., 2007.

Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту / Отв. ред. В. А. Барabanщиков, В. А. Носуленко, Е. С. Самойленко. М., 2011.

Познание в структуре общения / Отв. ред. В. А. Барabanщиков, Е. С. Самойленко. М., 2008.

Познание и общение / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, М. Коул. М., 1988.

Познание и общение: теория, эксперимент, практика / Отв. ред. В. А. Барabanщиков, Е. С. Самойленко. М., 2009.

Проблема общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981.

Психологические исследования общения / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. М., 1985.

ПСИХИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ ВЫСШИХ ПОРЯДКОВ: ПРОСТРАНСТВЕННОСТЬ ИЛИ НАГЛЯДНОСТЬ

Т. Н. Березина (Москва)

Природа психических образов полна загадок. Одна из них породила долгую дискуссию о наглядности или пропозициональности образов. Иначе говоря, это вопрос о том, является ли образ картиной, обладающей всеми свойствами наглядного изображения – объемом, длиной и т. п.

(Kosslyn, 1980), – или же все формы познания, включая воображение, обеспечиваются пропозициями, а наблюдаемая наглядная сторона образов оказывается просто «эпифеноменом» и не влияет на решаемые задачи точно так же, как свет, исходящий от монитора компьютера, не влияет

на вычисления: можно выключить монитор, а компьютер продолжит свою работу (Pylishin, 1981). Ряд авторов пишет о наглядности образа, другие авторы авторитетно утверждают, что образ – не картина. Например, Л. М. Веккер и Б. Ф. Ломов однозначно писали об «образе как изображении» (Веккер, Ломов, 1961), а А. Н. Леонтьев категорически утверждал, что «образ – это не картинка» (Леонтьев, 1979).

На самом деле, здесь нет никакого противоречия. Просто А. Н. Леонтьев и Л. М. Веккер с Б. Ф. Ломовым писали совершенно о разных группах образов. «Образ как изображение» – это первичный образ, а «образ не картинка» – это более сложное образование, на наш взгляд, даже более сложное, чем вторичный образ. Но, основываясь именно на этом кажущемся противоречии, мы и хотим предложить концепцию существования нескольких групп психических образов, различающихся порядком (степенью) обобщения наглядной информации. При разработке нашей модели психических образов высших порядков мы опирались на концепцию первой и второй сигнальной систем И. П. Павлова и на когнитивные теории памяти.

Согласно теории двойного кодирования А. Пайвио (Paivio, 1986), предполагается существование двух систем обработки информации, взаимодействующих между собой, и выделяется три уровня обработки информации внутри каждой системы. *Уровень репрезентаций*: сенсорный след активизирует символическую репрезентацию в долговременной памяти; слова активизируют вербальные репрезентации (логогены, в терминологии А. Пайвио); перцептивные стимулы активизируют образные репрезентации (имагены, в терминах Пайвио). На *втором референтном уровне* символические репрезентации одной системы активизируют репрезентации другой, иначе говоря, слово, кроме вербальной репрезентации, активизирует также образную через референтную связь между соответствующим логогеном и имагеном (в терминах И. П. Павлова это характеризуется как наличие ассоциативной временной связи между раздражителями первой и второй сигнальной систем). *Третий ассоциативный уровень* обработки информации представлен ассоциативными связями между образами, между вербальными репрезентациями или/и между теми и другими.

Образы высших порядков. Опираясь на концепцию двойного кодирования и теорию двух сигнальных систем И. П. Павлова, мы предложили модель формирования образов высших порядков. В качестве гипотетического процесса такого формирования мы предположили существование психофизиологического аналога компьютерных технологий прототипирования, позволяющего на основе нескольких различных фотографий одного и того же лица получить некий усреднен-

ный образа. Суть метода в том, что изображения накладываются, общие элементы при этом усиливаются, индивидуальные различия приглушаются и, в конце концов, появляется картина, являющаяся обобщенным образом. Таким образом, мы выделили образы-интеграторы первого, второго, третьего, четвертого и пятого порядков.

Образы нулевого порядка. В них вообще отсутствует какое-либо обобщение наглядной информации. Это образы восприятия – чувственные, первичные. Именно эти образы являются практически полным отражением действительности. Такие образы, естественно, являются изображениями, как об этом писали Л. М. Веккер и Б. Ф. Ломов. Для зрительного анализатора – это видимые образы.

Образы первого порядка – образы, практически идентичные чувственным образам. Сюда можно отнести (в порядке снижения идентичности): эйдетические образы, образы эйдетической памяти, любые образы, в которых человек пытается воспроизвести конкретную картину того, что видел в конкретный момент. Образы первого порядка фотографичны, являются изображением, полностью воспроизводящим некогда отраженный объект.

Образы второго порядка – классические вторичные образы; в терминах сигнальных систем они соответствуют словам-интеграторам второго порядка. В концепции двойного кодирования А. Пайвио – это уровень имагенов типа «кошка» или «собака», т. е. образов типичной кошки или собаки. Образы второго порядка формируются в процессе обобщения наглядной информации, представленной в образах восприятия. Мы предполагаем, что образы второго порядка являются наглядными репрезентациями действительности и могут быть представлены в виде картинки. Однако они, как картинки, отличаются от образов-изображений эйдетической памяти. Если эйдетические образы были фотографичны, и человек мог их «разглядывать», снимая детали образной информации, то подобное затруднительно проделать с образами второго порядка. Образы второго порядка изменчивы, текучи; это классические вторичные образы, обладающие всеми свойствами и особенностями вторичных образов, в том числе свойствами неустойчивости и обобщенности. Неустойчивость образа заключается в колеблемости и текучести его компонентов; именно из-за нее невозможно посчитать количество полосок на шкуре тигра в образе, поскольку оно постоянно меняется. Обобщенность означает, что, в отличие от фотографических образов эйдетической памяти, образы второго порядка являются интеграторами. Они интегрируют в себе отпечатки всех возможных вариантов чувственного отражения изучаемого объекта, и при попытке представить его все эти варианты проецируются.

Образы третьего порядка. Они обобщают информацию, сконцентрированную в образах второго порядка, согласно А. Пайвио, и соответствуют категориям типа имаген «животное», а в рамках концепции сигнальных систем Павлова такой образ может быть выражен словом-интегратором третьего порядка. Наглядность образов третьего порядка уже начинает подвергаться множеству сомнений. Однако мы полагаем, что образы третьего порядка формируются с помощью тех же механизмов, что и образы второго порядка, т. е. на основе обобщения предшествующего материала; в данном случае накладываются образы второго порядка, которые и сами по себе изменчивы и непостоянны. Можно представить, как с помощью компьютерных технологий накладываются друг на друга несколько фотографий кошек, собак, змей, птиц, чтобы получить обобщенный образ животного. То, что получится в итоге, и будет образом третьего порядка. Образы третьего порядка обладают некоторой долей наглядности: то, что получается в простейшем случае при наложении множества изображений, имеет форму, объем, структуру, т. е. это образ. Мы определили такие образы как существующие в форме контура. Предположительно, при попытке визуализации подобных образов представляется некий неопределенный контур без прорисовки отдельных деталей или детали представляются также контурами (штриховкой). Далее возможны варианты. Или человек «узнает» образ и делает вывод: «Это то-то» (например, животное), после чего процесс детализации образа завершается, однако сам человек остается в убеждении, что он видел, представлял и разглядывал детали. Другой вариант визуализации образа третьего порядка: представляется контур, но человек «не узнает» его; в этом случае он «видит» именно контур, осознает отсутствие деталей и чаще всего делает попытку понять, что это за образ. При этом, как правило, человек делает предположение о том, что это за образ, обычно предполагая конкретные объекты, и эти объекты послушно визуализируются в образе.

Образы четвертого порядка. Они обобщают информацию, заключающуюся в образах третьего порядка, соответствуют безымянным имагенам или словам-интеграторам четвертого порядка в терминах теории сигнальных систем И. П. Павлова. Это уровень предельного обобщения конкретных образов. Это образы, которые могут соответствовать максимально обобщенным понятиям, таким как «вещь», «предмет», «элемент», «явление» и т. п. Механизм формирования образов четвертого порядка аналогичен рассмотренному выше и тоже может быть понят на основе операции прототипирования: образ четвертого порядка формируется на основе обобщения образов третьего. Однако, в отличие от предыдущих

групп, образы четвертого порядка не обладают свойством наглядности. При наложении изображений всех материальных предметов (имаген «вещь») образ не появляется. Поскольку изображения многообразны, разнообразны, то обобщение их не приведет к выделению даже контура, скорее мы будем иметь дело с равномерно заполненным пространством. Если представить процедуры прототипирования с миллионом изображений, то, скорее всего, в результате мы получим равномерно заштрихованный участок бумаги какой-то площади. Следовательно, полученный в результате образ является пространственным, но не наглядным. В качестве таких интегральных образов-обобщений можно рассматривать такие образования, как «образ мира» (А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов), «мегаобраз» (Барабанщиков, 2000), «интегральный образ реальности» (Гостев, 1992). В психологии к мегаобразу художественного творчества исследователи относят мотив как повторяющийся комплекс образов, а также образ-архетип, который составляет основу общечеловеческой символики (П. А. Куценков).

Образы пятого порядка – наиболее сложные. Они также соответствуют безымянным имагенам, по А. Пайвио, и могут быть представлены словами-интеграторами пятого порядка, выражающими некоторые категории общечеловеческого значения – «справедливость», «любовь», «добро», «зло» и т. п. Особенностью их является то, что они не могут быть получены психофизиологическим аналогом технологии компьютерного прототипирования изображений. Можно получить максимально обобщенный имаген «вещь» путем наложения изображения всех возможных предметов, но невозможно простым наложением каких-то образов получить имаген «справедливость». Подобные образы исследователи называют невербальными гештальтами (неосознаваемыми эталонами, невербальными эталонами и т. д.). С. С. Белова обнаружила существование таких невербальных эталонов, которыми люди пользуются при оценке интеллекта другого человека (Белова, 2004). В другой нашей работе мы предположили, что такого рода невербальные гештальты у человека существуют для многих сложных явлений, таких как «добро», «смысл жизни», «духовное развитие» и т. п. (Березина, 2008). Возможно, такие же невербальные гештальты существуют в аспекте обобщения философских, физических, математических явлений. Наличие таких невербальных математических конструкций, по мнению некоторых математиков, необходимо при решении математических задач (Ж. Адамер).

Как мы полагаем, образы пятого порядка возникают на базе обобщения информации, заложенной в образах предшествующих порядков, но это обобщение не столько структурное, сколько дина-

мическое (если подбирать компьютерный аналог, то накладывать нужно не фото, а видео), и не столько формальное, сколько содержательное. Если образы всех прочих порядков можно получить наложением структур, то здесь накладываться должны отношения между структурами.

В памяти конкретного человека образная информация может преимущественно храниться в виде образов разных порядков. Если большая часть наглядной информации хранится в виде образов первого порядка – это будет человек с эйдетической памятью. Если она в основном организуется в виде образов второго порядка – это человек, легко представляющий мысленные картины. Это наиболее распространенный способ представления информации. Если информация в памяти в значительной части представлена образами третьего порядка, то человек образы будет видеть не всегда, и они будут нечеткими, контурными. Преимущественная организация наглядной информации в виде образов четвертого порядка ведет к безобразному мышлению. То же касается образов-интеграторов пятого порядка: в той или иной форме они присутствуют в памяти каждого человека, однако их конкретные механизмы требуют особого анализа.

Литература

- Барабанищikov В. А.* Системогенез чувственно-го восприятия. М.–Воронеж, 2000.
- Белова С. С.* Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализаций // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. М., 2004. С. 39–62.
- Березина Т. Н.* Смыслы жизни, добро, духовное развитие, определение их значения // Мир психологии. 2008. № 2.
- Березина Т. Н.* Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2009. №7. С. 19–25.
- Веккер Л. М., Ломов Б. Ф.* О чувственном образе как изображении // Вопросы философии. 1961. №4. С. 47–59.
- Гостев А. А.* Образная сфера человека. М., 1992.
- Леонтьев А. Н.* Психология образа // Вестник МГУ. Сер. 14. 1979. №2. С. 3–14.
- Kosslyn S. N.* Image and mind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.
- Paivio A.* Mental representation: A dual coding approach. N. Y., 1986.
- Pylyshin Z.* Imagery and Artificial Intelligence // Readings in Philosophy of Psychology / Ed. N. Block. V. 2. L., 1981.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ

Е. В. Головина (Москва)

Постановка проблемы

В отечественных и зарубежных теоретических и прикладных психологических исследованиях конструкт «уверенность» рассматривается с разных сторон.

В работах В. Г. Ромека уверенность рассматривается как поведенческая и личностная характеристика. Е. В. Головиной выделены когнитивно-стилевые факторы уверенности. Обнаружено, что уверенность в себе связана с темпераментом (Головина, Тимофеева, 2009). Ситуативная уверенность в оценивании музыкальных фрагментов также взаимосвязана с темпераментом (Головина, Носуленко, 2010).

Эмоциональная сторона уверенности рассматривалась в ряде работ. В. Г. Ромек, Р. Ульрих и другие авторы говорят о том, что самоуверенный человек может быть агрессивным. Обнаружено, что импульсивные лица более уверены ситуативно, а рефлексивные – более уверены в себе. Отрицательная взаимосвязь уверенности и общей эмоциональности показана в работе Е. В. Головиной, Т. Б. Тимофеевой. В работах И. В. Вайнера, В. Б. Высоцкого и других авторов отмечается, что тревожные люди менее уверены в себе.

Таким образом, эмоциональные аспекты уверенности затрагиваются учеными, но требуют более детальной проработки.

В последнее время частота употребления слова «уверенность» возрастает: «все хотят быть уверенными», «красота – это уверенность» и т. д.

Уверенность – это хорошо или плохо? Запросы современного общества определяют актуальность изучения «психологии уверенности».

Новизна работы заключается в том, что предполагается исследовать взаимосвязи характеристик уверенности и эмоциональности, а также построить факторную структуру уверенности, основанную на этих взаимосвязях.

Цель исследования – изучение характеристик эмоциональности в структуре уверенности личности.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь уверенности в себе и характеристик эмоциональности.

Использовались следующие *методики*: тест уверенности в себе В. Г. Ромека; тест агрессивности Басса–Дарки в модификации Г. В. Резаккиной; самооценочный тест «Характеристики эмоциональности» Е. П. Ильина.

Для статистической обработки использованы непараметрические методы: корреляция Спирмена, критерий Манна–Уитни и Краскела–Уоллиса для сравнения групп по характеристикам эмоциональности; факторный анализ для выявления факторной структуры уверенности.

Выборку составили 38 чел. (возраст – 20–50 лет, мужчины и женщины).

Результаты исследования

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) выявил следующие значимые взаимосвязи шкал уверенности с другими характеристиками.

Шкала теста уверенности Ромека «уверенность в себе» взаимосвязана отрицательно со шкалой теста Ильина «отрицательное влияние эмоций» и положительно – со шкалами теста Басса–Дарки «словесная агрессия» и «негативизм».

Шкала теста уверенности Ромека «социальная смелость» отрицательно взаимосвязана со шкалами теста Ильина «отрицательное влияние эмоций» и «интенсивность эмоций» и со шкалой теста Русалова «коммуникативная эмоциональность».

Шкала теста уверенности Ромека «инициатива в контактах» положительно взаимосвязана со шкалой теста Ильина «эмоциональная возбудимость» и со шкалами теста Басса–Дарки «словесная агрессия» и «косвенная агрессия».

Суммарный балл по тесту уверенности Ромека положительно взаимосвязан со шкалой теста Ильина «словесная агрессия».

Определялись также взаимосвязи возраста с характеристиками уверенности, эмоциональности и агрессивности. Обнаружены значимые отрицательные корреляции между возрастом и инициативой в контактах (уровень значимости – 0,007), а также между возрастом и раздражительностью (уровень значимости – 0,014).

Шкала теста уверенности Ромека «уверенность в себе» отрицательно взаимосвязана со шкалой «отрицательное влияние эмоций». Как правило, в ответственных ситуациях (экзамен, публичное выступление и т. п.) человек часто испытывает такие неприятные эмоции, как волнение, страх, возмущение. Но только в том случае, если человек оказывается неспособным их контролировать («теряет голову», не может вымолвить ни слова, совершает глупости и т. д.), эти эмоции оказывают отрицательное влияние на оценку человеком своих способностей к принятию решений в сложных ситуациях. А если человек не уверен в себе и своих силах, то ему намного труднее показать все, на что он способен.

Шкала теста уверенности Ромека «уверенность в себе» положительно взаимосвязана со шкалами «негативизм» и «словесная агрессия» теста Басса–Дарки.

Чем более человек независим, чем больше он гордится своими достижениями, а, возможно, иногда их и переоценивает, легко выбирая линию поведения, дающую ему наибольшие шансы для достижения своих целей, тем более он оказывается склонен к проявлению словесной агрессии. Он будет спорить, если с ним не согласны, требовать отстаивания своих прав, может выругаться и даже угрожать собеседнику, хотя и не собираясь на деле исполнять свои угрозы.

Слишком сильный и энергичный человек, считающий, что контролирует свою судьбу, склонен и к проявлению негативизма. Если кто-то им командует, он сделает что-то наперекор и поставит другого на место, пока не попросят хорошенько; просьбу не выполнит, а при взгляде на него свысока ничего вообще делать не будет.

Утверждения шкалы «социальная смелость» касаются, преимущественно, эмоциональных процессов, сопровождающих выбор той или иной альтернативы поведения, и возникают при *необходимости оценки собственных навыков и способностей*. Мы склонны видеть в этих утверждениях индикаторы *робости и застенчивости*, сопровождающие негативные самооценки.

Шкала теста уверенности Ромека «социальная смелость» отрицательно взаимосвязана со шкалами теста «Характеристики эмоциональности» Ильина: «отрицательное влияние эмоций» и «интенсивность эмоций».

Чем больше человек испытывает негативных эмоций и чувств, в основном таких как робость, смущение, стеснение, тем большее отрицательное влияние на него они оказывают. Также для таких лиц существуют трудности при принятии решения или осуществлении тех или иных действий (начать разговор, например). Эмоции переживаются не только часто, но и очень интенсивно.

Третья шкала «инициатива в контактах» объединила утверждения, характеризующие *инициативу в социальных контактах*. Это измерение также находится в тесной связи с двумя первыми шкалами и складывается, предположительно, из высокой уверенности в себе и социальной смелости, сохраняя, однако, некоторую независимость от них.

Шкала теста уверенности Ромека «инициатива в социальных контактах» положительно взаимосвязана со шкалой теста Ильина «эмоциональная возбудимость». Чем более человек эмоционально вспыльчив, быстро сердится, обижается, гневается и злится, тем более он не старается скрывать свои чувства, склонен вступать в пререкания, может обременять друзей и близких своими проблемами.

«Инициатива в социальных контактах» положительно взаимосвязана со шкалами словесной и косвенной агрессии теста Басса–Дарки.

Таким образом, высокий показатель по шкале «инициатива в контактах» характеризует излиш-

ную легкость в требовании выполнения своих просьб, отсутствие страха говорить то, что может обидеть других. Неудивительна ее взаимосвязь со словесной агрессией, выражающейся в спорах, ругательствах, словесных угрозах и отстаивании своих прав.

Также оказывается, что чрезмерно инициативным в борьбе за свои права свойственна косвенная агрессия: такие люди могут и хлопнуть дверью, и стучать по столу, и повышать голос, т. е. выражать свою агрессию не только вербально, но и переносить ее на те предметы, которые попадают им под руку.

С помощью факторного анализа исследовалась эмоциональная структура уверенности. Опираясь на критерии выбора количества факторов и описания структуры, были выделены три фактора, которые описывают 67% факторной дисперсии.

1 фактор. Максимальные нагрузки на первый фактор, на который приходится 30,7% факторной дисперсии, дают следующие переменные: «социальную смелость», «интенсивность эмоций», «отрицательное влияние эмоций».

Инициатива в контактах связана не с силой эмоций, а с возбудимостью человека и легкостью ее перехода в косвенную и словесную агрессию. Инициатива в контактах проявляют люди не только тогда, когда в этом есть объективная необходимость, но и в качестве выхода эмоционального возбуждения. Этот фактор можно назвать «Выход отрицательных эмоций» либо «Стремление к общению как выплеск отрицательных эмоций».

2 фактор. Максимальные нагрузки на второй фактор, на который приходится 23,9% факторной дисперсии, дают следующие переменные: «сила эмоций» и их отрицательное влияние на общение и деятельность, снижающее социальную смелость (человек пугается и робеет). Фактор можно назвать «Пугливость, трусость, робость».

3 фактор можно назвать «Негативизм чрезмерной уверенности» (на него приходится 11,7% факторной дисперсии). Это однополюсный фактор, который определяется характеристиками «уверенность в себе» и «негативизм». Возможно, чрезмерно уверенный человек переоценивает себя и свои силы, знания и, в результате, более негативно относится к другим.

Для того чтобы посмотреть, существуют ли подгруппы, соответствующие выделенным факторам, был проведен *кластерный анализ выборки*. С помощью метода К-средних получено 3 кластера. Анализ различий в средних показал, что между кластерами по всем характеристи-

кам имеются различия на очень высоком уровне значимости.

В 1-й класс (10 чел.) вошли люди с высокими показателями эмоциональной сферы: эмоционально возбудимые, с высокой интенсивностью эмоций, неагрессивные – с низкими показателями косвенной и словесной агрессии. Эти люди не уверены в себе, имеют низкие показатели социальной смелости и инициативы в контактах (Творческие).

2-й класс (16 чел.) составили люди очень уверенные в себе и в социальной сфере, не нуждающиеся в постоянных контактах с другими, с высокими показателями негативизма и неэмоциональные (низкие показатели возбудимости, интенсивности эмоций). Эмоции не оказывают отрицательно-го влияния на их деятельность (рациональные).

В 3-й класс (12 чел.) вошли люди вполне уверенные в себе и в социальной сфере, но нуждающиеся в постоянных контактах с другими, с низкими показателями негативизма и высокими показателями косвенной и словесной агрессии, эмоциональные (очень высокие показатели возбудимости и интенсивности эмоций). Эмоции оказывают отрицательное влияние на их деятельность и общение (иррациональные).

Заключение

Таким образом, проведенный анализ позволил исследовать эмоциональные и поведенческие аспекты уверенности в себе личности. Чрезмерно независимым и уверенным в себе лицам часто свойственны реакции, типичные для подростков, совершающих разрушительные для себя действия из чувства протеста, а также им присуща словесная агрессия. Эмоции оказывают на них отрицательное влияние только при потере над ними контроля. Оказывается, что чрезмерно инициативным в борьбе за свои права свойственна косвенная агрессия: такие люди могут и хлопнуть дверью, и стучать по столу, и повышать голос, т. е. выражать свою агрессию не только вербально, но и перенося ее на предметы, которые попадают им под руку. Соответственно, у социально смелого человека интенсивность эмоций ниже и переживание их не оказывает на него отрицательного воздействия, т. е. он умеет контролировать свои эмоции.

Результаты работы можно использовать в тренингах уверенности, обращая внимание на приведенные отрицательные стороны «сверхуверности» и «недоуверенности» в себе личности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ЗАВИСИМОСТИ

И. В. Запесоцкая (Курск)

Постановка проблемы

Термин «психологический механизм» широко используется как объяснительный принцип психологических явлений и феноменов (Б. Ф. Ломов, 1984; В. К. Вилюнас, 1986; 1990; Л. М. Аболин, 1987; и др.). В. С. Агеев (Агеев, 1990) характеризует идею механизма как простого, элементарного уровня психологического анализа. А. С. Шаров определяет психологический механизм как постоянно действующую или ситуативно возникающую целостную психологическую систему, обеспечивающую выполнение тех или иных регулятивных функций (Шаров, 2000). Независимо от уровня анализа или аспекта (стороны), психологический механизм может включать в себя другие механизмы, а сам, в свою очередь, может быть включен в какой-либо более общий психологический механизм. В этом случае все психологические механизмы, но в разной степени, несут в себе особенности механизма интериоризации как «механизма механизмов». А. С. Шаров обозначает это положение как вопрос генезиса механизмов (там же). Генетически исходный и базовый механизм интериоризации задает в той или иной мере ориентир для понимания и исследования других психологических механизмов. Эта мысль в той или другой форме встречается в работах как отечественных, так и зарубежных философов (Н. А. Бердяев, 1994; В. С. Библер, 1991; М. Бубер, 1993; С. Л. Франк, 1990; М. Хайдеггер, 1993), филологов (М. М. Бахтин, 1979) и психологов (С. Л. Рубинштейн, 1957; В. А. Брушлинский, 1979).

Базовый механизм интериоризации, его структура определяет другие психологические механизмы. Взаимодействие, диалог, диалектика субъекта и объекта, субъекта и субъекта во многом задают общую структуру скрытого механизма психических функций. В этом плане интериоризация является механизмом формирования механизмов. Если опираться на концепцию интериоризации, то можно утверждать, что на основе развертывания базового взаимодействия человека и мира формируются все психологические механизмы, которые развивают (дифференцируют и интегрируют) исходный механизм адаптации человека к социокультурному миру (Шаров, 2000).

Считая основной функциональной нагрузкой механизма регулятивную, А. С. Шаров приводит ряд замечаний для понимания концепции психологических механизмов: основой систематизации психологических механизмов регуляции выступает структура регуляции; независимо от уровня анализа или аспекта (стороны), психологический

механизм может включать в себя другие механизмы, а сам, в свою очередь, включен в какой-либо более общий психологический механизм; каждый психологический механизм включает в себя процессы дифференциации и интеграции, так как они являются базовыми для развития и становления человека в культуре. «В наиболее полном и развернутом виде психологические механизмы структурируются по уровням регуляции (операционный, тактический, стратегический) и включают в себя основные подсистемы регуляции (ценностно-смысловая, активности и рефлексии). Для обеспечения выполнения определенных регулятивных функций степень активизации различных элементов психологического механизма не одинакова» (Шаров, 2000, с. 142).

Д. В. Четвериков понимает механизм аддиктивного поведения как систему регуляторных факторов, обеспечивающих возникновение, модуляцию или прекращение аддиктивных реализаций (Четвериков, 2002).

Результатом его исследования стало выделение следующих механизмов: *экстернальные* (обусловленные внешними причинами) – *конвенциональный* (играет роль принятия социальных норм и правил, причем, их индуктором является, главным образом микросоциальная референция) и *диссоциальный* (играет роль отвержения социальных установок), а также *интернальный* (обусловленный внутренними причинами) – интегрирующий механизм, развитие которого обусловлено наличием психических нарушений, дезинтегрирующих адекватное восприятие человеком себя и окружающего, а аддиктивная реализация субъективно балансирует психические процессы.

Начальным звеном инициации аддиктивного поведения является момент, когда личность, исчерпавшая внутренние источники релаксации, обращается во внешнюю среду. «Человек в этих ситуациях ищет не только химической коррекции, но и психологической – ему необходима среда, где он будет референтен и синтонен» (Четвериков, 2002, с. 29).

Таким образом, механизмами возникновения зависимости выступает стремление присоединиться к референтной группе, выделиться из неэффективных отношений, обрести внутреннюю целостность.

Рассматривая зависимость как состояние, необходимо, на наш взгляд, обратиться не только к механизмам, объясняющим детерминационно-поведенческий аспект данной проблемы, но и к более глубоким, внутренним. Концептуальным основанием решения данной задачи вы-

ступает рассмотрение понятия «психологическая саморегуляция», отражающего высший уровень регуляции поведенческой активности биологических систем, качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности и самого себя, своей активности и деятельности, поступков, их оснований (П. К. Анохин, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова, Ж. Пиаже, Д. Ковач, О. А. Конопкин, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов и др.).

Регуляция – это направленная на развитие целостности субъектная активность, осуществляемая посредством системы выборов (Шаров, 2000).

Осознанную саморегуляцию О. А. Конопкин понимает как системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей (Конопкин, 2004).

А. К. Осницкий предлагает разделять личностную и деятельностную саморегуляцию. Ю. А. Миславский включает в состав структурно-функциональных компонентов системы саморегуляции личности следующие составляющие: ценности и цели, идеалы и образ «Я», а также уровень притязаний и самооценивание (самооценку) (цит. по: Прохоров, 2005).

Осознанная саморегуляция произвольной активности – это целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью (Моросанова, 2006). Произвольная саморегуляция поведения всегда индивидуально и личностно окрашена. В исследованиях О. А. Конопкиной, В. И. Моросановой, Е. А. Ароновой выделены основные процессы произвольной саморегуляции, а также личностные качества, непосредственно связанные с ними (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, 1989, О. П. Елисеев, 2001; В. И. Моросанова, 2001, 2004). Это процессы планирования (Пл); моделирования (М); программирования (Пр); оценки результатов (Ор) и гибкость (Г), самостоятельность (С) как регуляторно-личностные свойства (Моросанова, 2006).

Цель нашего исследования состояла в выявлении особенностей саморегуляции при состоянии зависимости.

Гипотеза исследования

Можно предположить, что для состояния зависимости процессы произвольной регуляции выступают механизмом, регулирующим его возникновение.

В эмпирическом решении поставленной цели был использован следующий *методический инструментарий*: опросник «Стиль саморегуляции

поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой; опросник ВСК А. Г. Зверкова и Е. В. Эйдмана.

Описание выборки

Эмпирическое исследование особенностей саморегуляции при состоянии зависимости проводилось на базе Областного наркологического диспансера Курской области, Психоневрологического диспансера г. Курска, Курской областной психиатрической больницы, Московского научно-практического центра наркологии. Были сформированы следующие группы испытуемых: 1) группа со склонностью к алкогольной зависимости на стадии «предболезни» – бытового пьянства; 2) группа с состоянием алкогольной зависимости (с опытом психотического эпизода, возраст первой манифестации: после 16 лет, стаж употребления – 2–5 лет); 3) группа с состоянием наркотической зависимости (возраст первой пробы: после 16 лет, стаж употребления – 2–5 лет); 4) группа здоровых испытуемых без признаков состояния зависимости. Все испытуемые – мужчины в возрасте 21–37 лет. Общий объем выборки составил 218 чел.

Результаты исследования

В результате построения профилей саморегуляции выявлено, что у испытуемых с состоянием зависимости они сходны – выраженность процессов произвольной саморегуляции здесь значительно ниже, чем в группах испытуемых без состояния зависимости. Особенностью стиля саморегуляции у зависимых выступает значительный разброс между низкими показателями компонентов саморегуляции, направленных на построение образа будущего результата, и относительно высоким показателем «оценивание результата», связанным с оценкой достигнутого. Таким образом, можно говорить о *диссоциативном* (рассогласованном) *стиле саморегуляции*.

Показатели волевого самоконтроля также подтверждают низкий потенциал произвольности в организации собственной активности у зависимых. Низок уровень самообладания, характеризующегося спонтанностью, импульсивностью, что в сочетании с низким уровнем гибкости (ригидностью) лишает смысла активность зависимого – лишь волею случая его действия приводят к достижению необходимого результата. Низкий уровень настойчивости в достижении цели и направленность на результат, казалось бы, противоречат друг другу. Однако мы намеренно избегаем использования понятия «цель» для характеристики активности зависимого в силу того, что образ будущего действия у него также спонтанен и импульсивен, с одной стороны, и ригиден – с другой.

С целью построения модели стиля регуляции в состоянии зависимости был осуществлен кор-

реляционный анализ по критерию r Спирмена. Стилль произвольной саморегуляции у испытуемых в стадии предболезни характеризуется наличием значимых связей (при $r \leq 0,05$) по всем шкалам опросника СПС Моросановой за исключением шкалы «оценивание результатов», а также по шкалам «настойчивость»–«планирование», «программирование», «самообладание»–«планирование», «гибкость» (при $r \leq 0,01$), «общий уровень саморегуляции», «ВСК общая»–«планирование», «программирование», «общий уровень саморегуляции». Данные результаты свидетельствуют о наличии системы произвольной саморегуляции, особенностями которой являются *процессные компоненты стилиа саморегуляции*.

В группе здоровых испытуемых система саморегуляции представляет собой систему, включающую все компоненты произвольной саморегуляции. Обнаружены связи высокого уровня значимости ($r \leq 0,01$) между всеми шкалами опросника СПС Моросановой и шкалами опросника ВСК, а также значимые интеркорреляционные связи ($r \leq 0,05$).

В группах зависимых обнаружены диадные взаимосвязи ($r \leq 0,05$) некоторых компонентов системы произвольной саморегуляции: «планирование»–«программирование», «гибкость»–«общий уровень саморегуляции», «настойчивость»–«гибкость» у испытуемых с алкогольной зависимостью и «планирование»–«программирование», «настойчивость»–«гибкость», «планирование»–«самообладание» в группе испытуемых с наркотической зависимостью.

Таким образом, модель произвольной регуляции при состоянии зависимости функционирует по «дефицитному» принципу: в эмоциогенной ситуации ряд компонентов системы саморегуляции оказываются в дефиците для возможности адаптации психической активности к изменениям внешней среды, следствием чего является не-

возможность самостоятельной редукации все возрастающего напряжения.

Другим механизмом возникновения состояния зависимости выступает разбалансированность компонентов системы произвольной регуляции, что аккумулирует произвольную активность не регуляцию не состояния в целом, а отдельных ее компонентов, в данном случае – результат активности не связан с ее планированием, моделированием, образом будущего результата, что усиливает напряжение, а не редуцирует его.

Обращение к объекту зависимости восполняет дефицит и дисбаланс собственных регулятивных средств, и за счет биохимических и физиологических воздействий на организм выступает фактором, снижающим объем напряжения.

Литература

Азеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990.

Конюшкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.

Моросанова В. И. Стилиевые особенности индивидуальной саморегуляции и личностные диспозиции человека // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. М., 2006. С. 18–39.

Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М., 2005.

Четвериков Д. В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Новосибирск, 2002.

Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000.

ПОЗНАНИЕ И ОБЩЕНИЕ: РАКУРСЫ СИСТЕМНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко (Москва)

Юбилей Института психологии РАН и его основателя Бориса Федоровича Ломова являются хорошим поводом для подведения итогов пройденного пути. Мы выделим те его этапы, которые сыграли определяющую роль в становлении наших научных позиций.

Особо следует отметить 1975 г., когда один из авторов статьи проводил под руководством Ю. М. Забродина эксперименты в области психо-

физики шкалирования. Это была работа по проверке классических Стивенсовских шкал. Именно тогда был обнаружен факт, показывающий, что несущественное изменение инструкции испытуемому может привести к качественному изменению получаемого результата – к переходу от категориальной шкалы к шкале отношений (Иванова, Носуленко, 1977; Забродин, Иванова, Носуленко, 1980). Это дало основания для пересмотра ряда теоретических положений психофизики и, прежде всего, о роли коммуникативной

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-01176а.

составляющей в организации изучаемых процессов. Эта работа шла по линии изучения связи познания и общения как отдельного направления теоретических и экспериментальных исследований, инициированных Б. Ф. Ломовым. В результате была разработана новая исследовательская парадигма, включающая коммуникативную ситуацию в структуру психофизического эксперимента (Nosulenko, 1979). Эта парадигма показала возможность применения психофизических подходов к изучению событий естественного окружения человека, к анализу ситуаций не только в «стерильных» лабораторных условиях, но и в условиях повседневной жизни и деятельности человека. Одним из результатов стала разработка основы нового научного направления – экологической психоакустики (Nosulenko, 1990).

Дальнейшее развитие этого направления осуществлялось в русле идеи Б. Ф. Ломова о том, что именно в общении люди обмениваются своими образами и представлениями, а, значит, и формируют их (Ломов, 1984). Все это открывает возможность изучения познания и деятельности человека через анализ коммуникативных процессов. То, что мы воспринимаем, мыслим или переживаем, определяется тем, как и с кем мы общаемся. Общение является элементом естественной ситуации, в которой формируются отношения между людьми и их представления об окружении. При этом сам процесс общения в значительной степени является внешне наблюдаемым, а его характеристики могут быть зарегистрированы для последующего анализа. Эти два момента определили главное направление исследований, в которых осуществляется изучение познавательных процессов в условиях общения.

Исследовательская парадигма, включающая коммуникативную ситуацию в структуру эмпирического исследования познавательных процессов, является парадигмой «воспринимаемого качества». Речь идет о выявлении тех составляющих психического образа, в которых отражаются субъективно значимые, «сущностные» для субъекта свойства воспринимаемых событий (Носуленко, 2007; Nosulenko, Samoilenko, 2001). Событий, которые могут связываться в воспринимаемом качестве как с актуальной ситуацией, так и с прошлым опытом индивида или с ожидаемым будущим. Событие отражается в воспринимаемом качестве одновременно и как результат взаимодействия с ним субъекта, и как результат обмена образами этого события при общении субъекта с другими людьми. В воспринимаемом качестве события отражается отношение субъекта к событию. В нем сохраняются как характеристики ситуации в целом, так и ее компонентов, включая те, которые относятся к предметным или операциональным составляющим деятельности.

Другими словами, в воспринимаемом качестве сохраняются как значимые для субъекта свойства события, так и характеристики самого субъекта. В этом смысле воспринимаемое качество становится своеобразным «измерительным инструментом» эмпирического исследования, позволяющим оценивать события естественной среды с точки зрения отношения к ним субъекта. Его содержание формируется в процессе общения и может быть выявлено в коммуникативной ситуации (Самойленко, 1987, 1989).

Любой измерительный инструмент предполагает существование системы методов и процедур его использования. Такая система, обеспечивающая «процесс измерения» составляющих воспринимаемого качества, была сконструирована в рамках перцептивно-коммуникативного подхода. В ее основе лежит метод анализа вербализаций, продуцируемых человеком в общении при характеристике и сравнении воспринимаемых событий, а также многочисленные процедуры, позволяющие учитывать невербальное поведение людей и включенность контекста (Носуленко, Самойленко, 1995; Nosulenko, Samoilenko, 1997).

Изучаемые нами коммуникативные ситуации рассматриваются, прежде всего, как ситуации референтного общения, а соответствующие эмпирические исследования строятся с использованием процедуры референтного общения. Процедура референтного общения моделирует коммуникативную ситуацию, в которой один человек (или группа людей) решает разнообразные задачи, связанные с передачей собственных представлений о некотором событии другим людям таким образом, чтобы у них сложилось адекватное понимание его характеристик. Как было показано, такие задачи реализуются с помощью набора стратегий, одной из которых является сравнение, выступающее в контексте общения одновременно как познавательное и вербально-коммуникативное средство (Самойленко, 1987, 1989, 2010). Соответственно, мы рассматриваем сравнение как необходимый элемент коммуникативной ситуации и как одно из условий получения репрезентативных данных для изучения когнитивных процессов. В организации когнитивно-коммуникативных процессов сравнение играет *системообразующую роль*.

Теоретические и эмпирические результаты исследований сравнения в контексте общения легли в основу перцептивно-коммуникативного подхода, который обеспечил возможность качественно-количественного анализа данных, получаемых при изучении реальных ситуаций общения и деятельности людей. Было показано, что психологические качества сравнения проявляются одновременно как в системе познания предметного мира, так и в системах общения и личности. В рамках этих систем сравнение дифференцируется по ха-

рактору отнесенности на предметно ориентированное (касающееся предметов окружающего мира) и лично ориентированное (сравнение субъектом себя с другими людьми, либо с самим собой в разные моменты жизни). Для изучения закономерностей реализации сравнения как многомерного психологического конструкта был применен полисистемный подход (Самойленко, 2010, 2011).

Эмпирическое исследование предметно ориентированного сравнения показало связь способов вербализации различия объектов с воспринимаемой величиной их различия. Применение процедур референтного общения в совокупности с видеорегистрацией внешне наблюдаемых данных обеспечило эмпирическую проверку связи между способами обмена между участниками представлениями о характеристиках объектов, особенностями операций, выполняемых участниками с объектами, и эффективностью решения задачи по описанию и выбору целевого референта. Для изучения характеристик лично ориентированного сравнения был разработан комплексный метод, включающий процедуру незаконченного предложения и опросник, особенность которого в том, что предлагаемый им набор утверждений не связан с гипотезой исследователя, а сконструирован на основе вербализаций, продуцируемых участниками исследования. Метод позволяет оценить направленность сравнения; выявить категории и характеристики социальных референтов, а также цели, с которыми человек сравнивает себя с другими людьми и с самим собой.

Таким образом, в качестве главного теоретико-методологического результата мы считаем реализацию перцептивно-коммуникативного подхода и разработку концепции воспринимаемого качества. В основу перцептивно-коммуникативного подхода положены результаты изучения сравнения, выступающего одновременно как познавательное и как вербально-коммуникативное средство. Практической реализацией подхода явилась разработка системного метода анализа вербальных данных, регистрируемых в процессе общения и содержащих сравнительные характеристики событий. В качестве единиц анализа используются вербальные высказывания, независимым образом отражающие отдельные аспекты или целостные сущности воспринимаемых событий (Носуленко, 2007; Носуленко, Самойленко, 1995; Самойленко, 2010; Nosulenko, Samoilenko, 1997).

Исследовательская парадигма воспринимаемого качества, в рамках которой в структуру эмпирического исследования познавательных процессов включается коммуникативная ситуация, обеспечила экологическую валидность исследования. Процессы общения и условия сравнения происходящих событий становятся источником данных о наиболее значимых, «сущностных»

для субъекта свойства событий (о его воспринимаемом качестве). Тем самым преодолеваются недостатки традиционной психофизики: анализ направлен не на получение зависимостей между искусственно моделируемым стимулом и соответствующими впечатлениями человека, а на установление связи между событиями повседневной жизни людей и воспринимаемым качеством этих событий. При этом появляется возможность применения количественных методов для изучения качественных характеристик явлений (Носуленко, 2007; Самойленко, 2010). В результате анализа осуществляется оценка представленности тех или иных категорий вербальных единиц в соответствии с внешне наблюдаемыми параметрами воспринимаемых событий и строятся так называемые «вербальные портреты», показывающие иерархию составляющих воспринимаемого качества: свойства событий, характеристики переживаемых человеком состояний, выполняемых им действий и т. д. Вербальный портрет является эмпирическим референтом воспринимаемого качества и визуализирует результат «измерения» субъективно значимых характеристик события, изучаемого в коммуникативной ситуации.

Такое развитие идей Б. Ф. Ломова стало эффективной методологической базой десятков проектов, охватывающих самые различные области академических и прикладных исследований, и явилось примером реализации принципа системности и отвечающего ему системного подхода в психологии. Этот принцип определил разные планы и измерения изучаемых коммуникативных ситуаций, а результаты проведенных исследований показали новые направления практических работ (Lahlou, Nosulenko, Samoilenko, 2002, 2012; Nosulenko, Samoilenko, 2011). Тем самым подтверждается жизнеспособность идей, заложенных Б. Ф. Ломовым, которые являются актуальными и сейчас, открывая новые перспективы для теоретической, экспериментальной и практической работы.

Литература

Иванова С. А., Носуленко В. Н. Шкалирование громкости звуковых сигналов со свободным выбором эталона // Психологические аспекты человеческой деятельности. М., 1977. С. 60–71.

Забродин Ю. М., Иванова С. А., Носуленко В. Н. Проблема шкалирования в психофизике и измерение психических характеристик человека // Проблемы измерения психических характеристик человека в познавательных процессах. М., 1980. С. 3–20.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М., 2007.

Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Вербальный метод в изучении восприятия изменений в окружающей среде // Психология и окружающая среда / Под ред. В. Н. Носуленко, Е. Г. Епифанова, Т. Н. Савченко. М., 1995. С. 13–59.

Самойленко Е. С. Сравнение в решении когнитивно-коммуникативных задач // Вопросы психологии. 1987. Т. 32. № 3. С. 128–132.

Самойленко Е. С. Коммуникативная ситуация как экспериментальная парадигма // Психологическая наука: состояние и перспективы / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1989. С. 48–50.

Самойленко Е. С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М., 2010.

Самойленко Е. С. К вопросу о полисистемном подходе в психологическом исследовании сравнения // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4.

Lahlou S., Nosulenko V., Samoylenko E. Un cadre méthodologique pour le design des environnements augmentés // Social Science Information. 2002. № 4 (4). P. 471–530.

Lahlou S., Nosulenko V., Samoylenko E. Numériser le travail. Théories, méthodes, expérimentations. Paris, 2012.

Nosulenko V. The estimation of sound intensity when subjects communicate // Soviet and Western perspectives in Social psychology. N. Y., 1979. P. 227–233.

Nosulenko V. Problems of ecological psychoacoustics // Sixth Annual Meeting of the International Society for Psychophysics. Würzburg, 1990. P. 135–139.

Nosulenko V., Samoylenko E. Approche systémique de l'analyse des verbalisations dans le cadre de l'étude des processus perceptifs et cognitifs. // Social Science Information. 1997. V. 36. № 2. P. 223–261.

Nosulenko V., Samoylenko E. Evaluation de la qualité perçue des produits et services: approche interdisciplinaire // International Journal of Design and Innovation Research. 2001. V. 2. № 2. P. 35–60.

Nosulenko V., Samoylenko E. Cognition et communication: un paradigme de recherche et d'application // Social Science Information. 2011. V. 50 (3–4). P. 656–677.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Е. А. Рыльская (Челябинск)

Проблема ценности человеческой жизни во всех ее разнообразных контекстах имеет непреходящую актуальность и является предметом исследования целого ряда научных дисциплин и гуманитарных практик. В частности, педагогическая деятельность по формированию жизнеспособной личности на экспериментальных площадках ведется уже в 15 образовательных округах России. Однако психология пока «в долгу» перед практикой решения этой социально значимой задачи, поскольку как предмет исследования жизнеспособность недостаточно признана психологической наукой, что объясняется рядом объективно существующих трудностей и противоречий.

Прежде всего, вследствие «размытости», аморфности терминологического поля, понятие «жизнеспособность» перекрывается многочисленными родственными понятиями с похожими референтами, которые используются нашими зарубежными коллегами: «чувство связности» (the sense of coherence) (Antonovsky, 1979), «жизнестойкость» (hardiness) (Koshaba, Maddi, 1985) и др. Тем самым концепт «жизнеспособность» влечет за собой шлейф неоднозначных, порой противоречивых ассоциаций, основанных на различающихся мнениях о феноменологической сущности релевантных конструкций.

Поскольку психологический феномен жизнеспособности в его системном смысле пока не раскрыт, он рассматривается до сих пор в более устоявшемся частном (биовитальном, анатомо-физиологическом) аспекте. Вместе с тем общее между высшей формой жизни и существованием ее в других, более примитивных формах заключается в том, что актуализация потенциальных сил – это врожденное свойство всех организмов, но на этом указанная общность заканчивается, ибо только человек способен осознать раскрытие собственных потенциалов в качестве цели жизни (Фромм, 2011). Жизнеспособность человека – это способность существа, родившегося человеком, осуществить свою жизнь присущим человеку способом. Человек нежизнеспособен, если не может жить человечески приемлемо. Признаки жизни могут сохраняться в теле, даже если «умерла» личность, но это уже не целостная человеческая жизнь, а только ее отдельный признак.

Сложность определения жизнеспособности как предмета исследования в психологии связана также с неадекватностью трактовки предмета самой психологической науки как проявления ее кризиса, в результате которого подлинный предмет подменяется «частичными», «одномерными» конструкциями, и «псюхе» сводится к адаптации, регуляции и ориентировке (Мазилов, 2009).

Тем самым, к сожалению, игнорируется важнейший аспект истинного предназначения психологической науки – как науки «об особой, высшей форме жизни» (Леонтьев, 1994). Подобная редукция, закономерно обусловленная приверженностью к традиционному пониманию предмета психологии, отчасти присуща и пока немногочисленным отечественным разработкам по проблеме жизнеспособности, в которых она рассматривается, в частности, как индивидуальная способность человека к социальной адаптации и саморегуляции (Лактионова, 2010).

Другую сложность составляет сведение понятия «жизнеспособность» до уровня конкретных личностных качеств, являющихся показателями жизнеспособной личности. По этому пути идут, например, педагоги, поскольку проблема формирования жизнеспособной личности перед ними уже поставлена. Однако такой подход недостаточно фундирован психологическим пониманием сущности самого человека как «торжества Мироздания», как существа, представляющего высший уровень развития живой материи. Эта методологическая установка существенно затрудняет не только исследование, но и осознание общенаучного и психологического значения проблемы жизнеспособности как «способности к жизни», поскольку феномен «быть живым» – не статический, а динамический (Фромм, 2011).

По-прежнему неясен, «размыт» психологический статус жизнеспособности, не определено однозначно ее место в структуре психической организации человека. Исследователи, следуя семантической традиции, априори называют жизнеспособность «способностью», не выделяя при этом ее конкретных признаков как такого свойства, которое относится к подсистеме способностей в отличие от других подсистем психики. Возникает необходимость определения места этой категории в тезаурусе психологической науки, поскольку ни одна из родственных жизнеспособности категорий (в том числе и интенсивно изучающаяся в настоящее время жизнестойкость) не способна адекватно отразить «текущую динамику» человеческой жизни (Выготский, 1983). Однако эта динамика имманентно присутствует в жизнеспособности именно как способности – особом качестве человека, отражающем специфику того, как именно в конкретном человеке жизнь определяет жизнь через сознание (Леонтьев, 1994).

Соответственно, необходим особый контекст исследования жизнеспособности человека – контекст его человеческой сущности с позиции сущностного понимания самой жизни. В рамках этого контекста, на наш взгляд, может быть адекватно решена задача выявления функции, роли, миссии психического в обеспечении жизнеспособности человека – существа, представляющего высший уровень развития живой материи, на который

невозможно экстраполировать то, что мы знаем о жизни и жизнеспособности других существ. Такой контекст уже подготовлен всем ходом развития психологической науки, осуществляющей закономерное движение от познания частных (бинарных) психических проявлений к изучению сущностных (многомерных) качеств человеческой природы.

В. Франклом в психологию вводится представление о духовности как одном из базовых экзистенциалов человеческого бытия (Франкл, 2010). Учение о диалоге как основной форме всех проявлений человеческой жизни создает предпосылки понимания жизнеспособности в сущностном коммуникативном аспекте, предполагающем, что душа человека активно создается, положительно оформляется и завершается только в категории другого, что «жить – значит участвовать в диалоге» (Бахтин, 1986, с. 385). В современной транскоммуникативной теории В. И. Кабрина коммуникабельность определяется в качестве сквозной тенденции, обеспечивающей жизнеспособность личности (Кабрин, 2005).

Отмечается общая динамика позитивного интереса к исследованиям жизнеспособности, что проявляется в росте числа публикаций по соответствующей проблеме и расширении географического поля эмпирических разработок (Россия, Израиль, США, Великобритания, Танзания, Гамбия, Китай, Колумбия). Психологи уже признают, что человек, прежде всего, должен жить, поэтому организация его психики порождается той функцией, которую психика должна реализовать в целях сохранения и развития жизни (Шадриков, 2007), замечают, что исследованию жизненной способности человека должно быть отведено особое место (Абульханова, 2006). Современные отечественные (пока немногочисленные) исследования жизнеспособности имеют прикладной характер (Лактионова, 2010; Нестерова, 2011), поэтому и общая психология должна внести в разработку этой проблемы свой вклад.

Соответственно, высвечивается *проблема*, которая заключается в том, чтобы выяснить, что представляет собой жизнеспособность с позиции целостного рассмотрения человека в контексте его сущностных свойств (духовных, коммуникативных). Возможность и своевременность постановки проблемы объясняется злободневностью и глобальностью социального запроса и обеспечивается перманентно возрастающим интересом к проблеме исследования психологической жизнеспособности при наличии адекватной методологической базы. Последняя представлена: а) непротиворечивой совокупностью системно-антропологических подходов, осуществляющих «восхождение к человеку» как предмету психологической науки (Ананьев, 1977; Выготский, 1983; Ключко, 2009; Ломов, 1984; и др.); б) функционально-генетическим под-

ходом к способностям как многоуровневому образованию и системой теоретических представлений о духовных способностях (Шадриков, 2007); в) коммуникативным подходом к исследованию психической реальности (Бахтин, 1986; и др.).

Способом решения проблемы является исследование жизнеспособности человека с позиции современного принципа сосуществования типов научной рациональности получившего свое операциональное выражение в коммуникативной методологии, предполагающей сопоставление концептуальных систем, выполненных в разных научных традициях (Мазилов, 2009). Последовательная корректная реализация требований коммуникативной методологии основана на своеобразном механизме «парадигмальной прививки», предполагающем соотнесение концепций с учетом уровня строения предмета и метода психологической науки. Полагаем, что концепции, составляющие методологическую основу нашего исследования жизнеспособности, не противоречат друг другу с точки зрения комплексного системно-антропологического подхода, знаменующего восхождение к «целостному человеку» как предмету психологического познания. Не противоречивыми являются и концептуальные представления соответствующих ученых о сущностных свойствах человека в контексте опредмеченной проблемы исследования жизнеспособности – духовность, диалогичность.

Возможные концептуальные несоответствия в подборе методов исследования базовых категорий (понятие, структура, критерии, типы) нивелируются логикой историко-тенденционального анализа научных представлений о жизнеспособности человека, свидетельствующего о со-бытии в развивающемся пространстве современной отечественной психологической науки классических, одномерных представлений об адаптивной природе жизнеспособности (Лактионова, 2010) и постнеклассических, многомерных, утверждающих ее сверхадаптивные механизмы самоорганизации (Нестерова, 2011). Соответственно, для решения задач исследования могут использоваться как номотетические (количественные) методы, направленные на получение «объектных» фактических данных, так и идеографические (качественные) методы, которые позволяют видеть настоящее сквозь призму всего жизненного пути человека. Целесообразность и корректность такого сочетания обосновывается необходимостью учета онтологического контекста проявления жизнеспособности, а его допустимость – мультипарадигмальностью постнеклассической науки, которая не отменяет тех принципов, по которым функционирует наука классическая.

Комплексное использование методов позволяет получить эмпирические материалы, обработка и интерпретация которых формирует системное, обоснованное представление о психологической жизнеспособности – *индивидуальной возможности человека, актуализируемой в связи с решением им жизненных задач и проявляющейся как его интегральная способность к сохранению своей целостности, обеспечивающая динамическое удержание жизни в постоянном сопряжении с требованиями социального бытия и человеческого предназначения.*

Литература

- Абульханова К. А. Способность сознания // Мир психологии. М.–Воронеж, 2006. № 2. С. 80–95.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. URL: www.lib.ru/DPEOPLE/frakle.txt (дата обращения: 25.07.2012).
- Выготский Л. С. К вопросу о динамике детского характера // Л. С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 5. М., 1983. С. 153–165.
- Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования. Томск, 2005.
- Клочко В. Е. Психология инновационного поведения. Томск, 2009.
- Лактионова А. И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
- Леонтьев А. Н. Философия психологии. М., 1994.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Мазилов В. А. Коммуникативная методология психологической науки // Прикладная психология и психоанализ. 2009. № 1–2. URL: <http://ppip.su> (дата обращения: 25.07.2012).
- Нестерова А. А. Социально-психологическая подход к изучению жизнеспособности личности, находящейся в трудной жизненной ситуации. М., 2011.
- Фромм Э. Цитаты. URL: [htt://cpsy.ru/cit1444.htm](http://cpsy.ru/cit1444.htm) (дата обращения: 25.07.2012).
- Франкл В. Человек в поисках смысла жизни. URL: www.lib.ru/DPEOPLE/frakle.txt (дата обращения: 25.07.2012).
- Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М., 2007.
- Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco, 1979.
- Maddi S. R. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1985. V. 63. № 2. P. 265–274.

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИСТОЩЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ)¹

М. В. Ряжева (Кострома)

Постановка проблемы

Б. Ф. Ломов, характеризуя состояние психологической науки, отмечал все возрастающую потребность в дальнейшей и более глубокой разработке методологических проблем психологии, ее общей теории (Ломов, 1984). По мнению Б. Г. Ананьева, данная потребность возникает, когда наука включается в решение практических задач. Современная психологическая наука непрерывно обогащается новыми теоретическими и эмпирическими данными; значительно расширяются диапазон и направления психологических исследований. Одним из приоритетных направлений, на наш взгляд, является психология совладающего поведения, где к числу ключевых относится понятие ресурса.

Под ресурсом *совладающего поведения* мы понимаем совокупность личностных и средовых средств, которыми располагает субъект и которые он может использовать в целях совладания с трудной жизненной ситуацией. При этом ведущими характеристиками ресурса являются его осознанность и полезный эффект от его использования (Петрова, 2008; Хазова, 2010). В теории С. Е. Хобфолла (1989) центральная роль отводится расходу ресурса. Автор утверждает, что потеря какого-либо ресурса имеет негативные последствия в ходе адаптации. Поэтому психологический стресс развивается при реальной или воображаемой потере части ресурса или задержке с восстановлением потраченного ресурса. Компенсация потерь, переоценка, переключение внимания или прямое возмещение утраченного ресурса являются необходимыми условиями жизнедеятельности (Hobfoll, 1998).

Мы предполагаем, что ресурсы личности имеют ограниченный характер и, возможно, под влиянием длительного стресса истощаются. Данной работой мы хотим обратить внимание на важность изучения феномена истощения психологических ресурсов, который может являться причиной несовладания человека с кризисной ситуацией и поэтому требует более глубокого осмысления и анализа.

Понятие «истощение ресурсов» в современной психологии рассматривается в рамках профессионального выгорания личности, мы же исследуем феномен истощения личностных ресурсов в обыденной жизни людей, не связанной с профессиональной деятельностью.

Поэтому *выборка* нашего исследования отличается своей специфичностью – это родители ($n = 38$), воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья. Здесь отмечаются наличие экстремальной ситуации (постановка медицинского диагноза ребенку), пролонгированный стресс (регулярное лечение, процесс воспитания «особого» ребенка и т. д.), которые оказывают колоссальное влияние на психологические ресурсы человека. Мы считаем, что изучение данной выборки позволит собрать необходимый материал для того, чтобы ответить на ряд важных вопросов: что такое истощение психологических ресурсов, как оно проявляется, какие последствия имеет?

Гипотеза исследования

Гипотеза нашего исследования строится на предположении о том, что родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, имеют тенденцию к истощению ресурсов совладания, связанную с переживанием экстремального стресса переходящего в стресс хронический.

Результаты исследования

Большинство родителей (68%) описывают истощение ресурсов как «эмоциональный дефицит», указывая на то, что каждый день начинается со следующих мыслей: «*Как все надоело, никого бы не видеть и не слышать*»; «*Понимаю, что не могу оказать своим близким эмоциональную поддержку, проявить отзывчивость*»; «*Моя забота о ребенке притупляет эмоции, я перестаю обращать внимание на проблемы*».

В интервью родители отмечают, что самые обычные ситуации общения с близкими людьми вызывают у них раздражение (75%). Родители, воспитывая детей с нарушениями, чувствуют себя «опустошенными (56%), «измученными» (43%), лишеными любой надежды на восстановление ресурсов (20%). Таким образом, под истощением ресурсов личности мы понимаем чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное воздействием пролонгированного стресса.

Качественный анализ данных показал, что основными факторами, вызывающими истощение психологических ресурсов, были ситуации, которые связаны с разрушительными для психики человека интенсивными эмоциями и чувствами. В таблице 1 представлен пример контент-анализа ответов респондентов на вопрос интервью,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-16-44002а.

Таблица 1

Результаты контент-анализа ответов респондентов на вопрос: «С чем обычно связано для Вас состояние бессилия, опустошенности?» (n = 38)

Примеры ответов	Количество ответов (в %)
Сильное потрясение (стресс), к которому невозможно подготовиться и которое невозможно принять	100
Переживание горя	84
Неконтролируемость ситуации	81
Материальные трудности	78
Отсутствие поддержки со стороны близких, друзей	71
Усиление конфликтности в отношениях супругов	63
Низкая самооценка	34
Одиночество	23
Неопределенность в своих желаниях, чувствах, мыслях	20
Неоправданные надежды	18
Отсутствие смысла жизни	18
Негативные мысли о будущем	10

с чем обычно связано у них состояние бессилия, опустошенности.

Приведем в качестве примера фрагмент из интервью. Анна, 32 года, разведена. Воспитывает дочь (6 лет) с диагнозом ДЦП. «К такому повороту невозможно было подготовиться. Думала, что обойдется. До сих пор не понимаю, за что именно мне такое горе? Не представляла, как справлюсь. Муж начал невыносимо раздражать и доводить меня; постоянные выяснения отношений „на ровном месте“ уничтожали меня как личность. Я ненавидела всех и даже себя... [пауза] просто очень обидно! Каждый день как болото, у меня нет ни сил, ни желания что-то менять. Зачем? Все равно уже ничего не вернуть назад».

На соматическом уровне у испытуемых отмечается бессонница (26%), потеря аппетита (18%), снижение сексуального влечения (8%). Также анализ бесед с родителями позволяет утверждать, что истощение психологических ресурсов ведет к уменьшению контактов с окружающими, а это, в свою очередь, – к обостренному переживанию одиночества: «Мне уже никто не поможет, лучше быть одному»; «Людам нет дела до моего горя, поговорят, успокоят, а толку? Я все равно остаюсь одна со своей проблемой»; «Лучше бы вообще не спрашивали, как обстоят дела! Мне же нет дела до того, как живут другие» и т. д.

Мы попросили испытуемых отметить на воображаемой линии жизни те события, которые потребовали от них значительного расхода ресурсов, после которых они чувствовали себя истощенными, у них длительное время отсутствовало желание что-либо делать. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты контент-анализа ответов респондентов на вопрос интервью о событиях жизни, которые привели их к состоянию сильного утомления, истощения ресурсов (n = 38)

	Примеры ответов	Количество ответов (в %)
1	Болезнь ребенка	92
2	Лечение ребенка на протяжении длительного времени	84
3	Ежедневные ссоры, конфликты	68
4	Смерть супруга, близкого человека/ похороны	57
5	Развод, разрыв отношений	36
6	Болезнь супруга/супруги/родителей	28
7	Роды	23
8	Потеря любимой работы	10
9	Рождение второго ребенка с идентичным диагнозом	7

В ходе интервью родители описывали сильные эмоции, негативные переживания, связанные с событиями жизни, которые потребовали значительного расхода ресурсов. Травмирующие события, с которыми сталкиваются родители, являются достаточно шокирующими: «Я не мог поверить! Это происходило не со мной!»; «Была в шоке от происходящего, все из рук вылилось»; «Такую боль никому не пожелаешь пережить!» и т. д. Результатом этого шока бывает интенсивная боль, которая нарушает защитные механизмы психики и таким образом лишает возможности быстрого восстановления ресурсов, потраченных в процессе совладания с кризисной ситуацией.

Приведем в качестве примера фрагмент из интервью. Ольга, 37 лет, вдова, воспитывает дочь (8 лет) с диагнозом ДЦП. «Мне хотелось развернуться и бежать куда-нибудь, без цели, но бежать. Слезы не высыхали месяцами, а сейчас вообще не плачу, наверное, потому что сил даже на это не хватает [улыбается]».

Подтверждение того, что у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, действительно наблюдается истощение психологических ресурсов, мы нашли не только в интервью, но и в результатах проведенной диагностики эмоционального состояния. Она проводилась с помощью следующих методик: 1) методики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН), разработанной В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой; 2) опросника уровня депрессии А. Т. Бека (Beck Depression Inventory).

Оказалось, что родители, находящиеся в длительном стрессе, имеют высокие показатели депрессии (M = 15,5, St. Dev. = 11,17); у них отмечается плохое самочувствие (M = 4,5, St. Dev. = 1,19), снижение активности (M = 4,9, St. Dev. = 0,98), отсутствие настроения (M = 4,8, St. Dev. = 1,25).

Выводы

Таким образом, проведенное исследование истощения психологических ресурсов личности позволяет сделать следующие выводы:

1. Комплекс проблем в психологии по этому вопросу можно свести к следующим направлениям: проблема характера и структуры истощения личностных ресурсов; проблема основных детерминант истощения ресурсов; генезис истощения ресурсов; специфика влияния истощения ресурсов на жизнедеятельность в целом. Решение указанных проблем позволит определить основные направления практической работы по профилактике истощения ресурсов, которое является показателем рассогласования личности и окружающей действительности.
2. Истощение ресурсов личности необходимо понимать как дезадаптивный феномен, который ведет к затяжным депрессиям, хронической усталости, психосоматическим расстройствам и другим неблагоприятным последствиям. Мы

видим причину истощения психологических ресурсов во внутреннем накапливании негативных эмоций, которые развиваются на фоне хронического стресса. Психологические ресурсы могут быть восстановлены после длительного отдыха или посредством других способов снятия накопленного напряжения.

Литература

- Бодров В. А. Информационный стресс. М., 2000.
- Брайт Дж., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб., 2003.
- Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М., 2008.
- Hobfoll, S. E. The Ecology of Stress. Washington, 1988.
- Matheny K. B., Aycock D. W., Curlette W. L., Juncker G. N. The Coping Resources Inventory for Stress: A Measure of Perceived Resourcefulness // Journal of Clinical Psychology. 2003.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ, ПРОЖИВАЮЩЕГО НА ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ ТЕРРИТОРИЯХ¹

Н. М. Сараева, А. А. Суханов (Чита)

В условиях современного экологического кризиса, быстрых и значительных изменений характеристик жизненной среды человека, травматизации ее (Казначеев, 1980), не связанной или связанной с деятельностью человека, возрастают нагрузки на все системы организма и психики и трудности адаптации человека к окружающей среде. Адаптацию определяют как одну из важнейших системоформирующих связей человека с миром. Адаптационная концепция оценивается как один из перспективных подходов в комплексном изучении человека (Агаджанян и др., 2002).¹

В настоящее время многие проблемы биологической и психологической (в том числе психической) адаптации человека изучены достаточно подробно. Однако внимание исследователей чаще направлялось на вопросы адаптации человека к социальным факторам жизненной среды (Алдашева, 1984; Березин, 1988; Завьялова, 1998; Налчаджян, 1988; Посохова, 2001; Психология адаптации..., 2007; Реан и др., 2008; и др.) и к отдельным, в первую очередь экстремальным, факторам природной (физической) среды: температурным, световым, гравитационным и другим (Китаев-Смык, 2009; Лебедев, 1989; Маклаков, 2001; Медведев,

1982; и др.). Закономерности адаптации человека к комплексу неадекватных природных средовых условий, которые нельзя квалифицировать как экстремальные, но которые способны при длительном воздействии негативно влиять на его жизнедеятельность (такowymi являются условия физической среды во многих регионах экологического неблагополучия), до сих пор не стали предметом широких исследований. Между тем на территориях экологического неблагополучия среда предъявляет повышенные требования к адаптационным механизмам человека. В связи с этим особенности психологической адаптации человека на экологически неблагополучных территориях нуждаются в специальном анализе.

Теоретический анализ состояния проблемы адаптации человека в психологии позволил выявить ряд противоречий в подходах к ее разработке, обусловленных методологическими позициями исследователей. Основные из этих противоречий сводятся к следующему.

1. Определяя адаптацию как приспособление к изменяющимся условиям среды и указывая, что она направлена на сохранение динамического гомеостаза и поддержание оптимального состояния в системе «человек–среда», исследователь в реальной эмпирической работе забы-

¹ Исследование производится при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-06-00025.

вает о необходимости анализа данной системы в целом, т. е. учета общей совокупности природных и социальных факторов жизненной среды человека. Указав исходно, что его интересует адаптация к конкретным средовым условиям, исследователь далее изучает «собственно адаптацию» к ним как таковую, т. е. показатели психической деятельности «сами по себе» вне системных связей со средой, с разными средовыми факторами. Между тем психологическая адаптация есть системная, интегральная характеристика не только состояния психики человека, но и системы «человек–жизненная среда».

2. Нередко психофизиологическая, психическая и социально-психологическая адаптация исследуются отдельно, как самостоятельные виды адаптации. Несмотря на то, что связь их чаще всего постулируется, особенно в начале изучения каждой разновидности, для облегчения анализа определенного вида адаптации исследователь, как правило, абстрагируется от этой связи.

При этом применяются разные подходы к анализу адаптации человека. Эти локальные по направленности подходы были выделены Н. М. Сараевой при анализе проблемы влияния экологического неблагополучия на состояние психики людей, проживающих на экологически неблагополучных территориях (Сараева, 2008). Сходные по направленности анализа подходы можно увидеть и при изучении проблемы психологической адаптации человека.

Первый подход, реализуемый преимущественно в психологии экстремальных воздействий, в психологии спорта, можно назвать *монофакторным*. Исследуется адаптация определенного вида (чаще всего психофизиологическая, психическая) к отдельным интенсивным факторам природной (физической) среды или к конкретным отдельным видам нагрузки.

Второй подход – *комплексный* – имеет следующие варианты:

- а) анализируется психическая, психофизиологическая адаптация к различным комплексам социальных воздействий (Березин, 1988; Яницкий, 1999; и др.);
- б) анализируется социально-психологическая адаптация к различным комплексам социальных воздействий (Завьялова, 1998; и др.).

Перечисленным подходам, в первую очередь монофакторному, присущ ряд ограничений, обусловленных методологическими основаниями трактовки психологической адаптации человека к окружающей среде. Монофакторный подход абстрагируется, во-первых, от того факта, что как природная (физическая), так и социальная среда целостны; в них не существуют сами по се-

бе, отдельно физико-химические составляющие и отдельные социальные воздействия, а адаптационные факторы никогда не действуют на человека изолированно. Во-вторых, жизненная среда человека включает в себя природную и социальную составляющие, каждая из которых требуют обязательного учета даже при исследовании отдельных аспектов психологической адаптации. В-третьих, вследствие целостности психологической адаптации в ней невозможно разграничить и выделить для самостоятельного изучения как отдельные виды адаптацию психофизиологическую, психическую, социально-психологическую. Вследствие названных ограничений получаемая в исследованиях информация не отражает всей сути адаптационных процессов, совершающихся в реальной жизнедеятельности людей.

Аналізу подвергается, как правило, адаптация индивида (Алдашева, 1984; Посохова, 2001; Реан и др., 2008; и др.), но не групп людей – населения определенных территорий, имеющих специфические условия жизненной среды. Между тем характеристики и закономерности адаптации отдельных людей вряд ли могут быть безоговорочно применимы к адаптации популяций. Выявить изменения в психике вследствие длительного влияния «загрязненной» природной среды по индивидуальным показателям психической деятельности отдельных людей достаточно трудно. Можно говорить о влиянии такого фактора, как экологическое «загрязнение» жизненной среды, только на популяционную изменчивость психической активности. В связи с этим необходимо изучение психологической адаптации *населения*, проживающего на экологически неблагополучных территориях. Иначе большой пласт реальности, связанный с психологической адаптацией человека, остается за рамками исследования.

Делая вывод о том, что психологическая адаптация человека, проживающего в условиях экологической деформации жизненной среды, изучена недостаточно, подчеркнем, что незначительное количество работ в этой области определяется, на наш взгляд, не только сложностью проблемы, но и отсутствием методологически обоснованного исследовательского подхода к ее разработке. Те же подходы, которые реализуются в общей психологии при рассмотрении адаптации человека, нельзя назвать вполне адекватными цели и предмету нашего исследования. Они имеют ряд существенных ограничений, названных выше, что не позволяет составить общего представления об особенностях психологической адаптации людей, проживающих на территориях экологического неблагополучия. Необходимо системное изучение целостной психологической адаптации человека к длительным воздействиям на психику человека единой экологически неблагополучной *жизненной среды* – природной и социальной.

Вышесказанное определяет проблему исследования, которая разрабатывается в лаборатории региональных исследований психики ЗабГГПУ, и путь ее решения. Проблема состоит в выявлении особенностей психологической адаптации человека к экологически неблагоприятной жизненной среде. Путь решения проблемы – применение методологического арсенала экопсихологического подхода к развитию психики (В. И. Панов).

Проблема определила основную цель работы – теоретически обосновать и эмпирически проверить существование особенностей психологической адаптации человека, постоянно проживающего на экологически неблагоприятной территории, к деформированным условиям жизненной среды. Для достижения цели изучается состояние психики данной категории людей по параметрам их психологического статуса интегрального показателя психической активности, а также показатели психофизиологического, психического и социально-психологического уровней психологической адаптации. Возникновение названных особенностей рассматривается как следствие длительного влияния на психику экологически неблагоприятной жизненной среды.

Изучение психологической адаптации человека к экологически деформированным условиям жизненной среды требует уточнения содержания понятия «психологическая адаптация» для более отчетливого определения системного характера обозначаемой им реальности. Психологическая адаптация рассматривается нами как процесс и результат приспособления человека к средовым условиям на уровне целостной психики в системе «человек – жизненная среда» с целью сохранения ее динамического равновесия. Психологическая адаптация может быть представлена в теоретической модели как сложное многомерное структурное целое, включающее психофизиологический, психический и социально-психологический уровни. Их показатели характеризуют состояние целостной психологической адаптации человека к экологически деформированным условиям жизненной среды.

Системный анализ психологической адаптации позволяет допустить, что на «загрязненных» территориях возможно возникновение особой ее стратегии – *минимизирующей адаптации*. Она может проявляться как в изменении состояния психики – общем снижении психической активности населения, родившегося и постоянно проживающего в условиях длительного влияния

экологического неблагополучия (по показателям его психологического статуса), так и в сниженных собственно адаптационных показателях людей. Возникновение стратегии минимизирующей адаптации можно считать основным следствием длительного влияния на психику экологически неблагоприятной жизненной среды.

Литература

Агаджанян Н. А., Труханов А. И., Шендеров Б. А. Этюды об адаптации и путях сохранения здоровья. М., 2002.

Алдашева А. А. Особенности личностной адаптации в изолированных коллективах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1984.

Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.

Завьялова Е. К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (профессионально-личностный аспект): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб., 1998.

Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск, 1980.

Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М., 2009.

Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. М., 1989.

Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.

Медведев В. И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. Л., 1982.

Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988.

Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход: Дис. ... докт. психол. наук. СПб., 2001.

Психология адаптации и социальная среда: Современные подходы, проблемы, перспективы / Под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева. М., 2007.

Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб., 2008.

Сараева Н. М. Психологический статус человека, живущего на экологически неблагоприятной территории (в Читинской области). М., 2008.

Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: Учеб. пособие. Кемерово, 1999.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПСИХОФИЗИКИ ОБОНЯНИЯ: ДЕТЕКЦИЯ, РАСПОЗНАВАНИЕ И РАЗЛИЧЕНИЕ АМИНОКИСЛОТ РЫБАМИ И ЧЕЛОВЕКОМ

Л. А. Селиванова (Москва)

Аминокислоты (АК) есть везде. Являясь составными частями белков и пептидов, они также присутствуют в свободном состоянии в тканях животных и растений, в микроорганизмах и, как следствие, в окружающей среде, т. е. в почве, воде, донных отложениях, аэрозолях воздуха и осадках, служа при этом биохимическим маркером своего источника. Поэтому АК относятся к числу универсальных сигналов для животных и человека, а их воздействие стало темой многих физиологических и некоторых психофизических (о них далее и пойдет речь) исследований.

Аминокислоты служат рыбам сигналом при пищевом поиске, внутри- и межвидовой коммуникации и миграциях, в частности хоминге, и могут быть использованы для управления их поведением. Для успешного управления поведением необученных рыб с помощью АК в природных условиях необходимо, как минимум, знать:

- состав (набор и соотношение) АК в запахе привычного корма или других запахах, вызывающих направленное перемещение рыб (биохимическая часть исследования);
- так называемую фоновую концентрацию этих АК в той природной воде, где обитают рыбы (гидрохимическая часть исследования);
- знак поведенческой реакции (привлечение, отпугивание) на эти АК в широком диапазоне концентраций, а также функциональную зависимость типа «S–R» в пределах этого диапазона;
- пороговые концентрации АК для их распознавания (специфической реакции данного знака) и для ощущения или детекции (неспецифической ориентировочной реакции);
- дифференциальную хемочувствительность рыб, т. е. их способность ощущать минимальное отличие последующей концентрации данного стимула от предыдущей, необходимую для сохранения направленного (относительно источника) движения в градиенте химического стимула;
- предел способности рыб к различению отдельных АК и их смесей.

В нашей работе, посвященной различительной хемочувствительности наивной молодежи русского осетра (Селиванова, Скотникова, 2007), для полноты картины в качестве тестовых соединений применялись АК разной изомерии (структурные – α и β изомеры аланина и оптические – D- и L-изомеры аланина и тирозина) и разных химических типов (алифатические нейтральные – глицин и аланин, алифатическая с гидроксильной группой – серин,

иминокислота – пролин, кислая – глутаминовая кислота и ее амид – глутамин, основная – гистидин, серусодержащая – метионин и ароматическая – тирозин). Пороговые концентрации отдельных АК для их распознавания при естественном фоне составляют от 10 нМ для аланина до 1 пМ для гистидина и метионина, что в единственном случае (глутамин) равно фоновой концентрации или ниже ее от примерно на 0,5 порядка для аланина и до 4,3 порядка для гистидина. Максимальный относительный дифференциальный порог (ОДП) распознавания зарегистрирован для аланина – 33,11%, минимальный – для гистидина – 0,005%. При этом измеренные при широком диапазоне искусственных фонов ОДП распознавания для глицина, аланина и метионина составили 0,1% и для гистидина и тирозина – 0,01%. Пороговые концентрации отдельных АК для их детекции при естественном фоне определялись по пересечению предполагаемого продолжения реальной «S–R» кривой с осью абсцисс. Они составляют от $10^{-9,38}$ М для глутаминовой кислоты до $10^{-13,92}$ М для гистидина. Максимальный ОДП детекции определен для глутаминовой кислоты – 2,75%, минимальный для гистидина – 0,00006%.

По полученным нами данным, нужно отметить, что у рыб пороги распознавания АК экологически обусловлены, т. е. их значения коррелируют со значениями фоновых концентраций этих АК, а для порогов детекции такой связи с фоном не обнаружено, зато прослеживается связь с физико-химическими свойствами АК: чем выше молекулярный вес данной АК, тем ниже порог детекции (выше чувствительность).

В другой серии экспериментов мы определили, что рыбы способны различать структурные (сходные во всем, кроме местоположения одной из функциональных групп молекулы) и оптические или стереоизомеры АК (зеркально сходные молекулы). В отличие от данных по хемочувствительности рыб к АК, мы можем дополнить свои данные по способности рыб к различению АК таковыми других авторов, точнее группы авторов, работающих под руководством Т. Валентинчича – ученика Дж. Кэприо (Miklavc, Valentincic, 2012; Valentincic et al., 2000a, 2000b, 2005, 2011). Они работают с традиционными лабораторными видами рыб – кошачьими сомиками двух родов и полосатым данио, в отличие от нас тестируют заранее обученных рыб (при обучении предъявление отдельных АК сопровождается пищевым подкреплением) и, так же как и мы, на протяжении периода предъявления АК регистрируют изменения дви-

гательной активности рыб, но по иным параметрам. По данным Т. Валентинчича с соавторами, обученные рыбы хорошо различают отдельные АК разных химических типов, например кислые и нейтральные, но практически не различают АК одного химического типа. По данным работ отечественных авторов, где наблюдали условно-рефлекторное отвергание пищевых частиц после их однократного сочетания с отравлением раствором LiCl (Карелина и Мантейфель, 1999а, 1999б), золотая рыбка тоже различает кластеры или химические типы АК (кислые, основные, нейтральные) и не различает АК внутри кластеров. Трудно предположить, чтобы для рыб было важнее различать изомеры одной АК, чем разные АК одного химического типа. Возможно, на результате этих экспериментов сказывается предварительное обучение рыб, и они на похожий стимул отвечают так же, как на тот, с которым связано отравление или, наоборот, пищевое вознаграждение.

Отдельный интерес для задач имитации полного комплексного запаха редуцированной эквивалентной смесью его компонентов представляют разделы работ Т. Валентинчича с соавторами, посвященные различению рыбами многокомпонентных смесей (Valentincic et al., 2005, 2011). После малого числа сочетаний обученные рыбы легко отличают эквивалентные 4- и 5-компонентные смеси от 7-компонентной и 9- и 10-компонентные смеси от 12-компонентной, но даже после большого числа сочетаний рыбы не способны отличить 6-компонентную смесь от 7-компонентной и 11-компонентную смесь от 12-компонентной. Если 3- и 13-компонентные смеси содержат в себе L-цистеин в большей концентрации, чем другие АК, то 3-компонентную смесь рыбы воспринимают как L-цистеин в отдельности, а 13-компонентную смесь как отличную от L-цистеина в отдельности.

Тестируемые нами осетры, как и представители лососевых и угревых рыб, а также ставшие излюбленным объектом исследований золотые рыбки, кошачьи сомики и полосатый данио, относятся к макросматикам. Далеко не все виды рыб обладают столь высокой хемочувствительностью и способностью к различению АК и других биологически важных соединений. Среди млекопитающих человек по этим параметрам тоже находится не в первой десятке и изрядно отстает от медведей, псовых, кунных и своих «нахлебников» – домовых мышей и крыс. У человека обоняние не вовлечено в пространственную ориентацию и является «качественным» чувством: различение качества очень точное, различение интенсивности – плохое. Неспособность человеческого обоняния регистрировать тонкие отличия в интенсивности запаха, по-видимому, является главным образом результатом флуктуаций стимула или «шума» в носу (Cain, 1977). Для обоняния/вкуса человека характерно следующее: различение интенсивности (диффе-

ренциальная чувствительность) – плохое/плохое; различение качества – очень высокое/умеренное; абсолютная чувствительность – высокая/умеренная (Köster, 2000). С помощью обоняния человек способен различать буквально тысячи различных молекул и разнообразные комбинации из них. В частности, с помощью обоняния он хорошо различает энантиомеры летучих веществ, подобные L- и D-limonene (Laska, Teubner, 1999). С другой стороны, по сводным данным Кёстера (Köster, 2000), дробь Вебера для интенсивности запаха у человека в среднем составляет 0,2, тогда как для зрительного восприятия яркости она составляет около 0,017. Таким образом, чувствительность обоняния у человека более чем на порядок ниже, чем чувствительность зрения. По сводным данным А. В. Минора (1972), в первых исследованиях, проводившихся в конце 40 – начале 50-х годов прошлого столетия, для обоняния человека ОДП составлял 0,3–0,6 (30–60%). По более поздним данным, для некоторых веществ в фазе паров ОДП составляет 5% или 0,05 (Cain, 1977).

Считается, что АК человек воспринимает, в первую очередь, посредством вкуса как маркеры пищи. С помощью вкуса (несмотря на его «умеренность», по классификации Кёстера) человек различает энантиомеры (оптические изомеры) АК (Schiffman et al., 1981). Известно, что D-изомеры АК на вкус сладковаты. В пищевой промышленности широко применяются такие улучшители вкуса, как *umami* или моноглутамат натрия – соль глутаминовой кислоты. Однако, согласно многочисленным клиническим наблюдениям за аномированными пациентами, известно, что у них нарушается и вкусовое восприятие пищи, т. е. привычный вкус без обоняния исчезает или сильно меняется. С учетом этого обстоятельства и с целью «широкого распространения применения АК в качестве вкусовых добавок» была проведена работа (Laska, 2010) по определению обонятельного восприятия АК человеком (в опытах участвовали 20 здоровых субъектов). Используя стандартные психофизические тесты, испытуемым предъявляли 6 АК, точнее 3 пары оптических изомеров: серусодержащие метионин и цистеин и иминокислоту пролин. Было обнаружено, что обонятельные пороги детекции в среднем составляют 10 мкМ для D-метионина, 80 мкМ для L-метионина, 200 мкМ для L-цистеина, 220 мкМ для D-цистеина, 75 мМ для D-пролина и 100 мМ для L-пролина. Поскольку в работе речь о фоновом содержании АК не идет, хотя в слизистой обонятельной выстилки АК есть у всех позвоночных, надо полагать, что были измерены абсолютные пороги. И они менее чем на порядок отличаются для оптических изомеров метионина и на 10–25% – для оптических изомеров цистеина и пролина, зато отличие порогов детекции между серусодержащими и иминокислотами – примерно 3 порядка. Когда АК предъявля-

ли при отчетливо детектируемых и выровненных по интенсивности концентрациях, испытуемые легко различали между запахами L-форм цистеина метионина и пролина, тогда как они оказались не в состоянии различать между L- и D-формами данных АК. Выходит, что различение АК у человека устроено более логично, чем у рыб: человек различает разные АК одного кластера (L-формы серусодержащих АК) и не различает оптические изомеры одной и той же АК.

Таковы достижения последних лет психофизики обоняния АК у рыб и человека.

Литература

Карелина М. А., Мантейфель Ю. Б. Различение L-аминокислотных стимулов золотой рыбкой *Carassius auratus auratus* при условном избегании пищи // Доклады РАН. 1999а. Т. 369. № 1. С. 138–140.

Карелина М. А., Мантейфель Ю. Б. Узнавание L-аминокислотных стимулов золотой рыбкой *Carassius auratus auratus* при условном избегании пищи // Сенсорные системы. 1999б. Т. 13. № 2. С. 137–143.

Минов А. В. Восприятие запахов // Физиология сенсорных систем. Ч. 2. Л., 1972. С. 532–537.

Селиванова Л. А., Скотникова И. Г. Исследование различительной хемочувствительности рыб // Психологический журнал. Т. 28. № 2. 2007. С. 95–105.

Cain W. S. Differential sensitivity for smell: “noise” at the nose // Science. V. 195. № 4280. 1977. P. 796–798.

Köster E. P. Psychophysics and sensory analysis in the “lower” senses // Proceed 17th Annual Meeting ISP. Fechner Day. August 31–Sept. 4, 2000. Strasbourg, 2000. P. 79–84.

Laska M. Olfactory perception of 6 amino acids by human subjects // Chem. Senses. V. 35. № 4. 2010. P. 279–287.

Laska M. & Teubner P. Olfactory discrimination ability of human subjects for ten pairs of enantiomers // Chem. Senses. V. 24. № 2. 1999. P. 161–170.

Miklavc P., Valentincic T. Chemotopy of amino acids on the olfactory bulb predicts olfactory discrimination capabilities of zebrafish *Danio rerio* // Chem. Senses. V. 37. № 1. 2012. P. 65–75.

Schiffman S. S., Sennewald K., Gagnon J. Comparison of taste qualities and thresholds of D- and L-amino acids // Physiol. Behav. V. 27. № 1. 1981. P. 51–59.

Valentincic T., Kralj J., Stenovc M., Roce A., Caprio J. The behavioral detection of binary mixtures of amino acids and their individual components by catfish // J. Exp. Biol. V. 203. № 21. 2000a. P. 3307–3317.

Valentincic T., Metelko J., Ota D., Pirc V., Blejec A. Olfactory discrimination of amino acids in brown bullhead catfish // Chem. Senses. V. 25. № 1. 2000b. P. 21–29.

Valentincic T., Miklavc P., Dolenc Ju., Pliberek K. Correlation between olfactory discrimination, olfactory receptor neuron responses and chemotopy of amino acids in fishes // Chem. Senses. V. 30. № suppl. 1. 2005. P. i312 – i314.

Valentincic T., Miklavc P., Kralj S., Zgonik V. Olfactory discrimination of complex mixtures of amino acids by black bullhead *Ameiurus melas* // J. of Rish Biol. V. 79. № 1. 2011. P. 33–52.

СОРОК ЛЕТ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ИНСТИТУТЕ ПСИХОЛОГИИ РАН

И. Г. Скотникова, В. М. Шендяпин (Москва)

В Институте психологии РАН на протяжении всех сорока лет его истории ведутся фундаментальные исследования в области психофизики. Лаборатория психофизики (единственная в отечественной науке) была создана одновременно с Институтом по инициативе Б. Ф. Ломова. Его теория системного строения психики нашла свою естественную реализацию в исследованиях лаборатории. Ведь выделяемые в современной психофизике, базирующейся на теории обнаружения сигнала, основные составляющие сенсорного процесса – сенсорная чувствительность и принятие решения – по своему психологическому содержанию соответствуют выделяемым Ломовым когнитивной и регулятивной подсистемам психического.

В лаборатории психофизики были созданы мощные научные школы, в рамках которых проведены широкомасштабные исследования, осуществляемые (хотя и в гораздо меньшем объеме) в Институте и в настоящее время. Это школа Ю. М. Забродина по изучению решения сенсорных задач (как стали пониматься сенсорные процессы) и, прежде всего, динамических характеристик не только принятия решения (что проводилось и прежде в рамках теории обнаружения), но и чувствительности. Выявлялась также структура сенсорных процессов. Школа К. В. Бардина – это исследования структурного состава сенсорной деятельности (как внешне выраженных сенсомоторных способов ее осуществления, так и внутренних операций с сенсорными признака-

ми) в процессе ее выполнения. В школе Н. Н. Корж было развернуто изучение цветового восприятия и сенсорной памяти с выявлением динамики процессов оперирования сенсорными эталонами. Третья, по Ломову, подсистема психики – коммуникативная – в психофизике начала и продолжает изучаться В. Н. Носуленко в исследованиях роли общения в сенсорно-перцептивных процессах.

В трудах каждого из основоположников этих научных школ разработаны оригинальные подходы к построению многомерных моделей сенсорных пространств, развернуты исследования индивидуально-психологических механизмов процессов порогового типа: обнаружения и различения сигналов, что ранее в зарубежных работах проводилось лишь для субъективного оценивания надпороговых величин стимулов. Было обобщено психофизическое знание. Ю. М. Забродин объединил все три основных раздела психофизики (изучение сенсорной чувствительности, принятия решения и психофизических законов) в общую теорию, построив модель работы сенсорных систем, включающую прежние модели как частные случаи и выведя обобщенный психофизический закон наивысшего среди известных законов ранга общности. К. В. Бардин предложил субъектный подход в психофизике, который объединил исследования роли внутренних «переменных субъекта» в сенсорных процессах, в отличие от традиционного изучения зависимости этих процессов от сугубо внешних факторов. Эти работы послужили одним из фактологических оснований разработки субъектного подхода в психологии в целом, обоснованного А. В. Брушлинским в развитии наследия С. Л. Рубинштейна. Это стало дальнейшим шагом в конкретном воплощении идеи системности психического, поскольку субъект является принципиально системным психическим образованием, интегрирующем в себе все проявления индивидуальной психики.

В ходе развернутого обоснования и развития заявленного К. В. Бардиным (1988, 1993) субъектного подхода в психофизике было сформулировано представление о внутренней структуре активности наблюдателя как его индивидуально-психологической сенсорной деятельности на основе экспериментально выявленных наиболее крупных ее подсистем: задачи наблюдателя, его интер- и интраиндивидуальных особенностей, определяемого ими и задачей операционального состава деятельности, который вносит значительный вклад в получаемые психофизические показатели (Скотникова, 2008), что перекликается с данными других авторов.

В подсистему интраиндивидуальных особенностей входят переживания наблюдателем уверенности/сомнений. Ю. М. Забродин (1985) подчеркивал необходимость искать внешне регистрируемые динамические (а не только традиционные резуль-

тативные) индивидуально-психологические характеристики свернутых, часто кратковременных, а потому труднодоступных для изучения сенсорных процессов. Под его руководством началось изучение весьма информативной характеристики такого рода состояний – уверенности/неуверенности, поскольку сомнения типичны для человека, выполняющего задачи порогового типа, где велик дефицит сенсорной информации (Забродин, Шихин, 1969; Вайнер, 1990).

В продолжение этой линии исследований выделены основные проблемы изучения уверенности и обоснован ряд теоретических положений (Скотникова, 2002; 2008).

Определение уверенности в себе как принятия своих действий, знаний, навыков в качестве правильных, уместных (т. е. принятия себя) распространяется и на уверенность в суждениях (их оценки как правильных, т. е. принятия их), что позволило определить психологическое содержание целостного конструкта «уверенность». Понимание уверенности в сенсорных суждениях как субъективной правильности обосновано также в концептуально-математической модели этого вида уверенности (Шендяпин и др., 2010, 2011), разработка которой ведется в продолжение традиций построения такого рода моделей психических процессов в школах Ю. М. Забродина и В. Ю. Крылова (в лаборатории математической психологии).

Перечислим ряд дискуссионных проблем в изучении уверенности:

- ключевая проблема соотношения между уверенностью суждений и их правильностью;
- индивидуально-личностные механизмы уверенности;
- соотношения между показателями реализма уверенности;
- функции уверенности и ее математическое моделирование.

Теоретический анализ категории «уверенность в суждениях» (Скотникова, 2002, 2008) позволил рассматривать ее как полифункциональное психическое образование системного характера, выполняющее (в терминологии Б. Ф. Ломова) и когнитивную функцию (вероятностный прогноз правильности решений), и метакогнитивную (рефлексия своих знаний), и регулятивную (переживание и состояние, связанные с этими процессами и влияющие на латентность и результат решения: принятие той или иной гипотезы в зависимости от прогноза их правильности), и когнитивно-регулятивную (оценка правильности решения). В силу всех этих функций уверенность является существенной детерминантой как приема и переработки информации, так и принятия решения и его самоконтроля. Выделение когнитивно-регулятивной функции уверенности созвучно пониманию А. В. Карповым (2003) процессов принятия реше-

ния как когнитивно-регулятивных в силу включенности в них компонентов рефлексии (хотя Карпов не рассматривает собственно уверенность).

В последнее время когнитивная и регулятивная функции уверенности в сенсорных суждениях получили свое описание в развиваемой ее модели (Шендяпин и др., 2010, 2011). Построение оригинальной модели с использованием ряда положений авторитетных психофизических концепций: теории обнаружения сигнала (Green, Swets, 1974) и аккумуляторной (Vickers et al., 1998, 2003) позволило выразить уверенность через специальную переменную: свидетельство – информацию, накапливаемую на микрошагах процесса принятия решения. Свидетельство образуется сенсорной составляющей, зависящей от величин стимулов, сенсорной способности наблюдателя, и частотной, определяемой вероятностями стимулов. Величина уверенности определяется расстоянием на оси свидетельств между накопленным свидетельством и критерием принятия решения, который на этой оси зависит от значимости правильных и ошибочных суждений для субъекта, что в эксперименте задается премиями и штрафами за них, соответственно. На данном этапе развития модели индивидуально-личностная составляющая уверенности пока вынесена за скобки, обзорные и собственные данные эмпирических исследований по этой проблематике представлены в работах И. Г. Скотникова (2008), В. М. Шендяпина и др. (2010).

Таким образом, в модели отражена зависимость уверенности не только от *сенсорных* характеристик задачи, решаемой субъектом, что учитывалось в предшествующих (зарубежных) моделях (обзор см.: Скотникова, 2008), но и от *несенсорных*. В этом находит свое развитие *задачный подход* в психофизике, обосновывающий принципиальную роль задачи наблюдателя для результатов сенсорных измерений (Асмолов, Михалевская, 1974; Бардин, 1976; Забродин, Лебедев, 1977; Гусев, 2004).

Сенсорная составляющая информационного свидетельства (зависящая от величины сенсорного впечатления), на котором базируется уверенность, характеризует ее когнитивную функцию; частотная составляющая и значимость ответов (по-разному вносящие вклад в выбор наблюдателем критерия принятия решения) – регулятивную функцию. Т.е. в разработанной модели математически обоснована структура уверенности в сенсорных суждениях как системного психического образования, включающего когнитивную и регулятивную подсистемы; они выделяются в составе не только сенсорного процесса в целом, но и такого его субъектного аспекта, как степень уверенности.

Важная проблема – соотношение между уверенностью в суждениях и субъективной вероятностью, между уверенностью после и в процессе решения. В существующих зарубежных моделях сенсорной уверенности рассматривается преимущественно

«уверенность после решения – *postdecisional confidence*», отражающая уже вынесенное решение (см.: Скотникова, 2008). В электрофизиологическом исследовании мозговой активности в ходе зрительного восприятия зарегистрированы реакции мозга после принятия решения и моторного ответа, интерпретируемые как «волны уверенности» (Шелепин и др., 2012). Вместе с тем при изменении условий психофизического эксперимента (увеличении времени на ответ и/или замены инструкции на скорость решения инструкцией на его точность) зафиксирована также «уверенность во время решения – *decisional confidence*» (Petrusic, Baranski, 2000). Мы разграничиваем первичную уверенность, служащую человеку субъективным индикатором того, какую альтернативу решения выбрать, и вторичную уверенность как субъективную оценку принятого решения, что означает последовательное появление «уверенности во время решения» и «уверенности после решения» в одном и том же наблюдении. Т.е., когда наблюдатель *должен принять решение* о том, каково его сенсорное впечатление, появляется первичная уверенность. Это необязательно вероятностная оценка, но непосредственное и часто неосознанное переживание (в континууме «уверенность–сомнение»), связанное с величиной ощущения (вид бессознательной рефлексии). Если же требуется оценить степень своей уверенности в правильности *принятого решения*, то формируется вторичная, осознанная уверенность. В терминологии развиваемой модели информационное свидетельство выступает как первичная неосознаваемая «уверенность во время решения», а формируемая на его основе «собственно уверенность» – как вторичная осознаваемая «уверенность после решения».

Таким образом, в настоящее время в психофизических исследованиях, ведущихся в Институте психологии РАН, развиваются идеи и теоретико-экспериментальные подходы, заложенные классическими работами Б. Ф. Ломова, Ю. М. Забродина, К. В. Бардина, А. В. Брушлинского, В. Ю. Крылова.

Литература

Скотникова И. Г. Проблема уверенности – история и современное состояние // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 52–60.

Скотникова И. Г. Проблемы субъектной психофизики. М., 2008.

Шендяпин В. М., Барабанщиков В. А., Скотникова И. Г. Уверенность в решении: моделирование и экспериментальная проверка // Экспериментальная психология. Т. 3. № 1. С. 30–57.

Шендяпин В. М., Скотникова И. Г. Моделирование уверенности наблюдателя при решении задачи сенсорного различения // Современная экспериментальная психология. Т. 1 / Под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2011. С. 337–358.

СОХРАНЕНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ЭТАЛОНА В ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ¹

Н. Г. Шпагонова, В. А. Садов (Москва)

Постановка проблемы

Анализ исследований памяти, выполненных в русле различных подходов – биохимического, нейрофизиологического, психофизического, экологического, социально-психологического, позволяют создать панорамную картину ее изучения.¹

Использование психофизического подхода к изучению памяти дает возможность системного рассмотрения данной проблемы: изучения динамики характеристик мнемического процесса посредством использования психофизических показателей; выявление взаимосвязи между феноменами разного уровня.

Динамика сохранения эталона в памяти для стимулов разных модальностей исследовалась достаточно подробно в работах отечественных и зарубежных авторов (Корж, Леонов, Соколов, 1969; Корж, Зубов, Садов, 1985; Корж, 2009; Шпагонова, 2009, 2010; Magnussen, Dyrnes, 1994; Lages, Treisman, 1998; Данилова, Моллон, 2007). Показано, что узнавание сенсорного эталона со временем не разрушается, а становится более точным. Были установлены факты кратковременной нестационарности, выражающейся в систематическом смещении эталона, и долговременной устойчивости, возникающей при хранении эталонов в памяти. Полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют об устойчивости результатов различения длин линий, которые почти не зависели от заполненности и незаполненности линейных отрезков, а также от того, предъявлялся эталон для запоминания однократно или в каждой паре (Шпагонова, 1998). В другом исследовании была выявлена динамика психофизических характеристик сенсорного эталона (длины линий) в долговременной памяти. Экспериментальные данные демонстрируют, что в течение времени хранения эталона (29 дней) забывание не происходит, а, наоборот, увеличивается точность различения, сужается интервал неопределенности – иными словами, совершенствуется процесс принятия решения. Этот факт может рассматриваться как проявление эффекта консолидации мнемического следа, т. е. процесса, приводящего к физическому закреплению энграммы. При таком подходе время не рассматривается как ведущий фактор угасания следа (теория угасания), предполагается возможность пребывания следа памяти в двух состояниях – активном и пассивном. Полученные экспериментальные факты могут свидетельствовать об универсальном свойстве памяти, которое проявляется в том, что с увели-

чением длительности хранения эталона происходит увеличение точности опознания, различения и дифференциальной чувствительности (Шпагонова, 2009, 2010).

Полученные в лабораторных условиях закономерности динамики психофизических характеристик кратковременной и долговременной памяти, которые проявляются в нестабильности величины субъективного эталона и одновременно в устойчивости таких характеристик, как точность различения и дифференциальные пороги, подтверждаются в естественных условиях, с включением экологического фактора – гравитоинерционных воздействий (Шпагонова, 2010, 2011).

Проблема экологической валидности результатов является актуальной в различных областях психологической науки. Экологический подход к исследованию восприятия времени человеком реализовывался в работах В. А. Садова и Н. Г. Шпагоновой (2008). Основное внимание уделялось предметному, семантическому содержанию воспринимаемой человеком сенсорно-перцептивной информации и ее влиянию на восприятие временного интервала. Восприятие времени в задачах, приближенных к реальным, рассматривалось как целостный феномен, и оценка длительности звукового процесса не раскладывалась на последовательность дискретных событий. Экспериментальной проверке подвергалась гипотеза о связи качественного содержания естественных и искусственно созданных звуковых фрагментов и восприятия их длительности. Длительности исследуемых звуковых фрагментов находились в диапазоне от 203 мс до 3039 мс. В результате исследования был сконструирован метод для определения латентных переменных, детерминирующих описание естественных, реверсивных и тональных звуковых фрагментов по типу семантического дифференциала. Были получены следующие шкалы: «недифференцированная эмоциональная оценка звука»; «естественность»; «известность»; «высота»; «резкость»; «сила». Показано, что эти переменные идентичны для описания естественных, реверсивных и тональных звуковых фрагментов. С наименьшей временной ошибкой воспроизводились длительности звуков, оцениваемые как естественные, известные и сильные. Длительности естественных звуков воспроизводились с меньшей ошибкой, чем реверсивные и тональные звуки (Садов, Шпагонова, 2008).

Целью данной работы является экспериментальное исследование динамики физических и семантических характеристик эталона в процессе его хранения в долговременной памяти. В исследовании рассматриваются два аспекта, связанных

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ, проект № 110600699а.

с запоминанием и сохранением сенсорно-перцептивной информации: динамика структуры семантического описания и динамика характеристик воспроизведения длительности эталона (устойчивость и точность) в процессе его хранения.

Методы исследования

В качестве эталона был выбран звуковой фрагмент – пение птиц в лесу (2449 мс) – как наиболее приятный, естественный, известный, сильный по сравнению с другими фрагментами: мяуканье кошки; лай собаки; крик кукушки; звук падающей капли; удар топора по дереву; крик моржа; бой часов (Садов, Шпагонова, 2008). Известно, что при положительной эмоциональной оценке эталона повышалась точность узнавания (Корж, Лупенко, Сафуанова, 1990).

В исследовании использовались следующие методы:

1. Семантический дифференциал (СД) для описания звукового фрагмента.
2. Направленное интервью, которое включало в себя следующие вопросы: «Что это за звук? Что является источником звука? Где можно услышать этот звук, с какими событиями он связан? Какие ассоциации он вызывает? Нравится ли Вам данный звук? Какие эмоции он у Вас вызывает?»
3. Метод воспроизведения длительности как наиболее точный по сравнению с методами оценки и отмеривания временных интервалов.

Процедура исследования

Данное исследование было проведено на базе экспериментально-аппаратурного комплекса зрительного и слухового восприятия человека, позволяющего воспроизводить звуки и регистрировать реакции испытуемых. Исследование проводилось индивидуально и состояло из пяти серий. В *первой серии* испытуемому предъявлялся эталон, который он мог прослушать несколько раз, чтобы запомнить его длительность. Далее он отвечал на вопросы направленного интервью. Затем испытуемый оценивал характеристики звукового фрагмента по пунктам СД, состоящего из 49 пар прилагательных. Каждая пара прилагательных описывает признак, выраженность которого определяется по 7-балльной шкале (-3, -2, -1, 0, 1, 2, 3). Испытуемый должен был обвести то число, которое, по его мнению, наиболее точно характеризует выраженность предлагаемого признака. Через 20 мин. после запоминания эталона испытуемый должен был воспроизвести длительность запомненного эталона нажатием на клавишу 20 раз. *Вторая серия* проводилась через 7 дней после первой. Задача испытуемого состоя-

ла в том, чтобы вспомнить длительность эталона, ответить на вопросы направленного интервью, заполнить бланк СД, воспроизвести длительность звука нажатием на клавишу. *Следующие серии* были аналогичны второй серии и проведены через 14, 21, 28 дней после первой серии. Длительность воспроизведения звукового фрагмента автоматически фиксировалась, запоминалась. После каждой серии испытуемый давал словесный отчет.

Результаты исследования

В результате исследования были выявлены динамические характеристики субъективного эталона в процессе его хранения, которые проявились в колебании средних значений воспроизведения длительности (S). Смещение субъективного эталона происходило почти у всех испытуемых, наблюдалась, как переоценка, так и недооценка эталона. Наиболее близкое значение субъективного эталона к величине объективного наблюдалось на 21 день после его запоминания. С увеличением длительности хранения эталона в памяти происходило увеличение стандартного отклонения в среднем по группе. При анализе индивидуальных данных можно выделить три группы испытуемых: у одной группы выявлено колебание величин стандартных отклонений в процессе хранения эталона; у другой наблюдалось уменьшение стандартного отклонения; у части испытуемых величина стандартного отклонения почти не изменялась в процессе хранения эталона. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о динамике характеристик эталона в процессе его хранения в долговременной памяти: нестабильности величины субъективного эталона и точности различения.

В результате факторного анализа бланков СД по всем пяти сериям были получены 6 шкал: 1) «*недифференцированная эмоциональная оценка звука*»: приятный/неприятный, расслабляющий/пугающий, комфортный/некомфортный, привлекающий/непривлекающий, неустойчивый/устойчивый, нераздражающий/раздражающий, желаемый/нежелаемый, благоприятный/неблагоприятный; 2) «*естественность звука*»: естественный/искусственный, природный/механический, живой/синтетический, одушевленный/неодушевленный, живой/неживой; 3) «*известность звука*»: знакомый/незнакомый, встречаемый/невстречаемый, известный/неизвестный, обычный/необычный, стандартный/нестандартный; 4) «*высота звука*»: высокий/низкий, тонкий/толстый, легкий/тяжелый, острый/тупой; 5) «*резкость звука*»: ритмичный/мелодичный, резкий/плавный, обрывистый/плавный, жесткий/мягкий; 6) «*сила звука*»: громкий/тихий, сильный/слабый, звонкий/глухой, четкий/размытый, яркий/тусклый.

Сравнительный анализ результатов показал, что состав шкал СД, а также среднее значение и разброс оценок по каждой шкале не изменяются в процессе хранения эталона в памяти. Это свидетельствует о том, что структура семантического описания эталона не зависит от длительности его хранения и является устойчивой характеристикой долговременной памяти.

Литература

Данилова М. В., Моллон Д. Д. Психофизический метод для измерения порогов различения – сравнение двух одновременно предъявляемых стимулов // *Психофизика сегодня* / Под ред. В. Н. Носуленико, И. Г. Скотниковой. М., 2007. С. 26–36.

Корж Н. Н. Личностные черты невербальной памяти (психофизический контекст) // *Междисциплинарные исследования памяти* / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Н. Корж. М., 2009. С. 157–178.

Корж Н. Н., Дубровинская Н. В. Несколько штрихов к научной биографии Е. Н. Соколова // *Вестник Московского университета. Сер. 14 «Психология»*. 2010. № 4. С. 22–31.

Корж Н. Н., Зубов Н. В., Садов В. А. Роль сенсорно-перцептивных эталонов памяти в исследовании психических процессов // *Психофизика дискретных и непрерывных задач*. М., 1985. С. 102–121.

Корж Н. Н., Леонов Ю. П., Соколов Е. Н. О запоминании и узнавании заданного эталона интенсивности звука // *Журнал ВНД*. 1969. Т. 19. № 6. С. 989–997.

Корж Н. Н., Лупенко Е. В., Сафуанова О. В. Сенсорно-мнемические задачи и индивидуально-личностные особенности // *Психологический журнал*. Т. 11. № 5. 1990. С. 27–31.

Садов В. А., Шпагонова Н. Г. Роль семантики в воспроизведении длительностей звуковых фрагментов // *Экспериментальная психология*. 2008. № 1. С. 34–43.

Шпагонова Н. Г. Психофизический аспект сенсорно-перцептивных и мнемических свойств субъекта в когнитивных задачах // *Ментальная репрезентация: динамика и структура*. М., 1998. С. 237–248.

Шпагонова Н. Г. Динамика характеристик памяти в психофизическом эксперименте // *Системная организация и детерминация психики* / Под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2009. С. 223–238.

Шпагонова Н. Г. Психофизические характеристики памяти в лабораторном эксперименте и естественных условиях // *Экспериментальная психология*. 2010. Т. 3. № 2. С. 22–32.

Шпагонова Н. Г. Сравнительное исследование сенсорно-перцептивной памяти (лабораторные и естественные условия) // *Материалы научной конференции Института психологии РАН (24–25 февраля 2011 г.)*. М., 2011. С. 203–214.

Lades M., Treisman M. Spatial frequency discrimination: visual long-term memory or criterion setting? // *Vision Research*. 1998. № 38 (4). P. 557–572.

Magnussen S., Dyrnes S. High-fidelity perceptual long-term memory // *Psychological Science*. 1994. № 5. P. 99–102.

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОЙ СТРАТЕГИИ ПОЗНАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

М. Н. Юртаева (Екатеринбург)

Идея системного подхода как общенаучного метода познания получила свое развитие в философско-методологических работах И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина, В. Н. Садовского, В. П. Кузьмина, В. Г. Афанасьева и др. более 40 лет назад. Введение этого подхода в психологическое познание происходило благодаря работам Б. Г. Ананьева и особенно Б. Ф. Ломова.

В настоящее время системный подход – это не только историческая веха психологической науки, но не теряющая своей актуальности и эвристического потенциала методологическое основание современных исследований.

На современном этапе осмысления системного подхода можно говорить о трех направлениях его развития: как способа познания психики человека и представления ее устройства

(Ломов, 1984, 1996; Барабанщиков, 2002); как способа организации исследования (Ананьев, 1977); как способа построения научного объяснения (Дорфман, 2002, 2005; Юревич, 2005; Корнилова, 2006).

Критерием, объединяющим обозначенные ранее направления, может выступить качество мировоззренческих установок, определяющих порождение новых схем объяснений психических явлений. Характеризуя субъекта познания, В. П. Зинченко отмечает, что «сложности внешнего мира должна противостоять не просто сложность, а сверхсложность внутреннего мира...» (Зинченко, 2007, с. 17). Перефразируя слова В. П. Зинченко, можно сказать, что сложности предмета психологии можно противопоставить не просто сложные, а сверхсложные ментальные схемы исследовате-

лей, реализация которых невозможна без обращения к комплексному подходу.

Настоящая работа основывается на применении системной стратегии познания к изучению феномена толерантности к неопределенности.

Явление толерантности к неопределенности исследуется в зарубежной психологии с конца 40 – х годов XX в. и, таким образом, имеет богатую традицию. Анализ источников становления понятия толерантности к неопределенности показал их преемственность, но концептуальную нетождественность. Конструкт толерантности к неопределенности объединяет феноменологию, относящуюся к различным классам психических явлений.

Методологические и теоретические основания исследования толерантности к неопределенности позволили установить следующее.

1. Толерантность к неопределенности является сложным феноменом, к описанию которого применимы различные теоретические конструкты.
2. Динамика подходов к рассмотрению толерантности к неопределенности может быть охарактеризована как переход от описательных стратегий его анализа к поиску и выделению устойчивых индивидуально-психологических характеристик (когнитивный стиль, личностная черта), которые способны объяснять поведение человека в ситуации неопределенности.
3. Существование нескольких подходов к изучению феномена толерантности к неопределенности указывает на возможность построения интегративных моделей его объяснения, основанных на системной стратегии познания.

Теоретико-методологическая неоднозначность в понимании толерантности к неопределенности породила ряд противоречий, связанных с осмыслением данного психологического феномена. Является ли толерантность к неопределенности «стержневым» психическим свойством или специфической особенностью познавательных процессов? Является ли толерантность к неопределенности одномерным или многомерным явлением?

Мы полагаем, что данные позиции не столько носят характер противоречия, сколько свидетельствуют о дефиците исследований толерантности к неопределенности, которые были бы способны учитывать различные характеристики данного феномена.

В ходе анализа исследований толерантности к неопределенности было выделено два плана индивидуальных характеристик, используемых для описания данного феномена – *когнитивный*, т. е. касающийся особенностей переработки информации, и *личностный*, отражающий свойства эмоциональности, саморегуляции и направленности

В связи с этим общей *теоретической предпосылкой* исследования явилось предположение о том, что состав феномена толерантности к не-

определенности представлен сочетанием особенностей когнитивных процессов и черт личности, взаимосвязи между которыми обуславливают индивидуальную специфику преодоления ситуации неопределенности.

Выделение характеристик толерантности к неопределенности осуществлялось в соответствии с логикой аналитико-интегративного подхода (Дорфман, 2002, 2005; Ковалева, 2002). Выбор данного подхода обусловлен интеграцией аналитических традиций с характерной для системного подхода идеей целостности. С одной стороны, это дает возможность рассматривать психическое явление с позиций множества теорий, что позволяет объективнее и полнее описывать психическое явление. С другой стороны, реализует понимание психического явления как определенным образом структурированной интегративной характеристики (Ковалева, 2002).

Конкретно эмпирическим выражением системности настоящего исследования явилось создание и проверка модели, описывающей характеристики психологического явления, которые репрезентативны основным эмпирическим понятиям, связанным с его пониманием. Моделирование такого рода построений основывается на допущении о частичном подобии психологического феномена (идеального объекта) и его описания (модели) (Дорфман, 2002; Ковалева, 2002).

Применение аналитико-интегративного подхода позволило определить состав когнитивно-стилевых характеристик толерантности к неопределенности: полезависимость/полнезависимость; импульсивность/рефлексивность; ригидный/гибкий познавательный контроль. Состав личностных характеристик толерантности к неопределенности был обоснован конструктами: тревожность, базисные убеждения личности, готовность к риску.

В ходе эмпирической проверки модели индивидуально-психологической толерантности к неопределенности были получены следующие основные результаты.

1. Феномен толерантности к неопределенности представлен несколькими взаимосвязанными составляющими, которые лежат в основе соотношения характеристик толерантности к неопределенности: «непредубежденность», «непринятие неопределенности и риска», «угроза Я», «полезависимость». Определено, что чем более дифференцированы, структурированы представления о себе, тем в меньшей степени личность подвержена переживанию опасений, связанных с угрозой самооценке. Когнитивная дифференциация сопряжена с принятием неопределенности и риска, уменьшением стереотипности оценок и предубежденности. Переживание угрозы целостности «Я» соотносится с проявлением реакций двух типов: неприняти-

ем неопределенности и риска и предубежденностью в социальных отношениях.

2. Аналитический компонент стиля связан с принятием сложных, неизвестных, динамически неопределенных стимулов, но крайняя выраженность аналитичности снижает способность изменять свое поведение в соответствии с требованиями ситуаций. При восприятии неопределенной информации усиливается нагрузка в обработке, которая связана как с факторами эмоционального, так и когнитивного плана. Синтетический компонент стиля соотносится со стремлением воспринимать все аспекты ситуации в балансе, что выражается в готовности к действиям и решениям при неполноте ориентиров.
3. Импульсивный тип восприятия характеризуется сокращением количества анализируемых альтернатив выборов и решений, редукционными схемами оценки впечатлений и ситуаций, восприятием неопределенных ситуаций как угрожающих и несправедливых. Рефлексивный способ восприятия соотносится с большей толерантностью к неопределенности и меньшей потребностью в определенности.
4. В основе интолерантного отношения к неопределенности лежит явление ригидности, различия в котором определяют своеобразие данного отношения. Ригидность в первом случае выражается в дезинтеграции различных под областей когнитивного опыта и проявляет себя, скорее, как ментальная установка – закрытость опыта. Конкретным выражением данной ментальной установки является стремление держаться за иллюзорные схемы оценки впечатлений, стремление переосмысливать новую информацию в рамках этих схем и защищаться от информации, угрожающей базисным убеждениям. Ригидность во втором случае соотносится с традиционными представлениями о данном явлении. Эта разновидность ригидности поддерживается низкой когнитивной гибкостью. Аффективные проявления реакций дискомфорта на неопределенные стимулы и ситуации являются вторичными по отношению к когнитивным.

Таким образом, реализация системной стратегии познания к изучению феномена толерантности к неопределенности позволила, с одной стороны, выявить специфику преодоления неопределенности, которая обусловлена выраженностью исполнительных и регулятивных компонентов когнитивных функций и, таким образом, обнаружить те грани явления толерантности к неопределенности, которые недоступны при анализе только лишь диспозициональных характеристик. С другой стороны, определить индикаторы характеристик толерантности к неопределенности, выделенных путем применения аналитико-интегративного подхода.

На уровне анализа когнитивно-стилевых характеристик данную систему индикаторов определяют: аналитичность, рефлексивность, когнитивная гибкость, способность отторгать действие нерелевантных раздражителей и находиться в состоянии многоальтернативности выбора, рост интегрированности когнитивного опыта. На уровне анализа личностных характеристик данную систему индикаторов определяют: эмоциональная устойчивость, позитивный эмоциональный опыт, готовность брать ответственность за принимаемые решения и идти на обдуманный риск.

Подводя общий итог, сделаем следующие выводы.

1. Толерантность к неопределенности – это сложный феномен, для изучения которого должны использоваться соответствующие по сложности теоретико-методологические подходы, эмпирические модели и исследовательские дизайны.
2. Исследование феномена толерантности к неопределенности путем реализации системного подхода позволило раскрыть новые ракурсы изучения данного явления, поставить вопрос о его личностных и стилиевых индикаторах, сложной системе взаимосвязей когнитивных процессов и личностных особенностей.

Литература

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Барабанщиков В. А. Б. Ф. Ломов: системный подход к исследованию психики // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 4. С. 27–38.
- Дорфман Л. Я. Исторические и философские корни научного метода в эмпирической психологии. Екатеринбург, 2002.
- Дорфман Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии. М., 2005.
- Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новшество или психологическая традиция // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3–20.
- Ковалева Г. В. Взаимосвязи когнитивных, личностных и нейродинамических характеристик креативности: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2002.
- Корнилова Т. В. К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений (или о роли редукционизма и пристрастиях в методологии психологии) // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 5. С. 92–100.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Юревич А. В. Интегративные традиции и параметры развития психологической науки // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 119–130.

РАЗДЕЛ ЧЕТВЕРТЫЙ

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ЛИЧНОСТИ, СУБЪЕКТА, ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

ВЕСТЕРНИЗАЦИЯ И ДЕВЕСТЕРНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ: РОССИЙСКАЯ ВЫБОРКА¹

Н. Л. Александрова, Ю. И. Александров (Москва)

Постановка проблемы

Начиная с 90-х годов XX столетия в нашей стране осуществляются серьезные преобразования в области социально-экономической и политической жизни общества. Проведенные исследования позволяют полагать, что происходят также изменения российского менталитета, связанные, в первую очередь, с перестройкой общественной идеологии (Воловикова, 2005). Действительно, уже подрастает поколение, незнакомое непосредственно с другой, ранее существовавшей общественной системой. У молодежи обнаруживаются изменения в структуре ценностных представлений (Журавлев, 1997; Журавлева, 2006; Стефаненко, 2004), выражающиеся, например, в том, что она в меньшей степени, чем предшествующие поколения, надеется на удачу и чудо; у нее возрастает значимость таких ценностей, как «богатство», «собственность».

В психологической науке признано, что социальные представления – динамический феномен (Александров, Александрова, 2009; Voelklein, Howarth, 2005; и др.), но экспериментально их динамика изучена недостаточно. В то же время результаты такого изучения, особенно приуроченного к периодам серьезных социальных и экономических изменений, часто сопровождающимся отказом от прежних представлений (бесполезных или даже наказуемых, как при переходе от демократии к тоталитаризму), имеют важное теоретическое

и практическое значение (Meier-Pesti et al., 2003; Raudsepp, 2005).

Целью проведенного исследования являлась оценка динамики представлений об умном человеке в России на основе сравнения результатов, полученных в начале 90-х годов, примерно через 10 лет – в 2004 г. (Одинцова, 2005²) и еще через 6 лет – в 2010 г. (Харламенков, 2010³). Всего в исследовании проанализированы ответы 695 респондентов. Сравнение выявило наличие динамики социальных представлений об интеллектуальности.

Методика исследования

Для исследования на всех его этапах использовался один и тот же лист характеристик. Испытуемого просили вспомнить умного человека, которого он знал лично и оценить его по каждому из 60 утверждений по 5-балльной шкале.

Результаты исследования

В нашем исследовании 90-х годов была выявлена *ведущая роль социально-этического фактора*, что совпало с данными японского исследования

² См.: *Одинцова М. А.* Социальные представления об интеллектуальности: сравнительное исследование на российской выборке: Дипломная работа. Высшая школа психологии. М., 2005 (руководитель – Н. Л. Александрова).

³ См.: *Харламенков А. А.* Социальные представления об умном человеке и их динамика: Дипломная работа. МОСПИ, М., 2010 (руководитель – Н. Л. Александрова).

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке Совета по грантам Президента РФ ведущим научным школам РФ, проект НШ-3010.2012.6.

(Azuma, Kashiwagi, 1987) и отличалось от результатов американского исследования (Sternberg et al., 1981), в котором была установлена ведущая роль когнитивного фактора. Когнитивный фактор в нашем исследовании занял второе место. По-видимому, это означает, что по своим традициям и стилю мышления, во всяком случае в том их аспекте, который определяет изученные характеристики прототипов, наша выборка являлась в большей степени не западной.

В 2004 г., в отличие от данных исследования 90-х годов, на первое место выходит *фактор культуры мышления*, относящийся к когнитивному компоненту интеллекта. Социально-этический фактор перемещается на второе место. На третьем месте оказывается фактор социальной компетентности, который в предыдущем исследовании занимал 4 место. Таким образом, в исследовании 2004 г. было зафиксировано изменение структуры представлений об интеллектуальности в сторону усиления когнитивного компонента.

В состав факторов культуры мышления, социально-этической и социальной компетентности вошли те же дескрипторы, которые представлены на первом этапе исследования. Факторы опытности и самоорганизации не выделились в отдельные факторы; дескрипторы, входящие в них, распределены по всем выделившимся 5 факторам. Фактор 4 был назван фактором уравновешенности; в него вошли такие дескрипторы, как «не зависит от эмоций»; «спокойный»; «не повторяет собственных ошибок»; «умеет предвидеть». Фактор 5 был назван фактором целеустремленности; в него вошли такие дескрипторы, как «стремится к поставленной цели»; «хочет многого достичь»; «имеет цель в жизни»; «активный». Дескрипторы, входящие в эти факторы, описывают личностные качества умного человека и относятся, скорее, к его социальным качествам, чем к когнитивным. Первый фактор объясняет 24,6% общей дисперсии, что больше суммы процента общей дисперсии остальных четырех факторов (23,1%), относящихся к социальному компоненту интеллекта.

Таким образом, *имплицитные концепции интеллектуальности претерпевают с 90-х годов до 2004 г. явную «вестернизацию»*: сдвиг от социального в сторону когнитивного фактора, который занимает первое место при смещении социального фактора на второе место. Вместе с тем, на основании нашего исследования можно говорить об устойчивости двух основных факторов – когнитивном и социальном. Оба эти фактора были выделены и в исследовании 90-х годов, и в 2004 г., но их соотношение инвертировалось. Подчеркнем, что, несмотря на отмеченную тенденцию «вестернизации», и в исследовании 2004 г. продолжает выявляться социально-этический фактор, который не обнаруживается в американской выборке (Sternberg et al., 1981).

Полученные данные показывают, что изменения, происходящие в российском обществе и в российском менталитете, отражаются в модификации обыденных концепций интеллектуальности. Однако, в то же время, последние имеют и устойчивые характеристики. Изменчивые и устойчивые характеристики, по-видимому, могут быть связаны с наличием у социальных представлений, наряду с подверженной модификациям «периферии», также и постоянного «ядра» (Abric, 1993). «Центральная система», или «ядро» представлений, определяется историческими, социологическими и идеологическими условиями. Ядро представлений стабильно, когерентно, согласовано и связано с коллективной памятью и системой ценностей. В работах Дж. Абрика особо подчеркивается роль ценностей в образовании центрального ядра представлений. Периферия, напротив, более сензитивна и определяется ближайшим контекстом. Она является «посредником» между реальностью и ядром. Устойчивым и *культуроспецифичным* компонентом ядра в наших исследованиях оказывается социально-этический фактор.

В исследовании 90-х годов не было обнаружено различий в данных, полученных при исследовании респондентов разного возраста. На последнем этапе исследования – в 2010 г. – были выявлены различия факторной структуры для разных возрастов. В выборке наиболее молодых респондентов до 20 лет появился новый фактор (интеллектуальная активность), который раньше не выявлялся при анализе нашей выборки, но обнаруживался в американском исследовании Р. Стернберга.

Таким образом, можно говорить об еще одной характеристике «вестернизации», не обнаруженной нами ранее, при сравнении выборок 90-х и 2004 гг. В последнем исследовании данный фактор определяется переменными: «быстро постигает суть проблемы»; «гибкий ум»; «быстро принимает решения»; «хорошо действует в сложной ситуации»; «умеет предвидеть».

В группе молодых респондентов в качестве ведущего выделяется фактор «интеллектуальная активность». В группе же респондентов 28 лет социально-этический фактор и фактор интеллектуальной активности меняются местами. В этой выборке социально-этический фактор вновь объясняет наибольший процент дисперсии, возвращаясь (как в 90-е годы) на первое место, в то время как у 20-летних он (как 2004 г.) занимает второе место. Факторный анализ, проведенный на группе респондентов старшего возраста (в среднем 43 года) в 2010 г., также подтвердил устойчивость социальных представлений об умном человеке. Социально-этический фактор занял в структуре представлений этой возрастной группы первое место, а фактор культуры мышления – второе место.

Таким образом, данные 2010 г. еще раз подтверждают выявленный ранее факт, что социаль-

но-этические характеристики занимают важное место в представлениях об умном человеке.

В исследованиях ряда авторов (Marková et al., 1998) также были получены данные, свидетельствующие о существовании «периферии» и «ядра» в социальных представлениях о личности. Авторы, однако, полагают, что и «ядро» может быть подвержено изменениям, хотя значительно более медленно, чем «периферия». Это предположение авторов согласуется с нашими данными, если принять предлагаемое здесь сопоставление. Устойчивость «ядра» может объясняться тем, что динамика структур как субъективного опыта, так и культуры имеет своей основой наслоение новых элементов на ранее сформированные, сопровождающееся приспособительной модификацией последних, а не замену старых новыми (Александров, Александрова, 2009).

Сопоставляя социальные представления 90-х годов и 2004 г., мы предполагали (Александров, Александрова, 2009), что показатели социальных представлений, на основании которых делается вывод о существовании соответствующих специфических характеристик, могут на определенном этапе социального развития претерпевать «обратную динамику», по сравнению с теми значениями показателей, по которым делался вывод об их утрате или уменьшении их значимости. О наличии подобной динамики свидетельствуют данные, полученные Н. А. Журавлевой (Журавлева, 2006). Она связывает *уменьшение* значимости этических ценностей у граждан России, выявленное ею в 90-х годах прошлого века, с серьезными экономическими проблемами и отмечает *возрастание* значимости этих ценностей при анализе результатов, полученных на срезе 2003 г. Данная логика позволяла предполагать, что подобная «обратная динамика» может быть обнаружена и для исследованных нами показателей представлений об интеллектуальной личности. Однако, поскольку структура культуры необратима и «повторение» в ней осуществляется без повторения, следовало ожидать, что даже если такое случится, то паттерн представлений об интеллектуальной личности будет отличен от обнаруженного нами в 90-х годах, т. е. представления будут претерпевать своеобразное развитие. Результаты 2010 г. подтверждают высказанное предположение. В том, что касается места социально-этического фактора, мы наблюдаем «обратную динамику» – девестернизацию, но при этом и изменение факторной структуры, связанное с появлением нового для российской выборки «западного» фактора.

Наши данные также показывают, что, по крайней мере, по изученному критерию, различия между поколениями возросли, что, по-видимому, характеризует общество в период коренных изме-

нений. Вероятно, именно самые молодые в наибольшей степени подвергаются вестернизирующим влияниям. Имеющиеся у нас данные, а также сопоставление по возрастным респондентским группам на разных этапах нашего исследования позволяют предположить, что представители этой группы, повзрослев, покажут результаты, сходные с теми, которые сейчас показывают респонденты средней и старшей возрастных групп. Будет ли и дальше молодежь проходить данную «вестернизированную» стадию, прежде чем «вернуться» к национальной культурной модели, или эта фаза исчезнет, сохранится ли и далее вновь появившийся «западный» фактор, зависит, по-видимому, от социально-экономических и политических факторов.

Литература

Александров Ю. И, Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М., 2009.

Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М., 2005.

Журавлев А. Л. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений в обществе // Труды Института психологии РАН. Т. 2 / Под ред. А. В. Брушлинского и В. А. Бодрова. М., 1997. С.123–129.

Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М., 2006.

Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 2004.

Abric J.-C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamic of social representations // Papers on Social Representations. 1993. V. 2. С. 75–78.

Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person: A Japanese study // Japanese Psychological Research. 1987. V. 29. P. 17–26.

Marková I., Moodie E., Farr R. M., Drozda-Senkowska E., Eros F., Plichtova J., Gaervais M.-C., Hoffmannova J., Mullerova O. Social representations of the individual: a post-Communist perspective // Eur. J. of Social Psychol. 1998. V. 28. P. 797–829.

Meier-Pesti K., Kirchlner E., El-Sehity T. The euro as a source of European identity // Changes of social representations from 1997 to 2002. Euro-Workshop (IAREP). Vienna. Austria. 3th–5th of July 2003. URL: <http://homepage.univie.ac.at/stephan.muehlbacher/euro/papers/meier-pesti-et-al-proc.pdf> (дата обращения: 01.09.12).

Raudsepp M. Why is it so difficult to understand the theory of social representations? // Culture and Psychology. 2005. V. 11. P. 455–468.

Sternberg R., Conway B., Ketron J., Bernstein M. People's conceptions of intelligence // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. V. 41. P. 37–55.

ОТ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ К УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ

О. М. Анисимова (Санкт-Петербург)

Проблема удовлетворенности человека своей жизнью была актуальна во все времена. Потребность быть удовлетворенным своей жизнью важна для каждого человека, причем во все периоды его жизни. Меняется лишь форма выражения этой потребности и структура ее направленности.

Удовлетворенность своей жизнью связана и с удовлетворенностью самим собой (Терра, 2009). В этой сфере применяются, правда, другие понятия: «самоотношение», «самопринятие», «самоуважение», «уверенность». Несомненно также, что стремление к самоактуализации порождает жизненную активность, создавая условия для удовлетворенности.

В течение последних лет под нашим руководством был проведен ряд исследований по данной тематике. Обсудим некоторые из результатов.

В исследовании О. М. Ликиной, предметом которого являлась альтруистическая направленность личности взрослых, был применен психодиагностический комплекс, включавший изучение уровня альтруистической направленности (вопросник), показателей эмпатии, параметров личностных черт (факторы Большой пятерки), характеристик самоактуализации (САТ).

Был обнаружен, казалось бы, парадоксальный факт: параметры «альтруистическая направленность» и «доброжелательность» выступили в альтернативных отношениях с показателями самоактуализации. В частности, были получены значимые отрицательные связи (обоих параметров) со шкалами самоактуализации «поддержка», «гибкость» и «самопринятие». А параметр «доброжелательность» продемонстрировал также отрицательные связи со шкалами «принятие агрессии» и «контактность». Таким образом, рост таких показателей самоактуализации, как «внутренний локус контроля», «гибкость в реализации собственных ценностей», «принятие своих позитивных и негативных качеств» (в том числе, агрессии), «способность вступать в глубокие межличностные отношения», сопровождается снижением альтруистической направленности и доброжелательности личности. Направленность «на себя» выступает альтернативой направленности «на людей». Полученный факт противоречит таким характеристикам самоактуализирующихся людей, как «чувство сопричастности и единения с другими», «демократическая структура характера» (Маслоу, 2006).

Обращаясь к проблеме жизненного пути личности и касаясь биографии как истории жизненного пути, С. Л. Рубинштейн говорил о том, что «когда личность совершает дела, которые входят не только в личную историю, но в историю общества, она становится исторической в собственном смысле

слова» (Рубинштейн, 1989, с. 246–247). Под историчностью личности понимается ее значимость, ценность. Служение людям, таким образом, делает личность более значительной. Этих взглядов придерживались также и такие выдающиеся представители отечественной психологической школы, как А. Ф. Лазурский и В. Н. Мясищев.

Об этом же пишет Р. Мэй. Среди психологических составляющих устойчивой личности он выделяет социальную интегрированность (Мэй, 1999). При этом автор поясняет, что это не означает отказа от индивидуальности, так как чем больше социально интегрирован человек, тем больше у него возможностей реализовать свою неповторимую индивидуальность.

Таким образом, самоактуализация, как правило, рассматривается в психологии не только как становление самости или индивидуальности, но и как раскрытие тенденции быть сопричастным людям, стремиться помогать.

На наш взгляд, следует предположить, что избегание альтернативных отношений «Я–Другие» возможно и условием для этого является такой параметр внутреннего мира личности, как удовлетворенность своей деятельностью.

В исследовании Д. В. Титовой, выполненном на волонтерах, удалось выявить интегрирующую роль параметра удовлетворенности деятельностью в их личностной структуре, включающей характеристики самоактуализации и системы ценностей. Были выделены группы «удовлетворенных» и «слабоудовлетворенных» деятельностью. Сравнительный анализ этих групп показал следующее: во-первых, структура взаимосвязей всех параметров самоактуализации и системы ценностных ориентаций в группе «удовлетворенных» продемонстрировала чрезвычайную тесноту связей (целостность личности); во-вторых, ведущей ценностью в группе «удовлетворенных» своим выбором выступила забота о благополучии, причем не только близких, но людей вообще (универсализм). Немаловажно также, что «удовлетворенных» отличает более позитивный взгляд на себя, уверенность в себе. Можно сделать вывод о том, что лишь при условии адекватного выбора своей деятельности человек способен продвинуться по пути истинной самореализации. Удовлетворенность, по сути, отражает адекватность выбора. Только личность, удовлетворенная своим выбором, проявляет черты истинно самореализующегося человека. Заметим при этом, что выбор может быть сделан в любом поле жизнедеятельности (профессия, семья, личное время). В частности, волонтеры выбрали для самореализации гуманитарную деятельность, не приносящую дохода.

Удовлетворенность – это, несомненно, сложное явление. Предполагая, что субъективные аспекты личности (и в том числе самореализация) могут рассматриваться как составляющие удовлетворенности, мы, конечно, должны иметь в виду и другие факторы, действующие независимо (например, объективные достижения в разных сферах жизни).

Большое значение имеет также характеристика личности, отражающая общую оптимистическую жизненную установку. Эту общую жизненную установку выражают до некоторой степени и уровень самопринятия, и степень уверенности в себе, а также степень эмоциональной стабильности, которые, в свою очередь, сказываются на удовлетворенности жизнью.

В исследовании Н. Ю. Буровой, проведенном на взрослых женщинах и посвященном проблеме самоуважения и жизненной удовлетворенности, вся выборка была поделена на группы с высоким и умеренно позитивным самоуважением. Сравнительный анализ структур взаимосвязей параметров показал следующее. В группе женщин с «высоким самоуважением» уровень самоуважения выступил как независимый по отношению к характеристикам удовлетворенности различными сферами жизни (профессия, семья, дружба, досуг). В то же время он оказался связанным с такой личностной чертой, как чувство нового, радикализм. Кроме того, у женщин с «высоким» уровнем самоуважения фактор удовлетворенности свободным временем выступил в качестве системообразующего в общей структуре удовлетворенности жизнью. У женщин со «средним самоуважением» этот уровень оказался связан с удовлетворенностью семейными отношениями, а из личностных черт – с общительностью и проницательностью.

Мы видим, что для женщин с позитивным, но умеренным уровнем самоуважения значимую роль в жизни играет коммуникативная сфера, успешность в семейной жизни (это отражает традиционные гендерные предпочтения), а для женщин с высоким уровнем самоуважения значимой, по всей видимости, является возможность твор-

чества и свободы. Нестабильность взаимосвязи самоуважения и удовлетворенности жизнью может свидетельствовать о существовании различных вариантов жизни, переживаемой как субъективно успешная.

В заключение отметим следующее. На современном этапе личностных исследований на первый план в качестве объекта изучения выдвигаются субъективные личностные переменные, а личность выступает, по выражению Б. Г. Ананьева, как «закрытая система» (Ананьев, 2010). Этот процесс является закономерным и отражает актуальный запрос психологической науки. К числу таких переменных относятся характеристики удовлетворенности личности деятельностью и жизнью в целом. В случае верного выбора деятельности (здесь возникает требование к достаточно развитой рефлексивности) стремление к самореализации удовлетворяется и возникает то состояние, которое может описываться как удовлетворенность жизнью в целом. Этому же состоянию способствует оптимистичная жизненная установка на мир в целом и на себя в мире. Последнее раскрывается через понятия «самоотношение», «самоуважение», «самопринятие». Формирование этих феноменов берет начало в детстве, в семье (Анисимова, Трошихина, 2008).

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2010.
- Анисимова О. М., Е. Г. Трошихина. Самоуважение и развитие личности // Вестник Санкт-Петербургского университета / Под ред. Л. А. Вербицкой. СПб., 2008, Сер. 12. Вып. 4. С. 65–74.
- Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2006.
- Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 2008.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 2. М., 1989.
- Терра Т. К. Самоотношение и удовлетворенность жизнью у мужчин в период взрослости: Дис. ... канд. психол. н. СПб., 2010.

СУБЪЕКТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНТИНУАЛЬНОСТИ СФЕРЫ «СТРУКТУРА ЦЕЛОСТНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ– ТОЛЕРАНТНОСТЬ–АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ЛИЧНОСТИ»

Т. Ф. Базылевич., А. С. Дубинин (Москва)

Постановка проблемы

Феномены индивидуальности, толерантности, акмеологического статуса личности прочно вошли в круг наиболее актуальных проблем современного человекознания. Причина такого субъекто-

центрированного ракурса исследования – противоречия традиционной, аналитической, по своей сути, парадигмы в психологии. Господствующие ранее психотехнологии просто обязывали – для исключения лишних артефактов – дизъюнктивно

расчленять единую реальность манифестаций психического на отдельные функции, состояния, характеристики, свойства. При этом, естественно, создавалась несистематизируемая мозаика отдельных явлений – ситуативных, вариативных, которые не могли быть полноценно использованы ни в теории, ни в практике. Отмечались социобиологические парадоксы исследований индивидуальности.

Представленное лонгитюдное исследование посвящено актуальной проблематике – субъектоцентрированному исследованию интегративности типологических синдромов внутренних условий субъекта психической деятельности, в частности в сфере «структура целостной индивидуальности – толерантность – акмеологический статус зрелой личности». Данная сфера, несомненно, – системный феномен в организации целостной индивидуальности. Основное внимание уделяется изучению типологических особенностей толерантности как фактора, во многом определяющего эффективность и оптимальность деятельности, где предиктором ее формально-динамической стороны является гармоничность целостной индивидуальности.

Работы эмпирического плана раскрывают житейские истины, давно известные обывателю: этапы, закономерности и среду протекания соответствующих психических процессов, состояний и свойств, подтверждая давно известные представления об отражении в данной сфере творческой работы, инициативы мыслителей, оригинальных идей, веры в силы социума, что способствует их практическому воплощению. Парадоксы житейского околонучного мышления в равной степени относятся и к толерантности, и к индивидуализированности. Укрепляются тенденции к дихотомическому разделению соответствующих явлений психики. Здесь стимуло-реактивная парадигма уже в который раз создает «дурное множество» несистематизируемых отдельных характеристик.

Выход из тупиковых позиций комплексного научного познания предполагает системный подход в рефлексии не только к накоплению новых эмпирических фактов, но и к новым принципам и методам исследовательской работы. Среди понятий, наиболее концентрированно выражающих этот процесс, исключительное место принадлежит понятиям «система», «структура», «интегративность», «целостность» (Садовский, 1974; Кузьмин, 1982; Ломов, 1983; и др.). Такая направленность, прежде всего, связана со способами понимания или, можно сказать, «видения» интегративных характеристик объектов.

Системное познание образно можно обозначить как движение от необозримого множества черт и характеристик объектов с их многочисленными психологическими коррелятами к субъектоцентрированному системному исследованию реальности целостной индивидуальности. Об-

ращение к системным (эволюционно-системным, системно-структурным, системно-историческим) представлениям связано с необходимостью выхода науки из «тупикового пространства», фиксируемого в конкретных работах, которые неминуемо создают необозримое множество линейно связанных объектов.

Прояснить ситуацию теоретической и эмпирической неопределенности в познании развивающихся объектов помогает системная теория и методология. Внешние причины действуют на поведение и психику не прямо и непосредственно, а опосредованно – через призму внутренних условий субъекта психической деятельности, «жесткие звенья» индивидуальности. Здесь целостность индивидуальности наиболее полно раскрыта в единстве свойств организма, индивида и личности в поведении, в деятельности (Базылевич, 1998, 2010; Базылевич, Ломов, 1998). Психофизиологический ее уровень при этом является референтным для типологического изучения обобщенных характеристик психических свойств (Небылицын, 1966; Ломов, 1984; и др.). Он опосредует влияние генотипа на психику, обладая выраженными кумулятивными качествами, а составляющие функциональных органов психики – континуальностью – непрерывностью, соотносимостью в целостности (Базылевич, Ломов, 1998; Базылевич, 1970, 1997, 2010).

Целостность сверхсложных «живых» систем, как известно, принципиально не может быть описана через взаимосвязи отдельных их частей. Целостность, применительно к проблемам индивидуальных различий, целесообразно изучать через «системообразующий фактор» (Анохин, 1978), интегративность характеристик человека (Кузьмин, 1980), типичность поведения. Системообразующим основанием, скрепляющим разноуровневые механизмы субъектно-объектного взаимодействия для получения планируемого результата, является адаптивный результат поведенческого акта (Швырков, 1991), у человека – мотивационно-потребностная сфера личности (Леонтьев, 1966, 1975; и др.).

Стало несомненным, что системный ракурс многогранных проблем индивидуальности создает новое проблемное поле, позволяющее перейти от постулирования «мозаичной» феноменологии манифестаций психического к изучению закономерностей, связывающих разные его уровни в целостном субъекте психической деятельности.

Целью проводимого Т. Ф. Базылевич исследования в рамках валидации концепции целостной индивидуальности являлось выявление соотношения ее характеристик (возможно, как предикторов очевидного своеобразия системы) с толерантностью в комплексе с акмеологическим статусом личности.

Гипотетически можно предположить, что дисгармоничные соотношения в данной сфере является стрессогенным фактором в структуре социопсихологических механизмов формирования внутренних условий субъекта психической деятельности.

Получаемые факты важны в контексте проводимой в России на государственном уровне социопсихологической поддержки человека в оптимальности его развития. Введение в сопоставление вектора «индивидуальность» отражает гуманизацию современной науки и российского общества, переходящего от «эпохи масс к эпохе индивидуальностей». Технократическому подходу к проблемам трудных периодов психического развития противопоставляется конструктивное рассмотрение сложившейся структуры индивидуальности (Базылевич, 2010). Не случайно поэтому, в современной психологии все более актуальным становится изучение человека как индивидуальности, которая может быть понята как «единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» (Ананьев, 1980, с. 198).

Термин «толерантность» происходит от латинского «tolerantis», которое означает терпение, выносливость. Спектр значений данного понятия, встречающийся в психологическом словаре, – это приобретенная устойчивость, этническая устойчивость, устойчивость к стрессу, к конфликту, к поведенческим отклонениям, к неопределенности. Индивидуализированность выраженности этого свойства в структуре целостной индивидуальности, по-видимому, может фиксировать как гармоничные связи ее симптомов, так и дисгармоничные соотношения индивидуальных свойств, что ведет к нежелательным последствиям для жизнедеятельности, отражаясь в «поломках» психосоматики и в деформациях, деструкциях психического развития.

Эмпирическое исследование включало сбор материалов по следующим *методикам*: оценка структуры целостной индивидуальности (ОСЦИ), валидизированной в исследованиях Т. Ф. Базылевич; субъективное шкалирование степени эмоционального предпочтения референтных ситуаций современной общественной жизни, относящихся к оценке толерантности человека; фиксация акмеологического статуса личности.

Обработка результатов включала корреляционный и факторный анализ, сравнение среднеарифметических по выраженности признаков индивидуальности в «крайних» группах испытуемых (группы выделялись по критерию: среднеарифметическое значение плюс/минус $\frac{2}{3}$ сигмы). Сравнение средних данных осуществлялось по критерию Манна–Уитни.

Описание выборки

В эмпирическом лонгитюдном исследовании в общей сложности приняли участие 126 испытуемых – 54 женщины и 72 мужчины в возрасте 18–25 лет (студентов СТИ и слушателей РАГС при Президенте России).

Представленное исследование реализует идеи и технологии типологического подхода школы Б. М. Теплова–В. Д. Небылицына–В. М. Русалова–Т. Ф. Базылевич. Выявляется тот факт, что деятельность (с ее целеполаганием) реализуется не отдельными признаками индивидуальности, а целостными синдромами, образующими комплексные типологические сферы индивидуальной психики (Базылевич, 2010). Типологический аспект многогранных проблем дифференциальной акмеологии и толерантности фиксирует, в первую очередь, формально-динамическую сторону соответствующих индивидуальных различий, отстраняясь от их содержательной компоненты. По нашему мнению, толерантность целесообразно анализировать через фиксацию в эмоциональных «метках» событий выраженности и социальной специфики определенно-го неблагополучия человека в трудных ситуациях жизнедеятельности (Базылевич, Дубинин, 2011).

Результаты эмпирических исследований

Приведем некоторые корреляции, полученные в конкретных работах Т. Ф. Базылевич и ее аспирантов, где четко показано, что разноуровневые свойства индивидуальности соотносятся с симптомами толерантности, выделяя ее гетерогенность. В частности, зафиксированы следующие статистически достоверные связи (порядковый номер соответствует параметру выраженности толерантности в определенной жизненной ситуации).

Вопрос № 10. «Надо запретить работать пенсионерам – рабочих мест и так не хватает».

Получена отрицательная корреляция со шкалой 4 «импульсивность» (по ОСЦИ). Менее импульсивные люди склонны настаивать на том, чтобы запретить работать пенсионерам. В своей трудной ситуации они обвиняют работающих пенсионеров, считая, что из-за них не могут найти себе достойную работу. По-видимому, это связано с определенной ригидностью мышления.

Вопрос № 12. «Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня».

Знак корреляции – отрицательный. Отмечена статистическая связь количественных параметров вопроса № 12 и следующих шкал ОСЦИ:

– шкала 1 «интегральный индекс индивидуальности»;

- шкала 4 «импульсивность»;
- шкала 6 «функциональная выносливость к общению».

Люди, которые с трудом находят общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, менее выносливы к общению, менее импульсивны и имеют меньшие значения интегрального индекса целостной индивидуальности.

Таким образом, были выявлены массивные корреляции признаков толерантности с симптомами целостной индивидуальности. Налицо существование ранее не изученного аспекта толерантности, зависящего от симптомов целостной индивидуальности. Неожиданным является факт, свидетельствующий о том, что наиболее массивные соотношения толерантности выявлены в показателях интегративного индекса целостной индивидуальности, т. е. проявляются в сфере ее гармоничности. Пилотажное исследование также выявляет тенденции связей данных индивидуальных особенностей с акмеологическим статусом личности. Возможно, дальнейшее исследование даст информацию о психолого-акмеологических механизмах целостнообразующей роли гармоничности индивидуальности в задатках комплексной манифестации акмеологического статуса зрелой личности и толерантности.

Заключение

Под давлением научных фактов в современной субъектоцентрированной психологии все более актуальным становится комплексное изучение человека как индивидуальности, которая может быть понята как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. Открываются новые пути реализации законов формирования и развития целостной индивидуальности в практике: в данном аспекте – в качестве предиктора континентальности сферы «гармоничность целостной индивидуальности–толерантность–акмеологический статус личности».

Литература

- Базылевич Т. Ф.* Введение в психологию целостной индивидуальности. М., 1998.
- Базылевич Т. Ф.* Становление дифференциальной психофизиологии и ее значение для современной психологии // Психологический журнал. 2010. № 6.
- Базылевич Т. Ф., Дубинин А. С.* Толерантность как предмет типологического анализа // Дифференциальная психофизиология и психология сегодня: Материалы международной конференции памяти Б. М. Теплова. М., 2012. С. 61–64.

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

З. В. Бойко (Москва)

Постановка проблемы

Актуальность исследования уверенности как свойства личности возрастает в связи с тем, что все чаще от человека требуется проявление активности, инициативности и уверенности в различных ситуациях. Уверенность является одним из важнейших инструментальных свойств личности, определяющих успешность и результативность деятельности и общения, способствующих ее саморазвитию и самосовершенствованию. В связи с этим необходимо системное, многоплановое изучение уверенности – как с ее мотивационно-содержательной, так и с инструментально-динамической стороны. Системные исследования позволяют раскрыть многоаспектность уверенного поведения и предоставляют возможность для более продуктивной коррекции уверенности.

Системный подход к изучению свойств личности был обоснован в работах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, Н. И. Рейнвальд, А. М. Матюшкина, Д. И. Фельдштейна, А. И. Крупнова и др.

Системно-функциональный подход к исследованию личности исходит из теоретических положений, сформулированных в отечественной психологии: о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности (Рубинштейн, 1973; Небылицын, 1976; Брушлинский, 1978; Крупнов, 1990; и др.); о единстве личностных и индивидуальных образований субъекта (Ананьев, 1977; Ломов, 1999; Мерлин, 1985; и др.); о системной природе отношений личности (Мясищев, 1960; Абульханова, 1990; Крупнов, 2006; Барабанщиков, 2005; и др.).

Опираясь на вышеперечисленные принципы, анализ теоретических и экспериментальных данных, А. И. Крупнов предложил целостный, системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств, над которым он работал с начала 1980-х годов. Этот подход стал логическим продолжением теории «общих и частных свойств» (Небылицын, 1976). Разработанная Крупновым концепция включает восьмикомпонентную модель строения свойств личности. Каждое свойство рассматривается как системное образование, сплав

индивидуальных и личностных характеристик, связанных между собой (Крупнов, 1999).

Предложенная автором модель строения свойств личности («восьмигранник») содержит восемь основных компонентов: установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный. Каждый из компонентов содержит две переменные (гармоническую и агармоническую). К гармоническим переменным относятся: общественно значимые цели (в установочно-целевом компоненте); социоцентричность (в мотивационном компоненте); осмысленность (в когнитивном компоненте); предметность (в продуктивном компоненте); энергичность (в динамическом компоненте); стеничность (в эмоциональном компоненте); интернальность (в регуляторном компоненте); операциональные трудности (в рефлексивно-оценочном компоненте). К агармоническим переменным относятся: личностно значимые цели, эгоцентричность, осведомленность, субъектная сфера, аэнергичность, астеничность, экстернальность и личностные трудности (в соответствующих компонентах).

Продуктивность и перспективность системно-функционального подхода заключается в том, что он позволяет преодолеть разрыв между основными составляющими свойств личности. Важным его преимуществом является возможность познания структуры личностных качеств и психологических механизмов их реализации. С помощью этого подхода становится возможным определить конкретную программу развития как отдельных аспектов изучаемой черты, так и этой черты в целом.

Теоретический обзор существующих работ по проблеме исследования уверенности показал, что в рамках сравнительно-культурной психологии это свойство личности не изучалось.

Цель нашего исследования состояла в проведении сравнительного этнопсихологического исследования психологической структуры уверенности как системного свойства личности.

Описание выборки

В исследовании приняли участие 232 студента РУДН 1–4 курсов в возрасте 20–29 лет: 69 чел. – студенты из России; 57 чел. – студенты из Китая; 43 чел. – студенты из Эквадора; 63 чел. – студенты из Африки (из Гвинеи-Бисау и Анголы) (Бойко, 2009).

Методики исследования

Изучение уверенности осуществлялось с помощью бланкового теста «Уверенность», который состоит из 8 бланков (блоков), соответствующих определенным компонентам строения черт лич-

ности, согласно системно-диспозициональной модели А. И. Крупнова (Крупнов, 2006). «Бланковый тест – уверенность», разработанный Крупновым, был переведен на испанский, португальский и китайский языки с использованием процедуры прямого и обратного перевода.

Для обработки и интерпретации эмпирического материала применялись методы статистической обработки полученных данных (t-критерий Стьюдента, корреляционный, факторный и иерархический анализ).

Результаты исследования

Анализ количественной выраженности компонентов уверенности показал, что уверенное поведение студентов в целом по выборке является высоко мотивированным с преобладанием *эгоцентричности над социоцентричностью и личностно значимых целей – над общественно значимыми*. Переменная «энергичность» динамического компонента во всех группах доминирует над переменной «аэнергичность», что позволяет говорить о том, что у всех студентов хорошо развиты динамические проявления уверенности. Проявление уверенности у всех студентов сопровождается стеническими эмоциями и преобладанием интернальной регуляции над экстернальной.

Сравнительная качественная характеристика психологических особенностей уверенности российских и иностранных студентов позволила выявить этническую специфику уверенности студентов. В мотивационно-смысловых составляющих уверенности выявлены различия в степени выраженности *общественно значимых целей* у студентов из России, Китая, Эквадора и Африки. Российские студенты отмечают, что их уверенность направлена в основном на обретение надежных и верных друзей, а также на получение знаний и другого опыта. Уверенность китайских студентов влияет на поиски интересной работы, получение знаний, обретение надежных друзей, достижение успехов в учебной деятельности, стремление быть уважаемым человеком и достичь общественного признания. Студенты из Эквадора на первое место ставят получение знаний, достижение успехов в учебной деятельности, поиски интересной работы, обретение надежных друзей, стремление быть уважаемым человеком. Для африканцев главной целью является получение знаний, достижение успехов в учебной деятельности и стремление быть уважаемым человеком.

Корреляционный анализ различных переменных уверенности показал, что, с одной стороны, имеются общие связи между ее различными компонентами, обеспечивающие ее структурное ядро, с другой стороны, выявлены связи, характерные для конкретных групп, отражающие специфические особенности в проявлении уверенности.

В результате факторного анализа переменных уверенности в каждой из групп выделились три фактора, отражающие наиболее тесную связь входящих в него переменных. Факторная структура уверенности в четырех группах, принявших участие в исследовании, включает в себя три компонента с положительно значимыми связями между их переменными, что указывает на схожесть психологической структуры уверенности в различных группах студентов.

Во всех группах студентов в *первый фактор* вошли показатели мотивационно-смыслового компонента уверенности: «социоцентричность», «эгоцентричность», «общественно значимые цели» и «лично значимые цели». Это свидетельствует о единстве общественно значимых и лично значимых мотивов и целей в структуре уверенного поведения. В данный фактор также вошел показатель «предметность», свидетельствующий о том, что цели и мотивы уверенного поведения способствуют успешной реализации данного свойства в различных видах деятельности. В целом этот *мотивационно-целевой фактор* отражает общепсихологическую закономерность связи мотивов, целей и их продуктивности в структуре уверенного поведения.

Второй фактор у всех групп студентов вобрал в себя показатели трудностей. В фактор трудностей вошли также показатели астеничности, энергичности и экстернальности. Данный фактор находится в оппозиции к первому фактору и свидетельствует о том, что отрицательные эмоции и недостаточный уровень развития навыков уверенного поведения снижает личностную активность.

Наибольшие различия между группами студентов обнаружались по *третьему фактору*. У российских студентов в данный фактор вошли показатели осмысленности, энергичности, стеничности, интернальности и экстернальности. В целом это положительный фактор, свидетельствующий о правильном понимании природы и назначении уверенности как черты личности, постоянстве и устойчивости уверенного поведения, проявлении положительных эмоций и уверенности, независимо от обстоятельств. Таким образом, правильное представление о природе уверенности у российских студентов сочетается с устойчивостью проявления уверенного поведения, которое сопровождается положительными эмоциями. Студенты чувствуют радость, когда могут справиться со своей неуверенностью. Можно сказать, что у российских студентов более развиты основные инструментально-гармонические параметры уверенности. Мы назвали этот фактор «регуляторно-энергичным».

У китайских студентов специфичность третьего фактора – *когнитивно-регуляторного* – заключается в том, что в него вошли такие пока-

затели, как «осведомленность», «энергичность», «интернальность» и «экстернальность». Это свидетельствует о зависимости проявлений уверенности от внешних условий и обстоятельств. Помимо этого, китайцы понимают уверенность как врожденное свойство, которое не поддается развитию, что свидетельствует о неправильном представлении о природе этого свойства личности и может сказаться на саморегуляции уверенного поведения. Следовательно, для китайцев характерно уверенное поведение с недифференцированной его регуляцией (положительная связь внешнего и внутреннего локуса контроля). Проявление уверенности китайцев зависит от внешних условий и обстоятельств.

В группе студентов из Эквадора в третий фактор – *эмоционально-субъектный* – вошли показатели субъектности, стеничности и астеничности. Это свидетельствует о том, что у эквадорских студентов уверенность направлена на саморазвитие и самоактуализацию, сопряженную с переживаниями стенического и астенического характера.

У африканских студентов содержание третьего фактора – *интернально-энергичного* – связано с проявлением интернальности, энергичности и аэнергичности. Интернальность свидетельствует о том, что уверенность студентов данной группы не зависит от внешних условий и обстоятельств. Причем она может поочередно находиться то в активной, то в пассивной фазах. Это означает, что африканцы готовы идти на риск, редко уступают другим, в то же время часто признаются в неспособности выполнить что-либо, считая себя некомпетентными, неуверенно чувствуют себя в новых, необычных условиях.

На основании полученных данных можно говорить о том, что различия в содержании третьего фактора, по всей вероятности, определяются этнопсихологической спецификой в структуре и реализации уверенного поведения.

Литература

Абульханова К. А. Особенности типологического подхода и метода исследования личности // Принцип системности в психологических исследованиях. М., 1990. С. 18–25.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.

Барабанщиков В. А. Идея системности в современной психологии. М., 2005.

Бойко З. В. Этнопсихологическая специфика структуры уверенности личности у различных групп студентов // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». М., 2009. № 1. С. 28–36.

Брушлинский А. В. О взаимосвязи природного и социального в психологическом развитии чело-

века // Проблемы генетической психофизиологии человека. М., 1978. С. 11–21.

Крупнов А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века. М., 1990. С. 31–38.

Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». М., 2006. № 1 (3). С. 63–73.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999.

Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1985.

Мясищев В. Н. Основные проблемы и современной состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т. 2. С. 110–125.

Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

А. М. Борисова (Москва)

Рассмотрение проблемы взаимосвязи мировоззрения личности и такого явления, как праздник, привело нас к выводу, что такая взаимосвязь существует (Борисова, 2012). Опираясь на работы ряда авторов (М. М. Бахтина, Л. И. Божович, М. И. Воловиковой, Д. А. Леонтьева, А. И. Мазаева, Е. Б. Рашковского, С. Л. Рубинштейна и др.), мы попытались определить понятийно-категориальное поле, в рамках которого можно было бы приблизиться к пониманию характера этой связи.

Отводя мировоззрению центральное место в общей картине мира человека, Д. А. Леонтьев (2000) отмечает, что оно содержит структурированные представления об общих закономерностях, которым подчиняется мир, общество, человек, а также о характеристиках идеального, совершенного мира, общества и человека. По мнению Л. И. Божович, психологическая функция мировоззрения заключается в том, что воплощает в себе идеалы личности, и, таким образом, организует ее побуждения и поведение (Божович, 1968). В философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна мировоззрение раскрывается через понятие «мировоззренческие чувства», которые выражают общие мировоззренческие установки человека. Основу этих чувств Рубинштейн видит не в замкнутом внутреннем мире сознания, а в выходящих за пределы сознания отношениях личности к миру, которые осознаются с различной степенью полноты и адекватности (Рубинштейн, 1997).

Что касается определений праздника, то мы ограничимся одним, которое дал М. М. Бахтин. Говоря о празднике как «первичной форме человеческой культуры», он подчеркивал, что праздник всегда имеет существенное и глубокое смысловое мирозерцательное содержание: «Никакое „упражнение“ в организации и усовершенствовании общественного процесса, никакая „игра

в труд“ и никакой отдых или передышка в труде сами по себе никогда не могут стать праздничными; к ним должно присоединиться что-то из иной сферы бытия, из сферы духовно-идеологической. Они должны получить санкцию не из мира средств и необходимых условий, а из мира высших целей человеческого существования, т. е. из мира идеалов» (Бахтин, 1965, с. 11).

Из приведенных выше определений можно заключить, что и праздник, и мировоззрение отражают в себе некие идеалы, образцы, помогающие человеку выстраивать свою личную концепцию в имеющихся представлениях о мире в целом и о своем месте в этом мире.

На непосредственную взаимосвязь мировоззрения и праздника указывает историк и культуролог Е. Б. Рашковский в своей книге «Православные праздники» (Рашковский, 2008). Данную связь он раскрывает через категорию «отношение»: отношение к святыне, отношение к природе, отношение к социальной реальности, отношение человека к самому себе, отношение ко времени. В этих отношениях, по нашему мнению, заключено понимание глубинного мировоззренческого содержания праздника. А. И. Мазаев в своей книге «Праздник как социально-художественное явление» выделяет существенные аспекты содержания праздника: «праздничное время», «праздничное мироощущение» и «праздничную свободу» (Мазаев, 1978). И хотя количество выделяемых этими авторами компонентов неодинаково, между ними усматривается явное сходство. Так, «отношение ко времени» Рашковского и «праздничное время» Мазаева сводятся к пониманию того, что время в празднике нелинейно и обратимо, что нет временного разрыва между настоящим и тем, что имело место в прошлом, потому что смысл того важного, что было в прошлом, продолжает оставаться значимым и по сей день. И тогда время в привычном

понимании перестает существовать; оно приближается к вечности.

В «праздничном времени» А. И. Мазаев выделяет цикличное время природы, которое, как и у Е. Б. Рашковского (отношение к природе), указывает на связь между социальной жизнью и жизнью природы.

«Праздничное мироощущение» понимается Мазаевым как стихия эмоционально-чувственного, противостоящая рациональному отношению к миру. Праздничное мироощущение призвано в данном случае показать, какие изменения происходят в сознании человека в праздничное время. У Рашковского данный аспект выражен в «отношении к самому себе» и – «в отношении к социальной реальности», где он говорит о полноте смысла, который насыщает душу в праздничных переживаниях и наполняет будничное существование внутренним порядком. Праздник здесь может выступать как пространство для переоценки, самоочищения.

«Праздничная свобода», по Мазаеву, подчиняется одновременно двум принципам – реальности и фантазии, причем фантазии – в большей степени. Под фантазией подразумевается свобода воображения как продуктивная творческая способность, которая помогает личности проникать в будущее, игнорируя правила принятого социального образа жизни, помогает отстраниться от существующего порядка вещей и выйти за его пределы. Такая продуктивная роль воображения сводится к конструированию идеалов и не распространяется на их реализацию в самой действительности; это «свобода для себя», свобода как социально-психологическое состояние, воплощающееся в праздничном мироощущении, в предельно рас-

кованном и обращенном в будущее воображении. Прямой параллели по данному аспекту («праздничной свободы») в теории Рашковского мы не обнаружили.

В дальнейшем мы планируем применить результаты проведенного теоретического анализа проблемы взаимосвязи мировоззрения личности и праздника для выделения экзистенциальных категорий, с помощью которых будет проводиться анализ данных, полученных в эмпирическом исследовании современных представлений о празднике. Предварительный анализ показал, что такими категориями могут быть: «единение», «доброта», «теплота», «дружба», «полнота» (изобилие), «семья», «гордость за свою страну», «свобода», «чудо», «природа».

Литература

Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Борисова А. М. Психолого-мировоззренческое значение праздника для современной личности // Современная личность: Актуальные проблемы и пути их решения. М., 2012. С. 248–261.

Леонтьев Д. А. Мировоззрение // Человек: философско-энциклопедический словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М., 2000.

Мазаев А. И. Праздник как социально-художественное явление. М., 1978.

Рашковский Е. Б. Православные праздники. М., 2008.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

ВЛИЯНИЕ ОПТИМИСТИЧЕСКОГО/ПЕССИМИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ АТРИБУЦИИ НА СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

С. С. Бубнова, О. В. Злодеева (Москва)

Исследование системы ценностных ориентаций личности в настоящее время, характеризующееся глобальными изменениями социально-экономических отношений, имеет, как теоретико-психологическое, так и практическое значение. В ходе достаточно быстрых социальных изменений происходит глубинная перестройка общественного сознания и смена «общественного императива поведения». Все это естественным образом отражается на системе ценностных ориентаций личности.

Система ценностных ориентаций формируется под воздействием широкой совокупности факторов: общественных отношений, культуры, рода

занятий, религии, образования, возрастно-половых характеристик и др. Она обладает сложной структурой, компоненты которой имеют отношение к конкретным видам социальной действительности.

Нами выделены четыре иерархических уровня в системе ценностных ориентаций.

I – абстрактные, наиболее обобщенные ценности – духовные, социальные, материальные;

II – компоненты трех типов абстрактных ценностей: духовные включают в себя этические, эстетические, познавательные, гуманистические; социальные – ценности социального уважения, социального статуса и социальной активности;

III – ценности, закрепляющиеся в жизнедеятельности и проявляющиеся как свойства личности;

IV – наиболее характерные способы поведения личности как реализация идеальных ценностей.

Разработана классификация типов ценностей, которая была положена в основание наших исследований.

Было установлено, что далеко не всегда ценности, к которым человек стремится, реализуются в поведении. При длительной нереализованности идеальных ценностей в силу объективных и субъективных причин может возникнуть состояние тревоги и депрессии.

По М. Селигману, отличительной чертой человека является когнитивная составляющая – атрибутивный стиль, т. е. стиль объяснения успехов и неудач.

Каузальная атрибуция обладает рядом функций: 1) дает возможность контролировать влияния окружающего мира; 2) принимает участие в формировании эмоций и чувств; 3) влияет на ожидания и поведение человека.

Первые теории атрибуции были созданы для объяснения процесса каузальной атрибуции в ситуации межличностного общения. Теория локуса контроля Дж. Роттера также создавалась с целью объяснения процесса атрибуции в межличностном взаимодействии. Роттер пытался также связать атрибутивный стиль с мотивацией достижения.

Над проблемой связи атрибутивного стиля и мотивации достижения работал и Б. Вайнер, автор атрибутивной теории мотивации. Вайнер и Кукла (Weiner, Kukla, 1970) в своих исследованиях обнаружили, что люди с высокой мотивацией достижения воспринимают успех как нечто связанное со способностями и умениями, а неудачи склонны объяснять недостатком усилий. Индивиды же с низкой мотивацией достижения полагают, что причиной успеха являются не усилия, а легкость задачи или благоприятное стечение обстоятельств, а причиной неудач – недостаток способностей.

Опираясь на работы Ф. Хайдера и теорию Дж. Роттера, Б. Вайнер разработал атрибутивную теорию мотивации, согласно которой объяснения причин успеха и неудач классифицируются по двум параметрам: 1) внешней или внутренней атрибуции относительно индивида (локус контроля); 2) стабильности или нестабильности во времени. Таким образом, способности, по Вайнеру, являются внутренним и относительно стабильным фактором, усилия – внутренним, но нестабильным; трудность задачи – внешним, стабильным фактором, а удача – внешним, нестабильным. Позднее Вайнером был добавлен третий параметр – контролируемость/неконтролируемость причины субъектом.

Классификация Б. Вайнера была усовершенствована другим ярким представителем атрибутивного подхода – М. Селигманом. В своих исследованиях он попытался ответить на вопрос, почему одни люди в ситуации неудачи проявляют активность, пытаются разрешить проблемы, а другие – пассивность, быстро отказываясь от борьбы и предаваясь отчаянию. Селигман подверг детальному изучению такой важный показатель мотивации достижения, как активная реакция на неудачу на всех уровнях ее проявления: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Ему удалось показать, что опыт длительных неудач может сильно снизить ожидания субъекта относительно его будущей успешности. Автор разработал теорию, направленную на объяснение механизмов пассивного, неадаптированного поведения субъекта, которое было названо им «выученной беспомощностью» (Селигман, 1977). По Селигману, «выученная беспомощность» – это психологическое состояние, которое проявляется в неспособности действовать, активно вмешиваясь в ситуацию, возникающее в результате пережитой субъектом неподконтрольности, т. е. ощущения неспособности контролировать происходящую ситуацию. Селигман выдвинул гипотезу о том, что отличительным показателем беспомощности у людей, по сравнению с изучавшимися им ранее животными, является ее когнитивная составляющая – атрибутивный стиль, или стиль объяснения, т. е. то, чему именно люди приписывают причины происходящих с ними событий, – как позитивных, так и негативных. Было высказано предположение, что индивиды, склонные к депрессии, должны иметь тенденцию объяснять неудачи внутренними, стабильными и глобальными причинами (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978). Позднее было установлено, что оценивание собственного успеха происходит по тем же характеристикам, только с обратным знаком: склонные к депрессии люди должны приписывать успех внешним, нестабильным и специфическим факторам.

Таким образом, тип атрибуции, который обозначается как стабильно-глобально-внутренний (относительно неудач) способствует генерализации беспомощности во времени и переносу ее на другие виды деятельности. Объяснение своей неудачи стабильными, глобальными и внутренними факторами делает возможной наиболее широкую генерализацию беспомощности.

Рассмотрим основные характеристики стиля объяснения более подробно. Первая характеристика – *постоянство* – временная; она имеет отношение к объяснению причин, происходящих с индивидом событий постоянными или временными факторами. Вторая характеристика – *широта* – пространственная, имеющая отношение к степени универсальности оценки происходящих с ним событий: склонен ли он к чрезмерно-

му обобщению или, наоборот, к специфическому, конкретному рассмотрению отдельных ситуаций. Наконец, третья характерная особенность стиля объяснения – *персонализация* – представляет собой ответ индивидуума на вопрос «Кто виноват?». В том, что с ним случаются неблагоприятные ситуации, индивид может обвинять либо себя, либо других людей и обстоятельства. Обвинения себя в неудачах может приводить к снижению самооценки, в то время как вера в собственную непричастность к неудаче способствует сохранению самоуважения в неблагоприятных условиях (Селигман, 1997).

В отличие от Вайнера, Селигман отказался от параметра контролируемости и добавил параметр обобщенности или широты, играющий важную роль в предсказании депрессии. Он предположил, что люди делятся на две большие группы в зависимости от того, что они думают о своих неудачах: первая группа – это люди с *адаптивным оптимистическим мышлением*, а вторая – люди с *неадаптивным пессимистическим способом мышления*. Пессимистический атрибутивный стиль характеризуется объяснением неблагоприятных событий личностными (внутренними) характеристиками, являющимися постоянными и общими (глобальными), а оптимистический стиль – внешними, временными и конкретными. Напротив, позитивные события при пессимистическом стиле объяснения рассматриваются как временные, относящиеся к конкретной области и вызванные внешними причинами (например, везением), а при оптимистическом стиле – как постоянные, универсальные и вызванные личностными причинами (например, способностями).

Эти характеристики рассматриваются Селигманом как три базовые причины, объясняющие, почему некоторые люди не впадают в депрессию при столкновении с негативными событиями (Peterson, Seligman, 1984). По сути, *стиль объяснения понимается им как личностная черта, присущая индивиду*. На основании проведенных исследований Селигман утверждает, что стиль

объяснения является достаточно стойкой, стабильной характеристикой, которая формируется к подростковому возрасту.

Нами было высказано предположение, что закрепление состояния тревоги и фрустрации в связи с нереализацией идеальных ценностей типично для людей, объясняющих свои неудачи внутренними, субъективными причинами и считающих их постоянным и глобальным фактором. Исходя из этой гипотезы, нами предполагается на основе трехуровневой модели ценностных ориентаций изучить способы реализации идеальных ценностей субъектами двух различных групп: с оптимистическим стилем объяснения успехов и неудач, с пессимистическим стилем объяснения тех же феноменов. С этой целью предполагается провести анализ типов личности, различающихся стилем каузальной атрибуции, и определить способ реализации системы идеальных ценностей и характерный для них тип поведения: активное адаптивное поведение или пассивное неадаптивное поведение с элементами тревоги, фрустрации и депрессии.

Литература

- Бубнова С. С. Системный подход к исследованию индивидуальности. М., 2002.
- Бубнова С. С. Ценностные ориентации как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. 1999. № 5.
- Селигман М. Как научиться оптимизму. М., 1997.
- Abramson L. J., Seligman M. E. P., Teasdale J. D. Learned helplessness in humans. Journal of Abnormal psychology. 1978. V. 87. P. 49–74.
- Peterson C., Seligman M. E. P. Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence // Psychological Review. 1984. V. 91. P. 347–374.
- Seligman M. E. P. Learned optimism. N. Y., 1990–1991.
- Weiner B., Kukla A. An Attributional analysis of achievement motivation // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. V. 15.

РОЛЬ ПСИХОДИНАМИЧЕСКИХ СВОЙСТВ В СТРУКТУРЕ ХАРАКТЕРА

Т. Б. Венцова (Ярославль)

Актуальность разработки теории характера, отмеченная еще в XX в. отечественными психологами (В. Н. Мясищев, А. Г. Ковалев, Б. Г. Ананьев), не снижается, а, напротив, приобретает в настоящее время еще большую остроту. Практика педагогической деятельности, воспитательной работы, консультирование по вопросам аномалий психи-

ческого развития, совместимости в семье, решение организационных вопросов производства – вот далеко не полный перечень сфер практикующего психолога, которые нуждаются в знаниях, касающихся психологии характера. В частности, при решении практических задач, требующих прогноза развития характерологических свойств, чаще все-

го возникает вопрос о роли психодинамических свойств в структуре характера.

В работах А. Ф. Лазурского характер рассматривался как эндопсихическое свойство личности (Лазурский, 1982), совокупность свойственных индивиду наклонностей, т. е., по словам автора, «душевных особенностей», которыми люди отличаются друг от друга.

Диаметрально противоположна точка зрения Н. Д. Левитова, раскрывающего характер через понятие направленности, через отношения личности. Рассмотрению роли психодинамических свойств он не уделяет должного внимания; темперамент при этом противопоставлялся характеру (Левитов, 1969).

Более гармонично учение о характере С. Л. Рубинштейна. Понимая характер как закрепленную в индивиду систему генерализованных обобщенных побуждений (Рубинштейн, 1989), Рубинштейн отводит значительную роль в процессе его формирования обстоятельствам жизни, которые порождают определенные побуждения. Однако это не значит, что у любого человека можно с легкостью сформировать любые черты характера, так как имеет место природная обусловленность характера: «Психические свойства личности – ее способности и характерологические черты – формируются в ходе жизни. Врожденные особенности организма являются лишь задатками, – весьма многозначными, которые обуславливают, но не определяют психические свойства человека» (Рубинштейн, 1989, с. 98).

В работах В. Н. Мясищева, А. Г. Ковалева рассматривается соотношение темперамента и характера. Делается вывод, что темперамент не является чем-то внешним по отношению к характеру человека, а входит в его структуру. При этом подчеркивается, что темперамент не предопределяет фатально путь развития характера (Ковалев, Мясищев, 1982).

В данной работе мы рассматриваем именно психодинамические свойства, а не темперамент, придерживаясь позиции В. С. Мерлина, который подчеркивавшего, что «понятие психодинамических свойств значительно шире, чем традиционное понимание темперамента – как эмоционально-волевых свойств» (Мерлин, 1986, с. 90).

Характер мы определяем как интегральное системное качество, в котором обобщаются не только содержательные характеристики, но и динамические, причем динамические характеристики характера отличаются от динамических характеристик темперамента по уровню и специфике обобщения (Русалов, 1986, с. 101).

Для построения нашего варианта структуры характера обратимся к интегральной теории индивидуальности В. С. Мерлина и специальной теории индивидуальности В. М. Русалова. Опира-

ясь на эти теории, мы выделили следующие подструктуры характера.

1 подструктура – *мотивационно-смысловая*. Она формируется преимущественно по законам логики предмета, является выражением содержательного аспекта характера.

2 подструктура – *подструктура инструментально-стилевых свойств*, в которой выражены и содержательный, и динамический аспекты психики.

3 подструктура – подструктура, которую мы условно назвали *психодинамической*; в ней преобладает динамический аспект психики; она является конституционально обусловленной, формируется в основном под влиянием законов логики тела.

Содержание этих подструктур изложено в наших работах (Кабанова-Климина, 2000).

Остановимся на доказательстве целесообразности рассмотрения психодинамической подструктуры характера и обратимся вновь к истории вопроса. В работах А. Ф. Лазурского характер не отождествляется с темпераментом, но и характер, и темперамент входят в состав эндопсихики, представляющей собой внутренний, собственно психический механизм человеческой личности. Если использовать язык современной психологии, то получается, что черты характера (наклонности, по Лазурскому) определяются интеграцией преимущественно формально-динамических свойств индивидуальности. Следует отметить, что отношения личности в концепции Лазурского входят в экзопсихику, а характер – в эндопсихику. Тогда характер сводится к психодинамической подструктуре, существование которой мы и доказываем. В зарубежной психологии существуют работы, в которых характер, по сути, отождествляется с темпераментом (Рибо, Перэ, Фулье, Полан). На таком же отождествлении построены типологии индивидуальности (характера) Э. Кречмера, Шелдона, Хейманса-Ле Сенна. Отождествление темперамента и характера вряд ли было бы возможно, если бы характер как интегральное системное свойство личности не имел подструктуры, близкой к темпераменту по психическим признакам, т. е. психодинамической подструктуры. В трудах С. Л. Рубинштейна четко обозначается идея существования психодинамической подструктуры характера: «...темперамент – динамическая характеристика личности во всех ее действенных проявлениях и чувственная основа характера. Преобразуясь в процессе формирования характера, свойства темперамента переходят в черты характера, содержание которых неразрывно связано с направленностью личности» (Рубинштейн, 1989, с. 220). Темперамент, по Рубинштейну, имеет двойную детерминацию: биологическую и социальную. В настоящее время убедительно доказана наследственная, биологическая природа темперамента. Такое расхождение в вопросе де-

терминации темперамента косвенно подтверждает предположение о существовании такой подструктуры характера, которая, оставаясь обусловленной преимущественно природными свойствами, допускает и социальную детерминацию, прижизненные изменения. Как пишет Рубинштейн, «особенности поведения, которого длительно придерживается человек, не могут не наложить раньше или позже своего отпечатка, хотя и не механического, не зеркального, а иногда даже компенсаторно-антагонистического, на внутренний строй личности, на ее темперамент» (Рубинштейн, 1989, с. 219). Здесь бы нам хотелось сказать не «темперамент», а «характер», так как приведенные слова скорее относятся к психодинамической подструктуре характера, чем к темпераменту.

Наконец, аргументом в пользу доказательства существования психодинамической подструктуры характера выступает признание трудностей его изменения. А. Г. Асмолов объясняет это трудностями изменения смысловых установок (Асмолов, 1984). Это так, но сами смысловые установки конкретного человека имеют определенную динамику формирования, зависящую от законов логики тела.

Следует отметить, что психодинамическая подструктура характера – это не сами задатки характера. Задатки характера мы рассматриваем отдельно (Кабанова, 2002).

Остановимся на конкретных психологических моделях психодинамической подструктуры. Эта подструктура строится в основном по законам тела, но, в отличие от темпераментальных свойств, характерологические свойства допускают и социальную детерминацию, зависят от средовых воздействий. Е. Кудличковой была предложена модель этой подструктуры; она описывает индивидуальность личности посредством пяти полярных шкал: «активность/пассивность», «доминантность/подчиненность», «стабильность/лабильность», «рациональность/эмоциональность», «экстравертированность/интровертированность». Другая модель – Леонгарда–Личко (Леонгард, 1981; Личко, 1983) – относится к клиническим концепциям характера, и по этой причине возникают сомнения в возможности ее применения к нормальным здоровым людям. Э. Штернберг в рецензии на книгу К. Леонгарда «Акцентуированные личности» подчеркивает, что его концепция должна развиваться, так как она полезна и перспективна для изучения особенностей личности не только больных, но и нормальных, здоровых людей, что в настоящее время практикуется все шире.

Согласно нашим экспериментальным данным, 99% людей в любом возрасте имеют зафиксированные с помощью теста Шмишека акцентуации хотя бы по одной шкале. Следует отметить, что есть различия в использовании понятия акцентуации для характеристики индивидуальности человека, в частности ребенка, и для постановки диагноза

в случае пограничного нервно-психического расстройства. Диагноз можно поставить в возрасте 14–15 лет, а заметить, что развитие личности идет, например, по застревающему или эпилептоидному типу можно значительно раньше – еще в дошкольном детстве. Кстати, помочь в этом может экспериментально засвидетельствованный нами факт: если акцентуация имеет место у ребенка, то она обнаруживается хотя бы у одного из родителей.

Рассмотрим вопрос о взаимодействии элементов описанных подструктур характера. Параметры способа поведения человека в определенной социально-значимой ситуации (черты характера – 2-я подструктура) зависят от отношений личности (1-я подструктура характера) и от психодинамических особенностей человека (3-я подструктура). В таком случае должны существовать связи элементов психодинамической и смысловой подструктур. Существование этих связей может выступать экспериментальным подтверждением изложенной нами модели характера.

Рассмотрим некоторые частные случаи взаимодействия элементов психодинамической и смысловой подструктур. Опираясь на литературные источники и наши наблюдения, мы сформулировали две гипотезы.

Гипотеза 1. Демонстративность (способность к вытеснению) является одним из условий развития эгоистичности как черты характера.

Гипотеза 2. Доминантность способствует формированию социально-психологической установки на власть.

Гипотезы проверялись на двух выборках студентов ЯрГУ: 2 курса юридического факультета (34 чел.) и 2 курса факультета психологии (30 чел.). Для диагностики демонстративности как акцентуации характера использовался тест Шмишека; доминантность определялась по методике диагностики полярных личностных качеств; эгоистичность и стремление к власти – по методике О. Ф. Потемкиной. Коэффициенты ранговой корреляции оказались положительными и статистически значимыми на 5% уровне, что соответствует теоретически ожидаемому результату. Связь между свойствами слабая, поскольку она опосредуется многими факторами социального порядка; высокая теснота связи невозможна.

Полученные результаты вовсе не означают заданности, фатальной неизбежности формирования определенных черт характера. Однако психодинамические особенности являются условием, облегчающим или затрудняющим формирование каких-либо черт характера.

Литература

Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера // Б. Г. Ананьев. Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1980.

Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

Кабанова-Климина Т. Б. Проблемы индивидуальности в детской психологии: Учеб. пособие. Ярославль, 2000.

Кабанова Т. Б. К вопросу о существовании задатков индивидуального характера // Ярославский психологический вестник. Вып. 9. М.–Ярославль, 2002. С. 60–62.

Ковалев А. Г. Психология личности. М., 1969.

Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Темперамент и характер // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 1982. С. 167–171.

Лазурский А. Ф. Классификация личностей // Психология индивидуальных различий. Тексты /

Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 1982. С. 179–198.

Левитов Н. Д. Психология характера. М., 1969.

Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1981.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.

Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.

Принципы и методы исследования характера // Психология отношений. М.–Воронеж, 1995. С. 218–255.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989.

Русалов В. М. Теоретические вопросы построения специальной теории индивидуальности // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 4. С. 23–35.

О СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ

М. И. Воловикова (Москва)

Одной из сторон системного подхода Б. Ф. Ломова к изучению психических явлений была та свобода, с которой он обращался к разработкам разных наук, стремясь интегрировать их достижения для решения проблем психологической науки. Как отмечают составители и авторы предисловия одного из тематических сборников работ Б. Ф. Ломова (1996), «стремление к многомерности представлений изучаемой реальности и вместе с тем нацеленность на единство различного характеризуют одну из наиболее выраженных черт его мышления» (Барабанщиков, Завалишина, Пономаренко, 1996, с. 5).

Личность является одним из наиболее сложных объектов психологического исследования. Для ее системного и комплексного рассмотрения плодотворно обращение к искусствоведению, прежде всего, к тем работам, которые стали классикой. К их числу относится работа П. А. Флоренского «Иконостас» (1994).

Анализируя иконопись, Флоренский обращается к понятиям «лицо», «лик» и «личина», раскрывая через них разные состояния и проявления личности. На иконах изображен лик, отражающий осуществленный и проявленный вовне окончательный замысел Творца о человеке. Лицо есть у каждого живущего и даже не только человека. Флоренский дает расширенное значение данного понятия, употребляя, например, понятие «лицо природы». Используя анализ работы художника, Флоренский говорит о лице как о «сырой натуре», которую портретист стремится типологизировать в соответствии со своим пониманием данного человека. Но это еще не есть окончательное знание

об изображаемом, а только предварительный результат осмысления, несущий в себе и отпечаток личности самого художника.

Онтологической природой обладает только лик. Человеку дана «способность духовного совершенства», т. е. возможность «образ Божий, сокровенное достояние наше, воплотить в жизни, в личности, и таким образом явить его в лице» (там же, с. 53). В лике нет ничего случайного: «Лик есть осуществленное в лице подобие Божие» (там же).

Полной противоположностью лику является личина: «Первоначальное значение этого слова есть маска, ларва – larva, чем отмечается нечто подобное лицу, похожее на лицо, выдающее себя за лицо и принимаемое за таковое, но пустое внутри, как в смысле физической вещественности, так и в смысле метафизической субстанциальности» (там же, с. 54).

В западной психологии есть работы, в которых говорится о «персоне» и «маске», причем, их авторы тесно связывают понятия личности и маски (см. Родионова, 1977). Подобное отождествление не характерно для отечественной традиции. Флоренский говорит о «пустоте» личины и напоминает, что древнейшее сакральное значение масок нельзя использовать в том значении, как его использовали древние, «когда маски вовсе не были масками, а родом икон» (Флоренский, 1994, с. 54). После разложения сакрального назначения масок и «омирщения священной принадлежности культа», из этого «кошунства над античной религией» возникла «маска» в современном понимании этого слова – как пустота и обман: «Злое и нечистое вообще лишено подлинной реальнос-

ти, потому что реально только благо и все им действующее» (там же, с. 55).

Использование понятий «лик», «лицо» и «личина» в разработке современных проблем психологии личности позволяет высказать в тезисной форме следующие положения.

Личность может быть доступна объективному исследованию на уровне своего проявления как «лица». Но в этом случае речь должна идти также и о «лице» исследователя, привносящего в свое понимание другого человека собственные наработанные (профессионально и в жизненном опыте) приемы типологизации. Следовательно, познание личности другого становится творческим процессом познания и совершенствования исследователем себя самого. Центральным методом познания становится диалогическое взаимодействие.

Потребность увидеть в лице лик является экзистенциальной. Как показывают многочисленные исследования по проблеме идеала, перед человеком на разных этапах развития остро встает проблема поиска нравственного идеала, и этот поиск ведется им среди всего доступного окружения, а также в той культурной среде, в которой происходит становление человека (образы литературных героев, известных исторических деятелей и т. п.). Иконопись, житийная литература на определенный промежуток времени ушли из сферы внимания нескольких поколений наших соотечественников, но и в этих условиях не прекращался (о чем говорят эти исследования) по-

иск лика как «осуществленного в лице подобия Божия» (там же).

Системный подход к личности позволяет понять некоторые из происходящих сегодня и труднообъяснимых явлений общественной жизни, например увлечение вампирами и вампиризмом (широко распространенное в юношеских субкультурах и подогреваемое кинематографом). Ложь разрушает личность, оставляя «пустую внутри» личину, которая, в конечном итоге (по Флоренскому), ищет себе для поддержки «свежей крови и живого лица», в которое эта «астральная маска» могла бы облечься, присоветившись к нему и выдавая это лицо за свою сущность (там же).

Нравственное совершенствование человека является необходимым условием его правильного и здорового развития, поскольку всякое зло разрушает личность, искажает лицо и в своем крайнем выражении делает его пустой личиной, лишенной содержания.

Литература

В. А. Барабанщиков, Д. Н. Завалишина, В. А. Пономаренко. Предисловие // Б. Ф. Ломов. Системность в психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко М.–Воронеж, 1996.

Родионова Е. А. Методологический анализ теорий личности в зарубежной психологии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

Флоренский П. А. Иконостас. М., 1994.

УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. Герасимова (Белгород)

Постановка проблемы

Актуальность исследования мотивации учения обусловлена тем, что она является решающим психологическим фактором эффективности учебно-профессиональной деятельности и удовлетворенности учебным процессом, а механизм становления учебной мотивации до конца не изучен и остается одной из сложнейших проблем педагогической психологии (Бакшаева, Вербицкий, 2006).

Под особенностями мотивации учения понимается характер направленности спектра ведущих мотивов (только на результат, на желаемую оценку или к тому же и на саморазвитие) и мера их действенности (выполняют ли они роль только знаемых или также и действующих мотивов). На основании этих двух критериев нами выделя-

ется три уровня сформированности мотивационного компонента (высокий, средний и низкий). *Высокий уровень развития учебной мотивации* характеризуется наличием действующих ведущих мотивов и широким спектром их направленности (и на оценку, и на саморазвитие). *Средним уровнем сформированности мотивационного компонента* обладают учащиеся с узким типом направленности спектра ведущих мотивов (только на достижение результата – желаемой оценки), функционирующих на уровне действующих. *Низкий уровень сформированности мотивационного компонента учебной деятельности* характеризуется наличием широкой или узкой направленности спектра ведущих мотивов, выполняющих функцию знаемых, либо неустойчивой, ситуативной мотивационной направленностью студентов. Наличие того

или иного уровня учебной мотивации диагностируется по характеру связи между типом спектра ведущих мотивов и способом поведения учащихся. Если содержание мотивов согласуется с содержанием поступка и они социально одобряемы (являются целью учебно-воспитательной работы), то это рассматривается как проявление высшего уровня развития учебной мотивации. Если мотивы также согласуются с содержанием поступков, однако ограничиваются рамками потребности в оценке, это указывает на средний уровень развития учебной мотивации. Если мотивы выбора поведения не согласуются с поступками учащихся (мотивы носят характер только знаемых), это свидетельствует о низком уровне развития мотивационного компонента учебной деятельности (Герасимова, 2006).

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение характера взаимосвязи между уровнем развития учебной мотивации студентов (бакалавров, специалистов и магистрантов) и их личностными особенностями (уровнем самооценки).

Гипотеза исследования

Мы предположили, что существует взаимосвязь между уровнем самооценки и уровнем развития учебной мотивации студентов, осваивающих различные академические ступени высшего образования. При этом высокий уровень самооценки будет способствовать развитию высокого уровня учебной мотивации бакалавров, специалистов, магистрантов.

Методики исследования

Для выявления уровня развития учебной мотивации студентов применялся специально разработанный нами вариант ценностно-нормативной методики (Герасимова, 2006). При его построении мы опирались на требования к психодиагностике ценностно-смысловых образований, сформулированные Г. Е. Залесским и реализованные им в рамках «Метода вовлечения испытуемых в жизненные ситуации путем систематического изменения условий одной и той же задачи» (Залесский, Редькина, 1996).

Для определения уровня самооценки личности в различных сферах жизнедеятельности использовалась широко известная методика Будасси.

Описание выборки

В исследовании участвовали 46 чел.: 15 бакалавров (3 курса), 16 специалистов (4 курса), 15 магистрантов (первый год обучения) геолого-географического факультета специальности «Природопользование» Белгородского национального исследовательского

университета. Выбор испытуемых, различающихся исключительно уровнем образования, позволяет, на наш взгляд, достаточно строго проверить гипотезу о наличии взаимосвязи между уровнем сформированности учебной мотивации студентов и уровнем их самооценки.

Результаты исследования

Обратимся теперь к наиболее интересным данным, полученным в ходе констатирующего этапа исследования. Первоначально рассмотрим данные, проясняющие ответ на вопрос, каковы особенности учебной мотивации бакалавров, специалистов и магистрантов (см. таблицу 1).

Таблица 1

Распределение студентов (бакалавров, специалистов, магистрантов) в зависимости от уровня развития учебной мотивации (в %)

Группы испытуемых (кол-во)	Уровень учебной мотивации		
	Высокий (широкая действующая направленность и на результат, и на саморазвитие)	Средний (узкая действующая направленность только на результат)	Низкий (неустойчивая ситуативная или знаемая направленность)
1. Бакалавры (15 чел.)	40	20	40
2. Специалисты (16 чел.)	31	25	44
3. Магистранты (15 чел.)	53	13	34
Всего: 46 чел.	41	20	39

Из таблицы 1 видно, что 41% студентов из всей совокупности испытуемых имеют высокий уровень развития учебной мотивации, который является целью учебно-воспитательной работы в вузе. В то же время более половины студентов (59%) демонстрируют либо низкий (39%), либо средний (20%) уровень развития мотивации учения. Следует отметить, что наиболее благоприятная ситуация в отношении характера учебной мотивации складывается в группе магистрантов, далее следуют бакалавры, а уровень учебной мотивации специалистов сформирован в меньшей степени по сравнению с этими группами студентов.

В таблице 2 представлены данные, характеризующие уровень самооценки испытуемых.

Оказалось, что около 35% студентов из всей совокупности испытуемых имеют завышенную самооценку. Это означает, что треть студентов имеют идеализированный образ «Я», своих возможностей и ценности для окружающих. В таких случаях человек, как правило, склонен игнорировать неудачи ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «от-

Таблица 2
Распределение студентов
(бакалавров, специалистов, магистрантов)
в зависимости от уровня самооценки (в %)

Группы испытуемых (кол-во)	Уровень самооценки					
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Завышенный
1. Бакалавры (15 чел.)	26,6	–	33,5	26,6	–	13,3
2. Специалисты (16 чел.)	–	6,3	25	12,5	12,5	43,7
3. Магистранты (15 чел.)	6,7	13,3	13,3	13,3	6,7	46,7
Всего: 46 чел.	11	6,5	23,9	17,4	6,5	34,7

талкивание» всего, что нарушает представление о себе.

В то же время 17,5% студентов по результатам обследования имеют самооценку низкую и ниже среднего. Известно, что заниженная самооценка приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию дерзаний, невозможности реализовать свои способности. Люди с низкой самооценкой излишне критичны к себе, не ставят перед собой труднодостижимых целей, а ограничиваются решением обыденных задач.

Следует отметить, что 6,5% студентов имеют высокую самооценку, а чуть более 40% испытуемых проявили самооценку среднюю и выше средней. Другими словами, именно эти студенты правильно соотносят свои возможности и способности, достаточно критически относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи, стараются ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле.

Обнаружены различия в уровне самооценки студентов в зависимости от академической степени высшего образования, которую они осваивают (бакалавриат, специалитет, магистратура). Наиболее высокий уровень самооценки характерен для специалистов; на втором месте по уровню самооценки оказались магистранты, и, наконец, самый низкий уровень самооценки, по сравнению с другими группами испытуемых, выявлен у бакалавров.

Следует отметить, что для наших целей важен не просто характер самооценки, а его влияние на эффективность учебной деятельности. Для этого рассмотрим данные, представленные в таблице 3.

Мы видим, что меньше половины студентов (48%) демонстрируют оптимальный уровень самооценки, способствующий успешному выполнению учебной деятельности. В то же время больше половины учащихся (52%) проявили неоптимальный уровень самооценки, препятствующий успешной учебно-профессиональной деятельности и мо-

Таблица 3
Распределение студентов
(бакалавров, специалистов, магистрантов)
в зависимости от характера самооценки (в %)

Группы испытуемых (кол-во)	Уровень самооценки	
	Оптимальный (высокий, выше среднего и средний)	Неоптимальный (завышенный, ниже среднего и низкий)
1. Бакалавры (15 чел.)	60	40
2. Специалисты (16 чел.)	50	50
3. Магистранты (15 чел.)	33	67
Всего: 46 чел.	48	52

тивации. Причем у магистрантов неоптимальная самооценка представлена в основном ее завышенным уровнем, а у бакалавров, напротив, преобладает заниженный уровень самооценки.

Обратимся теперь к данным, позволяющим проверить состоятельность выдвинутой нами гипотезы о наличии взаимосвязи между уровнем самооценки студентов и уровнем учебной мотивации (таблица 4).

Таблица 4
Распределение студентов в зависимости от характера взаимосвязи между уровнем самооценки и уровнем их учебной мотивации (в %)

Уровень учебной мотивации	Уровень самооценки		
	Низкий и ниже среднего (9 чел.)	Средний и выше среднего (18 чел.)	Высокий и завышенный (19 чел.)
Низкий	55	39	26
Средний	22,5	28	16
Высокий	22,5	33	58

Из таблицы отчетливо видно, что если у студента низкий уровень самооценки, то в 55% случаев он демонстрирует и низкий уровень учебной мотивации. И наоборот, при высокой и завышенной самооценке у студентов в 58% случаев формируется высокий уровень учебной мотивации.

Выводы

Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что существует взаимосвязь между уровнем самооценки и уровнем развития учебной мотивации студентов, осваивающих различные академические ступени. При высоком уровне самооценки создаются благоприятные условия для формирования высокого уровня учебной мотивации бакалавров, специалистов, магистрантов.

Получены также новые данные о различиях в уровне сформированности учебной мотивации и уровне самооценки студентов в услови-

ях перехода к двухуровневой системе высшего образования. Так, магистранты демонстрируют более высокий уровень развития учебной мотивации по сравнению с бакалаврами и специалистами. Уровень самооценки специалистов и магистрантов выше, чем у бакалавров. В то же время для бакалавров больше, чем для других групп студентов, характерна самооценка, оптимальная для выполнения учебно-профессиональной деятельности.

Литература

Бакшаева Н., Вербицкий, А. Психология мотивации студентов. М., 2006.

Герасимова А. С. Ценностно-деятельностный подход к психодиагностике учебной мотивации студентов // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 4. С. 116–122.

Залесский Г. Е., Редькина Е. Б. Психодиагностика убеждений и ориентаций личности. М., 1996.

ПОИСК СМЫСЛА ЖИЗНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

О. У. Гогицаева, В. К. Кочисов (Владикавказ)

Проблема смысла жизни интересует как отечественных, так и зарубежных исследователей. Среди них можно выделить Б. С. Братуся, К. В. Карпинского, Д. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Франкла, С. Л. Франка, В. Э. Чудновского и др. В их работах рассматриваются разные аспекты проблемы смысла жизни.

По С. Л. Рубинштейну, смысл жизни человека – это понятие, выражающее целенаправленность деятельности и жизнедеятельности вообще. Обретение смысла жизни связано со свободным целеполаганием индивида. Согласно С. Л. Франку, человеческая жизнь не может служить для какой бы то ни было абсолютной цели, не имеющей отношения к его собственной личной жизни, иначе человеку грозит духовное рабство и потеря смысла жизни. Б. С. Братусь определяет смысл жизни как насущную потребность человека, основывающуюся на фундаментальном противоречии между ограниченностью индивидуального бытия и универсальностью родовой сущности человека (цит. по: Чудновский, 2003).

Актуальность изучения феномена смысла жизни обусловлена рядом обстоятельств. Современное переходное состояние общества требует глубокого изучения проблемы физического и духовно-нравственного существования личности. Коренные изменения в экономической, социальной, духовной жизни общества обострили ситуацию человеческого бытия. Осознание этого выдвигает перед человеком задачу осмысления своего жизненного пути и предназначения в этом мире. На данном отрезке истории все человечество оказывается перед экзистенциальным выбором, когда необходимость быть зрелой и ответственной за свою жизнь личностью становится условием развития человека и всего человечества.

Смысл жизни не сводится к одной, отдельно взятой, пусть и очень значимой цели. Как психологический феномен, он включает в себя определенную иерархию «больших» и «малых» смыслов.

Становление и функционирование смысла как психологического механизма определяется не только содержанием «главного» смысла, но и характером его соотношения с другими жизненными смыслами. С изменением структурной иерархии смыслов жизни изменяется и их содержательная сторона. Таким образом, структура смысла жизни – динамическая иерархия, в которой время от времени происходят изменения (Березина, 2008).

Т. Н. Березина представляет классификацию смыслов жизни, разделяя их на три группы: *витальные, социальные и идеальные*. Всего ею выделено 16 смыслов жизни – «жизнь ради жизни», «жизнь ради удовольствия», «жизнь ради богатства», «жизнь ради любви», «жизнь ради детей», «жизнь ради карьеры», «жизнь ради конкретного человека», «жизнь ради творчества», «жизнь ради самосовершенствования» и др. (там же).

Все смыслы жизни можно разделить на удачные и неудачные. *Удачные смыслы жизни* отличаются тем, что их смыслообразующее качество может бесконечно умножаться (например, для целеустремленных людей, давая им все новые ощущения продвижения к цели; для материально озабоченных – чувство наполняемости жизни и т. д.). Для *неудачных смыслов жизни* характерно то, что положенное в их основу качество может расти только до некоторого предела, после которого оно не будет повышаться в принципе (Карпинский, 2005).

Парадоксальным является тот факт, что, потеряв смысл существования, человек может лишиться себя жизни, но вместе с тем он жертвует жизнью ради реализации определенного смысла. Очень многое зависит от содержательной характеристики этого феномена, а также от его адекватности. Следует выделить различные уровни смысла жизни по степени его негативного или позитивного влияния на жизнь человека и становления его личности. В этом аспекте можно рассмотреть проблему оптимального смысла жизни (там же).

Смысл жизни – это не просто определенная цель, идея, убеждение. Это особое психическое образование, у которого есть свое содержание и структура. *Оптимальный смысл жизни* можно охарактеризовать как гармоничную структуру смысловых ориентаций, которые обуславливают высокую успешность в различных областях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею (там же).

Оптимальный смысл жизни может существенно изменяться под влиянием ситуации, определенных условий. Социальные катаклизмы, резкое изменение привычных стереотипов могут существенно сказаться на характере смысловых ориентаций человека. Следовательно, оптимальный смысл жизни – это такой уровень сформированности смысловых ориентаций, при котором человек приобретает способность в ходе реализации своей «главной линии жизни» учитывать происходящие в окружающей действительности процессы, и, одновременно, становиться над ситуацией, преобразовывать обстоятельства и собственное поведение.

Проблема смысла жизни изучается преимущественно в возрастном аспекте. Каждый возрастной период вносит своеобразный «вклад» в процесс поиска и становления оптимального смысла жизни.

Юношеский возраст – это время выбора жизненного пути, работа по выбранной специальности (поиск ее), учеба в вузе, создание семьи, для юношей – служба в армии. В этот период человек становится профессионалом. Очень важна самостоятельность выбора и сознательное составление личного профессионального плана. Молодость для многих людей – студенческая пора, когда им приходится выдерживать довольно большие нагрузки – физические, нравственные, умственные и волевые (Дарвиш, 2003).

В этот период осуществляется активный поиск оптимального смысла жизни, который осложняется тем, что выбор главной линии жизни приходится на фоне еще небольшого жизненного опыта, а образовательный процесс в школе и в вузе явно недостаточно решает задачу личностной подготовки молодого человека к этому ответственному шагу (Чудновский, 2003).

Таким образом, можно предположить, что система ценностей молодых людей и их жизненные ориентации играют первостепенную роль в их жизнедеятельности на данном этапе, так как, если не будет найден смысл жизни, могут появиться большие проблемы в развитии и самореализации личности молодого человека.

Жизнь любого человека, поскольку она к чему-то устремлена, объективно имеет смысл, который, однако, может не осознаваться им до самой смерти. Но главным здесь является не осознанное представление о смысле жизни, а насыщенность повседневной жизни реальным смыслом. Жизненные ситуации могут ставить перед человеком задачу осознания смысла своей жизни. Осознать и сформулировать смысл своей жизни – значит оценить свою жизнь.

Литература

Березина Т. Н. Смыслы жизни, добро, духовное развитие, определение их значения // Мир психологии. 2008. № 2. С. 105–116.

Дарвиш О. Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В. Е. Клочко. М., 2003.

Карпинский К. В. Смысл жизни: от философских воззрений к психологической теории // Психологическая служба. 2005. № 3. С. 31–42.

Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии. 2001. № 2. С. 82–89.

Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 3–14.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДОВЕРИЯ К МИРУ У ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ЗРИТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Т. Н. Джумагулова, С. В. Крайнюков (Магнитогорск)

Постановка проблемы

Проблема личностного развития лиц с сенсорными нарушениями в настоящее время чрезвычайно актуальна, так как прямо связана с комфортностью их существования, успешностью социальной адаптации и интеграции в жизнь общества.

Одним из значимых критериев оптимально функционирующих отношений является степень доверия человека к себе, к миру и к другим людям (Мясищев, 1999; Джумагулова, 2011). Как отмечает Т. П. Скрипкина, доверие – это фундаментальное условие взаимодействия человека с миром, и в этом заключается его важнейшая функция

(Скрипкина, 2000). Каким же образом реализуется доверие у людей с ограниченными зрительными возможностями? Влияет ли форма и степень дефицитарности зрения на характер этой связи?

Актуальность исследования обусловлена тем, что зрение – основной источник информации о мире, важный способ связи, контакта с окружающей действительностью. Имея ограниченную возможность такого контакта, люди, характеризующиеся глубокими нарушениями зрения, вынуждены особым образом выстраивать отношения со своим окружением.

Согласно Т. П. Скрипкиной, подростковый период является сенситивным для формирования устойчивой модели доверительности как относительно стабильной системы доверия к себе и к миру (Скрипкина, 2000). У слабовидящих подростков зачастую появляется выраженная реакция на свой недостаток, которая может проявляться как в неуверенности в своих возможностях, опасении за свою судьбу, так и отчетливых чертах эгоцентризма (Литвак, 1985). Безопасность, надежность, понятность внешнего и внутреннего пространства личности для подростка с ограниченными зрительными возможностями приобретают особую значимость. От того, как слабовидящий подросток построит доверительные связи с собой, с другими людьми, будет зависеть его будущая жизнь. По мнению Л. С. Выготского, любой телесный недостаток является фактором, изменяющим отношения человека с окружающим миром, главным образом, с людьми, и обуславливающим в результате социальную ненормальность поведения (Выготский, 2003). Мы предполагаем, что степень выраженности физиологической составляющей дефекта зрения через провоцируемые социальные условия и факторы развития личности оказывает значимое влияние на степень и характер проявления доверия к миру, определяя его специфические черты и особенности.

Цель нашего исследования – выявить и охарактеризовать особенности проявления доверия к миру у подростков с ограниченными зрительными возможностями, детерминированные степенью выраженности патологии зрения.

Методологическую основу исследования составили: теория психологии отношений В. Н. Мясищева (Мясищев, 1999); концепция доверия как социально-психологического феномена Т. П. Скрипкиной (Скрипкина, 2000); концепция природных и вещных оснований доверия В. П. Зинченко (Зинченко, 1998); концепция черт личности слабовидящих подростков А. Г. Литвака (Литвак, 1985).

Описание выборки

Исследование проводилось нами на базе специальной (коррекционной) школы-интерната № 3

г. Магнитогорска для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Выборка исследования составила 40 респондентов (13–15 лет), разделенных на две группы. Первая группа (20 чел.: 12 мужского пола, 8 женского) – глубоко слабовидящие (вторая степень ограничения зрительных возможностей). Вторая группа (20 чел.: 9 мужского пола, 11 женского) – слабовидящие с первой степенью ограничения зрительных возможностей.

Методический инструментарий

В исследовании применялись следующие методы и методики: опросник уровня доверия Т. П. Скрипкиной; методика незаконченных предложений Л. Сакса, В. Леви; количественный и качественный анализ данных.

Методика Т. П. Скрипкиной была модифицирована нами в соответствии с целью исследования и особым контингентом респондентов. Нами были сконструированы специальные схемы-таблицы, состоящие из окружностей, в которых, в соответствии с наименованием, респондентам предлагалось оценить степень своего доверия оценкой от 1 до 5, где «1» означает «полностью не доверяю», «5» – «полностью доверяю». Такие таблицы оказались удобными в работе вследствие относительно простой структуры и крупного размера и позволили впоследствии произвести более дифференцированный качественный анализ данных. Тест незаконченных предложений Л. Сакса и В. Леви был использован нами для оценки степени удовлетворенности, благополучия, адаптивности.

В набор исследуемых сфер вошли: 1) доверие себе; 2) доверие другим людям; 3) доверие, ожидаемое по отношению к себе от других.

Различия в исследуемых признаках устанавливались на основе применения *t*-критерия Стьюдента, а также анализа иерархического распределения признаков.

Результаты исследования

Установлено, что в сфере *доверия к себе* респонденты с большей дефицитарностью зрительного восприятия проявляют меньшую уверенность в достаточности самостоятельных усилий в учебе ($t = 2,2$). В ситуации общения с друзьями они воспринимают собственную эмоциональную экспрессию как менее безопасную и реже ее проявляют ($t = 2,6$). В группе с большей дефицитарностью зрительного восприятия менее выражена уверенность в совместной организации досуговой деятельности ($t = 2,6$), наряду с актуализацией большего чувства безопасности при уединенном отдыхе ($t = 2,5$). В показателях доверия респондентов себе в отношениях с родителями

ми и в бытовой сфере особых различий не обнаружено.

В целом обобщенные средние показатели доверия к себе по вышерассмотренным сферам в обеих группах не находят значимых различий ни в одном случае. Соответственно, можно заключить, что степень слабовидения сказывается лишь на частных аспектах доверия себе, в меньшей степени определяя общие тенденции его проявления.

Что касается *доверия другим*, то в группе респондентов с более выраженным дефектом зрения наблюдается меньшее доверие друзьям ($t = 2,7$) и учителям ($t = 2,2$) при сохранении его устойчивости в отношениях с родителями и одноклассниками.

Сфера *ожидаемого доверия* оказалась в меньшей степени зависимой от глубины зрительной патологии: статистически значимые различия здесь не выявлены.

Исходя из общих расчетов, можно заключить, что степень слабовидения наибольшим образом сказывается на доверии другим людям ($t = 2,7$) и оказывает меньшее влияние на доверие респондентов себе и ожидаемое доверие со стороны других (все различия были выявлены при $p \leq 0,05$).

В ходе анализа системы отношений слабовидящих подростков как значимой детерминанты доверия были получены следующие результаты.

Респонденты группы с более высокой зрительной патологией демонстрируют большую неудовлетворенность в отношениях с отцом ($t = 2,8$). По-видимому, дети с ограниченными зрительными возможностями вызывают менее толерантное отношение отцов в силу наличия у них гипотетически сковывающего некоторые их потенциалы дефекта зрения.

Респонденты второй группы проявляют меньшую удовлетворенность дружескими отношениями ($t = 5$). Возможно, данная закономерность обусловливается условиями жизни респондентов, их вынужденной изоляцией, препятствующей построению внешних контактов.

Кроме того, у респондентов с более выраженными зрительными нарушениями отношение доминирования носит менее позитивный характер ($t = 3,3$). С нашей точки зрения, здесь проявляется стремление к компенсации дефекта посредством утверждения значимых доминантных установок (все различия были выявлены при $p \leq 0,01$).

В целом результаты показывают, что система отношений испытуемых значимо определяется глубиной физиологического дефекта. Ее общая оценка в первой группе значительно превосходит по степени удовлетворенности и адаптивности результат, полученный в исследовании второй группы ($t = 2,8$; $p \leq 0,01$).

Качественный анализ ответов респондентов по методике незаконченных предложений выявил следующие специфические тенденции.

1. Акцентирование подростками вопросов здоровья – болезни (например: «*Моя семья обращается со мной как с больным*»; «*Считаю, что большинство матерей должны рожать здоровых детей*»).
2. Негативные представления о внешней среде («*Не люблю людей, которые меня обижают*»; «*Надеюсь, на земле есть кусочек доброты*»).
3. Ориентация на социальную нормативность («*Наступит тот день, когда я женюсь*»; «*Больше всего в жизни я хотела бы, чтобы у меня был муж, работа*»).
4. Наличие иррациональных страхов («*Сделал бы все, что бы забыть эти страшные сны*»; «*Хотелось бы мне перестать бояться моих домыслов насчет привидений*»).
5. Проявление агрессии как самозащиты («*Я всегда хотел и до сих пор хочу агрессивного пса*»; «*Если кто-нибудь работал бы под моим руководством, то я был бы злой*»).
6. Сложности в построении дружеских отношений («*Когда меня нет, мои друзья радуются*»; «*Думаю, что настоящий друг... у меня никогда его не будет*»).
7. Ориентация на социальную помощь и поддержку («*Больше всего люблю тех людей, которые помогают мне, и родителей*»; «*Когда буду старым, все будут обо мне заботиться*»).

Проведенный анализ обнаруживает противоречия в ответах. С одной стороны, наиболее выраженной является тенденция ориентации на социальную помощь и поддержку, с другой стороны, имеют место негативные представления о внешней среде, сложности в построении межличностных отношений, агрессивные самозащитные реакции. На наш взгляд, это может свидетельствовать о наличии внутриличностного конфликта, аффективной напряженности, связанной с трудностями построения отношений с внешним социальным окружением.

Корреляционный анализ по критерию К. Пирсона показал ($p \leq 0,01$), что у подростков с выраженными зрительными нарушениями доверие другим связывается с осознанием собственной компетентности и доверия к себе в быту ($r = 0,75$), с проявлением конформности на уровне сознания и стремлением к реализации доминирования на бессознательном уровне. Ожидаемое доверие у респондентов первой группы связано с осознанием своей компетентности в бытовой и досуговой сферах. При этом большего доверия со стороны других людей подростки с глубокими нарушениями зрения ожидают при наличии собственной готовности присоединиться к их мнению.

В заключение отметим, что при организации нормального общения слабовидящего подростка с людьми, расширении проникновения в окружающий мир формирование его личности, эмоционально-волевой сферы может протекать без каких бы то ни было отклонений. Иными словами, нарушение у подростков зрительных функций не является непреодолимым препятствием для нормального формирования их личности.

Исходя из этой позиции, мы полагаем, что степень дефицитарности зрительной функции влияет на личность через систему отношений человека с миром. Организация надежной, устойчивой, безопасной системы отношений, повышение уровня доверия себе, личной уверенности, актуализация субъектной позиции могут стать благоприятной почвой для формирования доверительных связей с миром, с другими людьми как важного условия гармоничного развития личности слабовидящего подростка.

- Выготский Л. С.* Основы дефектологии. СПб., 2003.
- Джумагулова Т. Н.* Психология уникальной индивидуальности. Магнитогорск, 2011.
- Зинченко В. П.* Психология доверия. Самара, 1998.
- Литвак А. Г.* Тифлопсихология. М., 1985.
- Личность и особенности ее развития при нарушениях зрения / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. / Под ред. В. И. Лубовского. М., 2007.
- Мясищев В. Н.* Структура личности и отношения человека к действительности // Хрестоматия. Т. 2, «Психология личности». Самара, 1999.
- Скрипкина Т. П.* Психология доверия: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2000.
- Солнцева Л. И.* Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения. М., 1999.

ПСИХОЛОГИЗМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОНИЦАТЕЛЬНОСТИ

Н. Е. Есманская (Воронеж)

В проникновении во внутренний мир человека, в тайны его психики в искусстве приоритетное значение принадлежит художественной литературе. Основная функция художественной литературы обусловлена, прежде всего, ее уникальным психологизмом. Его суть состоит в полном и глубоко изображении с помощью специфических средств художественной литературы внутреннего мира литературных персонажей: их ощущений, мыслей, чувств, переживаний, желаний, представлений, мотивов поведения, воспоминаний, различных характеров, психологических типов (Лихачев, 1968, с. 76).

Психологические знания в художественной литературе имеют образный характер, в силу чего литературные образы, представленные в произведениях писателей-психологов, являются наглядными образцами описания психологии людей. Критерием истинности психологических знаний в художественной литературе является узнавание читателем себя в литературных персонажах, что позволяет ему лучше понять свой внутренний мир.

Писатели-психологи изображают внутренний мир своих героев с учетом данных психологической науки и закономерностей реальных психических явлений. Поэтому художественная литература, отражая действительность, не может не воссоздавать и психологию реального человека.

В аспекте нашего исследования чрезвычайно ценной является точка зрения Б. М. Теплова о том, что «художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология» (Теплов, 1985, с. 306). Выдающиеся писатели-психологи оказали большое влияние на развитие психологической науки. В частности, Л. Н. Толстой и Ф. М. Достоевский, благодаря своей исключительной интуиции, опередили психологическую науку на несколько десятилетий, открыв и художественно изобразив существование бессознательного в психике человека.

В зарубежной науке некоторые известные психологи также обращались к художественной литературе как источнику познания внутреннего мира человека. Особенно примечателен в этом отношении опыт психоаналитического прочтения З. Фрейдом произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, У. Шекспира.

Сущность психологизма художественной литературы исследовалась литературоведами: М. М. Бахтиным, А. Б. Есиным, Д. С. Лихачевым, А. П. Скафтымовым и др.

Психологи и литературоведы выделили несколько основных форм психологического изображения внутреннего мира литературных персонажей. Самой значимой из них является изображение внутреннего мира персонажа «изнутри» (Есин,

2003, с. 32). Это позволяет читателю наглядно и детально представлять внутренний мир персонажа и развивать свою психологическую проницательность. Наиболее часто при изображении внутреннего мира персонажей «изнутри» писатели-психологи используют следующие художественные приемы: внутренний монолог, который, по сути своей, является психологическим анализом, посредством которого изображаются мысли и переживания героев. Яркая иллюстрация этого приема – монологи князя Андрея Болконского, Пьера Безухова, Наташи Ростовской в романе Л. Н. Толстого «Война и мир», Анны Карениной в одноименном романе, а также монологи Р. Раскольникова в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Эти монологи создают впечатление «подслушанных мыслей».

Впервые в мировой литературе Л. Н. Толстой использовал такой художественный прием, как психологическое изображение впечатлений персонажей от деталей внешнего мира. Он также позволял писателю изображать внутренний мир персонажей «изнутри». Говоря о художественных приемах изображения внутреннего мира персонажей «изнутри», следует назвать также внутренний диалог персонажа с самим собой, его письма и дневники, сны, галлюцинации, грезы, видения, исповеди, воспоминания, самонаблюдения.

Писатели-психологи часто используют и авторское изображение «изнутри» психологии литературных героев, т. е. описание и повествование от лица «всезнающего автора» (Лихачев, 1986, с. 92). Использование этого приема создает у читателя впечатление, что литературный герой о себе знает меньше, нежели автор-повествователь, которому известна все и литературном герое.

Второй по значимости изобразительной формой является изображение персонажей «извне» – воспроизведение их внешнего бытия посредством многочисленных художественных приемов: описания внешнего облика, поступков, жестов, мимики, телодвижений, различных физиологических проявлений, особенностей речи, а также раскрытия места действия, деталей пейзажа. Как правило, приемы изображения «извне», вос-

производя внешние проявления психики, усиливают и углубляют изображение внутреннего мира персонажей.

Нередко в авторском повествовании от третьего лица вместо непосредственного психологического изображения внутреннего мира персонажа используется прием умолчания, суть которого заключается в том, что читатель о мыслях, чувствах и переживаниях персонажа догадывается сам, без помощи автора, становясь тем самым соавтором писателя. На сотворческий характер читательской деятельности указывали многие писатели-психологи: «Когда я пишу, я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостающие в рассказе субъективные элементы он добавит сам» (Чехов, 1990, с. 51).

Третья форма изображения представляет собой лишь вербальное обозначение, название психических процессов. В этой форме изображения чувства, мысли, переживания героев не показаны, а только названы (Скафтымов, 1972, с. 175).

Знание и понимание основных форм и приемов психологического изображения внутреннего мира литературных персонажей являются основой для развития психологической проницательности читателя.

Литература

- Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1979.
- Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. М., 1971.
- Есин А. Б. Психологизм русской классической литературы. М., 2003.
- Лихачев Д. С. Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы. 1968. № 8. С. 76–77.
- Скафтымов А. П. О психологизме в творчестве Стендаля и Толстого. Нравственные искания русских писателей. М., 1972.
- Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. М., 1985.
- Чехов А. П. Полное собрание сочинений. В 20 т. Т. 15. М., 1950.

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Н. А. Журавлева (Москва)

Постановка проблемы

Экономическое сознание и экономическое поведение личности в значительной степени обусловлены культурными, экономическими, социальными, политическими факторами. При этом и отношение

к экономическим объектам, и поведение в сфере потребления во многом определяются психологическими особенностями личности и, с нашей точки зрения, прежде всего, типом ее ценностных ориентаций, который мы рассматриваем как опо-

средствующий фактор в процессе влияния социально-экономических условий в обществе на экономические представления личности.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы проанализировать экономико-психологические характеристики личности, отличающейся разным типом ценностной направленности.

Гипотеза исследования

Основное предположение заключается в том, что люди, придающие разную значимость деньгам, по-разному относящиеся к богатству, материальному благосостоянию, имеющие различные установки на те или иные формы экономического поведения, характеризуются разной структурой ценностных ориентаций.

Методики исследования

Для изучения ценностных ориентаций личности использовался адаптированный вариант методики М. Рокича «Ценностные ориентации». Для выявления различных характеристик экономического сознания личности применялась специальная программа опроса (Журавлев, Журавлева, 2002).

Выборку исследования составили жители Московского региона. Было опрошено 745 чел., которые примерно в равных частях распределились по следующим социальным группам: работники государственных предприятий; работники предприятий без образования юридического лица; работники открытых акционерных и закрытых акционерных обществ; военнослужащие (только по ведомству МО РФ); предприниматели сферы малого бизнеса; безработные; студенты и старше школьники. Учитывались также демографические критерии: пол, возраст (от 15 до 55 лет), уровень образования и семейный статус. Тем самым достигалась высокая степень разнородности выборки.

Результаты исследования

Выполненное исследование позволило выделить пять психологических типов ценностных ориентаций современной личности.

1) *Социально ответственный тип*, ориентированный на межличностные отношения, в первую очередь, характеризуется направленностью на семью, работу и общение с друзьями, а также этические ценности: честность, ответственность, терпимость и воспитанность. В структуре жизненных ценностей направленность на профессиональную самореализацию (работу в ряду терминальных ценностей и исполнительность в ряду инструментальных ценностей) является максимально выраженной по выборке и преобладает над значимостью экономичес-

ких ценностей (материальной обеспеченности в ряду ценностей-целей, собственности в ряду ценностей-средств). Для представителей данного типа высокозначимой является направленность на межличностные отношения и социальную ответственность.

2) Для представителей *активного типа*, ориентированного на ближайшее социальное окружение, наиболее приоритетными являются ориентации на семью, работу и любовь, а также ценности социальной ответственности: терпимость, самоконтроль, ответственность, воспитанность. Основные жизненные цели опрошенных этого типа связаны, прежде всего, с достижением семейного благополучия. Обращает на себя внимание общая активность его жизненной позиции, основными чертами которой являются ориентации на активную жизнь, смелость в отстаивании взглядов и непримиримость к недостаткам в себе и других. Представителями этого типа низко ранжируется комплекс экономических ценностей: богатство как терминальная ценность и собственность – как инструментальная.

3) *Жизненные цели типа, ориентированного на самоутверждение*, прежде всего, связаны с направленностью на свободу, любовь и общение с друзьями, а также творческую самореализацию и духовные ценности: мудрость, познание, активную жизнь, широту взглядов, творчество. Среди инструментальных ценностей большое значение имеет ориентация на самоутверждение: твердость воли, независимость, эффективность в делах, смелость в отстаивании взглядов. Значительно менее важными для респондентов этого типа, по сравнению с другими опрошенными, являются ориентации на профессиональную самореализацию: работу и исполнительность. Относительно низкий ранг занимает ценность материальной обеспеченности (5-е место).

4) В качестве основных жизненных целей *типа, ориентированного на достижение материального благополучия семьи*, выступают ориентации на семью, материальную обеспеченность и работу, а также деловые качества и упорство в достижении целей: предприимчивость, твердая воля, эффективность в делах, ответственность и рационализм. Ценностное сознание данного личностного типа в наибольшей степени по выборке характеризуется направленностью на счастливую семейную жизнь. В структуре инструментальных ценностей значимость прагматических ценностей преобладает над значимостью этических.

5) Наиболее приоритетными жизненными целями *типа, ориентированного на достижение высокого уровня материального благосостояния*, являются ориентации на семью, любовь и ма-

териальную обеспеченность, богатство, а также прагматические ценности: предприимчивость, независимость и эффективность в делах. Большое значение для этого личностного типа имеют такие жизненные цели, как собственность, развлечения и красота.

Результаты исследования показали, что ценностные ориентации оказывают значительное влияние на формирование отношения личности к деньгам и ее экономических притязаний. Деньги оцениваются как высокозначимые, прежде всего, респондентами, характеризующимися ориентацией на богатство, материальную обеспеченность и собственность. Менее всего деньги значимы для лиц, в структуре ценностей которых приоритетное положение занимают ориентации на творчество, познание, общение с друзьями и честность.

Различия между рассматриваемыми типами ценностной направленности личности обнаружены по всем выделенным компонентам ее отношения к деньгам: ценностному, мотивационному, эмоциональному, социальным представлениям о роли и функции денег в жизни. Различия между пятью типами ценностных ориентаций личности выявлены и по другим компонентам экономических представлений: социальным представлениям о материальном благосостоянии, богатстве и наиболее эффективных направлениях вложения доходов.

При этом для первых двух ценностных типов, характеризующихся более низкой значимостью денег и меньшими притязаниями, чаще свойственна духовная направленность экономических представлений, выражающаяся в стремлении не думать о завтрашнем дне, помогать близким. Представители других трех психологических типов, которых отличает более высокая значимость денег и более высокие притязания, чаще свои экономические интересы связывают с покупкой ценных бумаг и той или иной недвижимостью. При этом если для первого из ценностных типов первостепенную значимость представляет наличие высокооплачиваемой работы, а третий и четвертый типы заинтересованы в развитии собственного прибыльного дела, то для пятого из них экономические интересы во многом связаны с вложением денежных средств в иностранные банки, с точки зрения мужчин, и осуществлением крупных пожертвований на общественные нужды, по мнению женщин.

Структуру экономических представлений о наиболее эффективных денежных вложениях опрошенных, характеризующихся социально ответственным типом ценностной направленности, ориентированным на межличностные отношения (тип 1), отличает духовная направленность. Респонденты рассматриваемого психологичес-

кого типа, особенно женщины, чаще, чем другие опрошенные, проявляют выраженную установку на помогающее экономическое поведение. Социальные представления о наиболее эффективных направлениях вложения доходов связаны, в первую очередь, с возможностью по-крупному помогать близким людям.

Экономические представления о наиболее эффективных вложениях доходов личности с активным типом ценностных ориентаций личности, ориентированным на ближайшее социальное окружение (тип 2), преимущественно характеризует духовная направленность. Как и для опрошенных первого психологического типа, причем, в первую очередь, женщин, чаще, чем для других, социальные представления о наиболее эффективных направлениях вложения доходов связаны с возможностью по-крупному помогать близким. Женщины, характеризующиеся данным типом ценностных ориентаций, чаще представительниц других типов к наиболее эффективным денежным вложениям относят приобретение дорогой одежды, мебели, машины и т. п. Мужчины этого личностного типа, в отличие от представителей других типов, в качестве наиболее эффективного направления вложения денег часто указывают путешествия.

В социальных представлениях о наиболее эффективных вложениях денежных средств личности, ориентированной на самоутверждение (тип 3), преобладает инвестиционная их направленность, связанная с получением гарантированной высокой прибыли. Мужчины чаще в качестве наиболее выгодного вложения денежных средств рассматривают приобретение ценных бумаг банков, предприятий, фирм, а также приобретение недвижимости, приносящей прибыль. Женщины данного психологического типа чаще представительниц других психологических типов склонны считать, что открытие или расширение собственного бизнеса является наиболее эффективным направлением вложения доходов.

Экономические представления личности, в первую очередь ориентированной на достижение материального благополучия семьи (тип 4), характеризуются следующим. Социальные представления мужчин о наиболее эффективных направлениях вложения доходов часто связаны с путешествиями. В группе женщин высокочастотные представления о наиболее выгодных денежных вложениях, в первую очередь, отличаются направленностью на приобретение недвижимости, приносящей прибыль.

В социальных представлениях о наиболее эффективных вложениях денег молодежи, ориентированной на достижение богатства (тип 5), высокозначимой выступает покупка ценных бумаг, а социальные представления старшей возрастной группы связаны с приобретением той или иной недвижимости.

Различия в иерархии ценностных приоритетов оказывают значительное влияние как на структуру экономических представлений, так и на выбор той или иной стратегии экономического поведения. Типы экономических представлений личнос-

ти, выявленные в зависимости от типа ее ценностной направленности, не только позволяет уточнить данные о мотивации поведения личности в экономической среде, но и дают возможность прогнозировать ее предполагаемое экономическое поведение.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. А. Зобков (Владимир)

Современные социально-экономические условия требуют от формирующейся личности активности, самостоятельности и инициативности, сознательного и ответственного отношения к деятельности.

В. Н. Мясищев показал, что личность со времени детства и во всей последующей жизни, будучи включенной в систему общественных отношений, которые объективируются для нее в виде господствующих в ее окружении отношений к природе, общественной и личной собственности, к различным социальным общностям, людям, труду и пр., постепенно усваивает эти отношения, и они становятся ее собственными отношениями к различным сторонам той действительности, которая ее окружает.

Задача воспитательных институтов, по выражению В. Н. Мясищева (Мясищев, 1960), состоит в том, чтобы культивировать вокруг личности такие отношения и в таком сочетании, которые создавали бы субъективное богатство усваивающей эти отношения личности в форме ее потребностей, интересов, склонностей, и именно такого содержания, в котором заинтересовано общество.

Следует согласиться с А. А. Бодалевым (Бодалев, 1986) в том, что для того, чтобы принципы теории отношений В. Н. Мясищева конструктивно работали на воспитание личности, их необходимо далее развивать и конкретизировать, обратив, в первую очередь, внимание на психологическое содержание самого понятия «отношение».

В нашем понимании отношение к деятельности – это системно организованная целостная содержательная характеристика личности, интегрирующая в себе мотивацию, самооценку, совокупность качеств интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной, нравственной направленности, что определяет характер субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, меру включенности личности в деятельность, уровень надежности и эффективности деятельности.

Отношение к деятельности как целостная содержательная характеристика личности интегрирует в себе направленность на психическую регуляцию всех видов деятельности, в которые личность включается в процессе своей жизнедеятельности.

Исследованиями установлено, что сензитивным периодом для формирования отношения к деятельности как целостной характеристики личности выступает переходный период от младшего школьного к младшему подростковому возрасту.

Возникает вопрос: при каких внутренних условиях личность ребенка-учащегося способна эффективно осуществлять субъект-объектную и субъект-субъектную связь, проявляя сознательность, активность, и быть, по выражению В. Н. Мясищева, «хозяйном этой связи»?

Нами установлено, что «хозяйном» эффективной связи человека с действительностью может быть личность, для которой характерен *социально-адекватный тип отношения к деятельности*. В структуру такого типа отношения входят следующие «внутренние условия» регуляции деятельности и жизнедеятельности в целом: деловая коллективистская мотивация; адекватная самооценка (адекватная, адекватно высокая); субъективные качества личности, позитивно характеризующие ее с интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной, нравственной сторон.

Деловая коллективистская мотивация, выступающая доминирующим структурным образованием отношения личности к деятельности, интерпретируется нами как опредмеченная потребность личности, предметом которой выступают социально приемлемые ценности, цели, условия, средства деятельности. Предметное содержание их отражено в сознании в виде «личностных смыслов», переживаемых в форме социально приемлемых стремлений, желаний, ценностных ориентаций и проявляемых на объективно-психологическом (поведенческом) уровне в виде ответственности, организованности, самостоятельности, инициативности, познавательно-творческой активности, эмоциональной устойчивости к сбивающим факторам, настойчивости, деятельностного общения, позитивной коммуникации.

Другим важнейшим структурным компонентом отношения личности к деятельности, активно участвующим в ее регуляции, является *самооценка*.

Мы определяем самооценку как внутренний личностный план целостной регуляции действия, интегрирующий в себе особенности целеполага-

ния (исходный уровень притязаний, взаимосвязь и расхождение, «мостик» между реальной, удовлетворяющей, и идеальной целями действия, динамика уровня притязаний в ситуациях «успех» и «неудача»); оценку вероятности достижения цели (степень уверенности/сомнения); оценку достигнутого результата. Таким образом, самооценка рассматривается нами как системное личностное образование, включающее целый ряд важнейших механизмов регуляции действия и деятельности в их взаимосвязи. Неадекватность в одном из звеньев системы приводит к неадекватности самооценки в целом. Существенным аспектом, характеризующим уровень самооценки, являются изменения в целеполагании, в переживаниях уверенности/сомнений в достижении цели действия.

Напомним, что для социально адекватного типа отношения учащегося к деятельности характерна адекватная самооценка.

Для определения уровня самооценки нами был разработан психодиагностический мотивационно-самооценочный опросник (Зобков, 2011), апробированный в ряде исследований. Наряду с данными анализа особенностей целеполагания и результативности действий и деятельности в целом, важным показателем для характеристики уровня самооценки, как указывалось выше, является выраженность степени переживаний уверенности/сомнений в реализации целей действия. Исследованиями установлено, что для достижения реальной (удовлетворяющей) цели действия нужна не 100-процентная уверенность в успехе, а оптимально выраженная степень уверенности, равная $67 \pm 1\%$. Дефицит уверенности или собственная неуверенность в данном случае указывает на трудность задачи действия. Дефицит уверенности, равный одной трети 100-процентной самооценочной шкалы уверенности, отражает отношение субъекта к неопределенности и способствует формированию состояния мобилизационной готовности к выполнению запланированного действия. Вероятно, в данном случае можно и следует говорить о равновесном состоянии, по терминологии А. О. Прохорова (Прохоров, 1998), когда человек адекватно отражает ситуацию, свои возможности, использует социально приемлемые средства для реализации цели действия, адекватно оценивает достигнутый результат.

Отметим, что «шаги» уверенности, равные 33%, а также 17 и 8,5%, следует учитывать при характеристике уровня самооценки: адекватно высокая, адекватно низкая, с тенденцией к занижению, с тенденцией к завышению, завышенная, заниженная, несформированная (неустойчивая), дезадаптивная.

Наличие деловой коллективистской мотивации, адекватной самооценки способствуют специфической организации качеств личности, характеризующих ее с различных сторон, и превращению

учащегося в субъекта деятельности, для которого свойственны, по выражению С. Л. Рубинштейна, «минимум нейтральности безразличия, равнодушия» (Рубинштейн, 1940, 1959).

Исследованиями установлено, что для субъекта учебной деятельности, характеристикой которого является социально адекватный тип отношения к деятельности, свойственна определенная структурная организация качеств личности. Доминирующую позицию в структурной организации качеств личности занимают качества организационно-деятельностной (морально-нравственной) направленности (ответственность, организованность, дисциплинированность и др.); подчиненную – интеллектуально-волевые качества (самостоятельность, инициативность, познавательно-творческая активность и др.), эмоционально-волевые качества (уверенность, настойчивость, эмоциональная устойчивость и др.), коммуникативные (общительность, эмпатия и др.).

Изучение механизмов и условий формирования адекватности в системе «мотив–самооценка–качества личности–саморегуляция», является существенным аспектом в познании внутренних условий становления таких кардинальных характеристик развития учащегося, как воспитуемость, обученность, высокая эффективность деятельности.

Формирование личности с социально-адекватным типом отношения к деятельности следует начинать, что подтверждают наши исследования, с формирования объективно-психологических качеств, характеризующих ее со стороны субъектности (аккуратность, дисциплинированность, организованность, ответственность, любознательность, самостоятельность, инициативность, коммуникативная совместимость и др.). Итогом формирования субъектных качеств личности с социально адекватным типом отношения будет выступать складывающаяся в процессе онтогенеза деловая коллективистская мотивация, адекватная самооценка с характерной для нее эмоциональной составляющей.

Исследования показали, что детей и учащейся молодежи с социально адекватным типом отношения к деятельности – около 10%. Для значительной части детей и учащейся молодежи характерен социально неадекватный тип отношения к деятельности, в структуре которого доминируют лично-престижная мотивация, неадекватная самооценка (завышенная, заниженная, неустойчивая, неустойчивая с тенденциями к завышению или занижению, деструктивная), качества личности, отражающие специфику мотивации и самооценки.

Лично-престижная мотивация интерпретируется нами как опредмеченная потребность, предметом которой является личное самоутверждение средствами, не связанными с аспектами деятельности. Реальные ценности деятельности в данном

случае отражаются в сознании человека в неадекватной форме – в качестве средств лично-престижного самоутверждения.

Для личности с социально неадекватным типом отношения к деятельности, как правило, характерны: неравновесное психическое состояние, эмоциональная неустойчивость, что вносит определенные коллизии в субъект-объектные взаимодействия и субъект-субъектные взаимоотношения, снижая эффективность действий и деятельности или делая последнюю нестабильно эффективной. Коррекцию качеств и свойств личности с социально неадекватным типом отношения к деятельности следует начинать с коррекции объективно-психологических проявлений личности в деятельности.

Литература

Бодалев А. А. О психологических основах воспитания личности // Вопросы психологии. М., 1986. № 1. С. 19–27.

Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир, 2011.

Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.

Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940.

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

В. О. Колесниченко (Орел)

Креативность – личностное качество, базирующееся на потенциальных возможностях каждого человека. Как личностная характеристика она проявляется в том, что творческое начало проявляется во всех видах деятельности. Творчество проявляется во взглядах на мир, в выполнении любого дела, в стремлении к самосовершенствованию и совершенствованию окружающей среды.

Спонтанное проявление творческих способностей основывается на благоприятных природных задатках и наблюдается у ограниченного числа людей: согласно мировой статистике, не более чем у 5–7%. Мы полагаем, что эта цифра должна быть гораздо значительнее, стоит лишь обнаружить факторы, затрудняющие проявление креативных способностей и постараться их преодолеть.

Креативность, по мнению некоторых авторов, на 95% формируется за счет влияния социальной среды, ее ценностей, требований, предъявляемых к человеку, организации информационного потока и целевой направленности всех видов деятельности, начиная с учебной.

При формировании креативности человека происходит слияние сознания и подсознания в сверхсознание. Оно интегрирует в себе обобщенные механизмы творческого процесса в свернутом виде, когда уже в акте восприятия происходит трансформация объекта в художественный образ, открытие закономерности или решение проблемы. Подсознание личности, в котором происходит творческий процесс, включает ее индивидуальный жизненный опыт. Здесь для творчества существуют благоприятные условия за счет уравнивания по силе и значимости всех запечатленных объектов и событий, смещения временных интервалов, что не может происходить в сознании. Решение

проблем, открытие закономерностей, рождение замысла чаще всего происходит на уровне подсознания. Результаты такой работы приходят в сознание внезапно, в виде готового решения, озарения, инсайта.

Больших результатов креативная личность может достигнуть через нахождение *индивидуального стиля творческой деятельности*, оптимально соответствующего ее природным задаткам. Поэтому ей необходима психофизиологическая саморегуляция; каждому креативу важно найти свои, неповторимые пути пробуждения, активации и поддержания творческого процесса. Мы предлагаем учитывать факторы, препятствующие творческим достижениям личности и способствующие ее самореализации.

Характер – инструментальный уровень личности, принимающий к исполнению ее жизненные смыслы и реализующий их в поступках; он определяет комплексные свойства человека. Поэтому проблема самореализации личности в творчестве должна включать, по нашему мнению, рассмотрение особенностей характера, способствующих или препятствующих ее творческим достижениям. Мы полагаем, что к ним можно отнести акцентуации характера личности, которые в этом контексте можно отнести к факторам ее самореализации.

Акцентуации характера могут выступать в качестве психологического барьера в творческом процессе. В нашем эмпирическом исследовании было показано, что самореализация креатива опосредуется следующими акцентуациями характера: гипертимной (положительная корреляция), дистимной, педантичной, тревожно-боязливой и аффективно-экзальтированной (отрицательная корреляция). Дистимная акцентуация

проявляется в виде пассивности и нерешительности, что может затруднить реализацию творческой личностью своей активности. Тревожная боязливость характеризуется мнительностью и страхами, педантичность – колебаниями и невозможностью принять решение, что также может привести к нарушению процесса самореализации креатива. Аффективность-экзальтированность проявляется в неуравновешенности, излишней эмоциональности и неорганизованности. Напротив, гипертимность может дать творческой личности необходимую ей активность, стойкость в преодолении трудностей в работе.

Процесс творчества протекает в *трех основных фазах* – подготовительной, поисковой, исполнительной. Подготовительная фаза творчества связана с контактом со средой и умением видеть «необходимости», «потребное будущее», ставить проблемы и темы, задаваться вопросами и выдвигать идеи. Поисковая фаза связана с мыслительной переработкой и поиском способа решения поставленной проблемы, темы; исполнительная – с воплощением найденного решения в продукт. На каждой из этих фаз, очевидно, будут проявляться особенности характера человека, тех акцентуаций, которые у него имеются.

Способность к каждой фазе может быть выражена у каждого человека по-разному. Одни больше способны «генерировать» идеи, но не решать их; другие успешнее разрабатывают стратегии их решения, а третьи – «исполнители» – способны воплощать идеи в продукт. Креативность проявляется в успешном осуществлении всех трех фаз, т. е. в умении самостоятельно видеть и ставить проблемы, находить их решение и творчески воплощать их в конкретный продукт.

Каждый вид творчества имеет свой объект поиска, процесс и продукт. Творчество проявляется в том виде деятельности, который совпадает со специальными способностями к ней.

Для формирования креативности необходимо знать механизмы его «включения», процесса протекания и условия, необходимые для реализации творческого потенциала как общеличного качества.

Можно выделить три основные мотивационно-личностные характеристики, обеспечивающие «запуск» и реализацию творческой активности: глубокий и интенсивный интерес к деятельности; высокую настойчивость и готовность преодолевать препятствия на пути к цели; уверенность в своей эффективности, веру в успех выбранной области деятельности.

Самореализация возможна, когда человек познает и осознает свою природу, что позволит ему прилагать адекватные усилия к реализации способностей, своего личностного потенциала.

Природные задатки человека влияют на тип его контакта со средой – экстравертированность

или интровертированность. Этот контакт определяет источник энергии, получаемой личностью извне (потребность в новых впечатлениях, общении и работе с людьми у экстраверта) или изнутри (предпочтение постоянной среды, изоляции и работы в одиночестве у интроверта). Тип контакта со средой определяет способность к длительности удержания цели и волевой саморегуляции.

Цель требует волевого усилия, а также необходимости преодоления недостатков, если она направлена на самосовершенствование или приобретение необходимых навыков. Индивидуально различны особенности волевой саморегуляции (показателем волевой саморегуляции является функция лобных долей мозга). Доказано, что с волей коррелирует экстравертированность личности. Экстраверты не способны к длительному удержанию целевого образа, интроверты – наоборот. Воля является сформированным качеством и определяется как способность к выбору цели и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления. Волевой акт начинается с самостоятельной постановки цели, направленной на достижение нового результата, необходимого «для себя», «для других».

Можно выделить 4 фактора, оказывающие влияние на результаты творческой деятельности:

- 1) внутренние мотивы и ценности, лежащие в ее основе;
- 2) побуждающая ее внешняя мотивация;
- 3) особенности реализации творческих целей и намерений (использование стратегий планирования, мониторинга и оценивания), сфокусированность на задаче; готовность доводить работу до конца, проявляющаяся в целеустремленности, упорстве, настойчивости (дистимность личности, видимо, не будет этому способствовать, гипертимность – наоборот) и трудолюбии;
- 4) уверенность, вера в свои способности, свой потенциал и успех (оптимизм гипертима будет этому способствовать), влияющие на особенности реагирования на неудачи, трудности (тревожнобоязливость, видимо, не будет способствовать успеху), возникающие в ходе творческой деятельности.

В нашем эмпирическом исследовании были выделены следующие группы факторов, влияющие на особенности самореализации креативной личности:

- 1) определенные природные особенности психики (наследственность, особенности ЦНС, здоровья и др.);
- 2) характеристики личностной сферы (ценностные ориентации, установки, уровень притязаний, самооценка; особенности эмоциональных, волевых процессов, мотивации и характера, включая некоторые акцентуации и др.);

- 3) характеристики социальной среды (креативное окружение, поддерживающая среда, воспитание, «креативогенная» среда в детстве; социально-экономические условия жизнедеятельности и т. д.);
- 4) уровень креативности (в нашем исследовании выявлено, что чем выше креативность личности, тем ниже уровень ее самореализации) и др. факторы.

Основой стратегии самореализации является саморегуляция, которая опосредуется личностной креативностью и самоотношением. В работе над собой креативу важно осознать, что путь творческой самореализации требует тяжелого труда, самоуправления и самопринуждения, т. е. значительных волевых усилий, умения преодолевать внутренние и внешние препятствия.

Умение рефлексировать, переосмысливать опыт жизнедеятельности – главная предпосылка саморазвития, что положительно скажется на результатах жизнедеятельности, в том числе, и на самореализации.

Саморегуляция – необходимый компонент одаренности творческой личности; она обеспечивает овладение деятельностью. Дефект в саморегуляции может тормозить развитие и реализацию творческих способностей. Поэтому, видимо,

аффективность – экзальтированность, связанная со сниженной саморегуляцией, обуславливает снижение самореализации креатива.

Творческому индивиду важно уметь анализировать и регулировать свои психические состояния, развиваться личностно. Психорегуляция творческой деятельности может включать определенную подготовку к творческой работе, внесение изменений в ее процесс, саморегуляцию психофизиологического состояния, соблюдение режима труда и отдыха и т. д.

Преодоление проблем саморегуляции и самореализации креатива возможно с помощью его психологического сопровождения. В связи с этим, на наш взгляд, важно предоставление психологической помощи потенциально творческой личности в ее самореализации, в реализации ее возможностей, развитии саморегуляции, в том числе, в решении проблем, обусловленных особенностями ее характера.

Таким образом, можно утверждать, что акцентуации характера играют определенную роль в самореализации и должны учитываться при саморегуляции креатива. Творческой личности, имеющей определенный тип акцентуации, важно учитывать свои характерологические особенности в творческой деятельности.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «Я-КОНЦЕПЦИЯ», «Я-ОБРАЗ» И САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

А. В. Комарова, Т. В. Слотина (Санкт-Петербург)

«**П**сихологи – смешные ребята. Перед ними, в самом сердце их науки, лежит несомненный факт, который доказывает существование всех остальных вещей, а они до сих пор не обращают на него внимания. Почему они не начнут со своих собственных эго или с наших эго – с чего-нибудь, о чем мы все знаем? Если бы они так сделали, мы бы, возможно, лучше их понимали. Более того, они смогли бы лучше понять нас» (Олпорт, 2002, с. 75). Этой юмористической фразой Г. Олпорт еще в середине прошлого века подчеркивал неразработанность и сложность вопросов, связанных с изучением Я-концепции. «Психология личности таит в себе ужасную загадку – проблему „Я“», – продолжает Олпорт. Одной из причин того, что современной психологией понятие «Я» было как бы «отодвинуто» в сторону от научного исследования, является неопределенность и множество понятий, описывающих «Я» личности.

Одним из первых в психологическом аспекте широко начал использовать данное понятие З. Фрейд. Затем А. Адлер уделяет внимание концепции «творческого Я», в которой воплощается

активный принцип человеческой жизни. Особое место понятию «Я» отводится в теории психосинтеза. Р. Ассаджиоли выделяет «сознательное Я» и «высшее Я». Оба не осознаются, но «сознательное Я» может «вернуться» в «поле сознания» и начать осознаваться нами. Ученик Ассаджиоли П. Ферруччи ввел понятия «персонального Я» и «трансперсонального Я».

В психологии личности рассматриваются различные подструктуры в «Я» личности. Чаще всего, пожалуй, выделяют «Я-реальное» и «Я-идеальное». В восприятии себя человек субъективен и страстен, поэтому говорить о действительности или объективности «Я-реального» можно лишь с небольшой долей уверенности. В понятие же «Я-идеального» вкладывается разное содержание: мысли, идеи, принимаемые личностью в качестве идеала. Вполне логично, что между «Я-реальным» и «Я-идеальным» должна быть разница, но в чем она именно проявляется у конкретного человека, сказать очень сложно. Этот вопрос представляет интерес, прежде всего, с практической точки зрения.

Сегодня в психологической науке широко используются понятия Я-концепции, образа «Я» и самосознания личности. Четкое разведение этих терминов весьма затруднительно.

Все исследования, связанные с Я-концепцией, так или иначе опираются на теоретические положения, которые сводятся к основным 4 источникам: подход У. Джемса; символический интеракционизм в работах Кули и Мида; представления об идентичности, развитые Э. Эриксоном; феноменологическая традиция в работах К. Роджерса.

Как научное понятие, «Я-концепция» вошла в обиход специальной литературы сравнительно недавно; возможно, это является одной из причин того, что в современной психологической литературе отсутствует единая дефиниция данного понятия. Согласно Р. Бернсу, Я-концепция – это «динамическая совокупность свойственных каждой личности установок, направленных на саму личность» (Бернс, 1986). А. А. Реан пишет, что под Я-концепцией чаще понимают «обобщенное представление о самом себе, систему установок собственной личности» или, по выражению немецкого психолога В. Нейбауэра, это «теория самого себя» (Реан, 2004, с. 55). К. Роджерс полагает, что Я-концепция – это система самовосприятий, являющаяся наиболее важной детерминантой ответных реакций на воздействия на индивида его окружения.

Заемствованное психологией из древних философских традиций сущностное триединство разума, эмоций и поведения справедливо и по отношению к содержательным характеристикам Я-концепции. Применительно к ней эти три элемента конкретизируются следующим образом: 1. «Образ Я» – представление индивида о самом себе. 2. Самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты «образа Я» могут вызывать более сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением. 3. Потенциальная поведенческая реакция, т. е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой (Бернс, 1986).

Общим для всех исследователей Я-концепции, на наш взгляд является понимание ее основной функции – регуляции поведения. Я-концепция дает поведению человека относительно жесткий стержень, ориентирует его. Частично она находится в сознательной области, частично не осознается, косвенно отражаясь в поведении человека (Орлов, 1991). Я-концепция оказывает влияние на субъективный внутренний мир личности, управляя познавательными процессами, стабилизируя самооценку, являющуюся ее составным элементом.

Под самосознанием личности чаще всего понимают совокупность ее представлений о себе, выражающихся в Я-концепции и оценке личностью этих представлений – самооценке.

С точки зрения психологического анализа, самосознание представляет собой сложный психический феномен, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование – понятие «Я», собственной индивидуальности.

В процессе развития личности самосознание усложняется, и по мере увеличения числа образов формируется интегрированный, глубокий и адекватный образ собственного «Я». Я. Р. Лэнг пишет, что самосознание включает в себя две вещи: осознание себя самим собой и осознание себя как объекта наблюдения кого-то другого. Самосознание развивается по мере того, как ребенок становится личностью, сознательно выделяющей себя из мира других людей. В общей структуре личности самосознание выступает как сложное интегративное образование, важнейшая сторона ее психической деятельности. С одной стороны, оно как бы фиксирует итог психического развития личности на определенных этапах, а с другой – выступает в качестве внутреннего регулятора поведения. Самосознание влияет на дальнейшее развитие личности и, являясь одним из необходимых внутренних условий непрерывности этого процесса, устанавливает равновесие между внешним влиянием, внутренним состоянием личности и формами ее поведения.

Ю. Б. Гиппенрейтер полагает, что коротко самосознание можно определить как «образ Я» и отношение к себе. А это тесным образом связано со стремлением усовершенствовать себя (Гиппенрейтер, 1998). Отсюда вытекают следующие функции самосознания: познание себя, усовершенствование себя и поиск смысла жизни.

Особый интерес представляет работа В. В. Столина, в которой раскрывается структура самосознания личности. В качестве «единицы самосознания», по его мнению, выступает «смысл Я», который содержит когнитивный, эмоциональный и отношенческий компоненты. Общая логика рассуждений автора сводится к тому, что множественность деятельностей приводит к множественности «смыслов Я», пересечение деятельностей – к поступкам, поступки – к «конфликтным смыслам Я», «конфликтный смысл Я», в свою очередь, дает ход развитию и дальнейшей работе самосознания (Столин, 1983).

Самосознание, как вершина человеческой психики, включает следующие три тесно взаимосвязанные компонента: самопознание, самоконтроль (или саморегуляцию), самосовершенствование.

Самопознание, в свою очередь, складывается из самонаблюдения и самооценки. Наиболее полно временная динамика самосознания проявляется в самооценке – одном из ключевых лич-

ностных образований самосознания. Самооценка определяет и направляет весь процесс саморегуляции. Результат этого процесса прямо соотносится с адекватностью, устойчивостью и глубиной самооценки, динамикой ее развития.

Интересно, что одна из последовательниц школы Д. Н. Узнадзе, А. А. Налчаджян, на основе анализа различных точек зрения на структуру личности и ее самосознания, предложила следующую обобщенную схему:

1. «Я» – центр личности и ее самосознания, причем, его структура находится на сознательно-подсознательном уровне.
2. Я-концепция, или самосознание, – это общая структура самосознания.
3. Ситуативные или оперативные «Я-образы».
4. Свойства личности (черты характера, способности и т. п.).

Вся структура центрирована вокруг «Я». Познавательные процессы составляют отдельный «блок» психики. Центральное «Я» личности через устойчивые структуры Я-концепции управляет этими процессами, регулирует их, направляет на познание себя и окружающего мира. Другие «блоки» – чувства и установки, программы действий, умений и навыки. Активность самосознания личности выражается в виде ситуативных «Я-образов», «окружающих» центральное «Я» и его Я-концепцию.

Относительно самосознания А. А. Налчаджян пишет, что в его структуре можно выделить несколько разновидностей элементов.

- Элементы самосознания, относящиеся к схеме тела личности.
- Элементы настоящего (реального) «Я».
- Элементы идеального «Я» и др.

Таким образом, мы видим, что проблема самосознания в современной психологической науке рассматривается с разных позиций. Общим для всех является выделение самосознания в отдельную область при изучении личности, а также очевидность того факта, что самосознание является необходимым условием существования личности.

Современная литература по психодиагностике личности весьма противоречива, как, впрочем, и сами феномены личности. Эмпирическое исследование Я-концепции, «образов Я», самосознания личности – область более чем проблематичная. Существующий на сегодняшний день методический аппарат не выдерживает никакой критики. Для изучения образов человека и его представлений о самом себе нецелесообразно использовать шкалированные тестовые методики, так как они основаны на усредненных, нормированных данных и фактически отражают лишь те конструкты, которые заложены в них разработ-

чиками, оставляя за кадром нюансы собственных представлений человека о себе или других людях. Избежать подобных искажений можно с помощью методик, свободных от жесткой заданности различных шкал и норм, но позволяющих достаточно точно сопоставить между собой свободные ассоциации конкретных людей.

Д. Кун пишет, что определение Я-концепции является способом понимания личности. «Приблизительное представление о вашей собственной Я-концепции вы можете получить, отвечая на вопрос „Кто я такой?“». Именно данный вопрос является основным в методике «20 высказываний» и ее модификации. Полагаем, что методика «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)», состоящая из вербальной и невербальной частей, разработанная В. Л. Ситниковым и включающая в себя «психометрический тест» С. Делингера, а также «20 высказываний» М. Куна и Т. Макпартлэнда являются на сегодняшний день лучшим методическим инструментарием для изучения «Я-образа, т. е. когнитивного аспекта Я-концепции.

Подытоживая вышеизложенное, можно отметить, что понятия Я-концепции, «Я образа» и самосознания являются едва ли не синонимичными в психологическом языке. Возможно, единственным объективным отличием выступает то, что первый термин принято использовать чаще в зарубежных работах (Р. Бернс, Д. Кун, К. Роджерс и др.), а два других – в отечественной теории и практике (А. А. Налчаджян, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин, В. Л. Ситников, Д. Н. Узнадзе и др.).

Литература

- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. М., 1998.
- Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека. М., 2007.
- Лэнг Я. Р. Расколотовое «Я». СПб., 1995.
- Олпорт Г. Становление личности // Избранные труды / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2002.
- Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
- Практикум по психологии командообразования: Учеб. пособие / В. Л. Ситников, А. В. Комарова, Т. В. Слотина. СПб., 2011.
- Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб., 2004.
- Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб., 2001.
- Слотина Т. В. Психология личности: Учеб. пособие. СПб., 2008.
- Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.

ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗИСНЫХ УБЕЖДЕНИЙ У ЖЕНЩИН-ЖЕРТВ БЫТОВОГО НАСИЛИЯ

А. В. Котельникова (Москва)

Постановка проблемы

В настоящее время проблема так называемого домашнего, или бытового, насилия в отношении женщин приобретает острое социальное звучание. Тот факт, что нападение супруга/партнера на женщину более распространено, чем автомобильные катастрофы, хулиганские нападения и раковые заболевания вместе взятые, давно стал достоянием гласности (Ениколопов, 2005). Общеизвестна также необходимость разработки эффективных социальных и психологических программ помощи жертвам, однако индивидуально-психологические ресурсы совладания с трудной жизненной ситуацией у женщин-жертв бытового насилия изучены явно недостаточно.

Цель настоящей работы – исследование базисных убеждений личности женщин-жертв насилия как основной мишени лечебно-психологического воздействия в рамках когнитивного подхода (Бек, 2003).

Базисные убеждения определяются нами как «имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека» (Падун, 2012, с. 7). Основная эвристическая ценность изучения указанного концепта состоит в том, что, выступая в качестве одного из основных факторов уязвимости человека в отношении травматических воздействий (Janoff-Bulman, 1998), базисные убеждения могут быть подвержены психотерапевтической коррекции.

Методики исследования

Для реализации задач исследования нами были использованы следующие методики самоотчета:

- Модифицированный вариант методики «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман (Падун, Котельникова, 2008), измеряющий следующие базисные убеждения личности: «доброжелательность окружающего мира» – убеждение в безопасной возможности доверять окружающему миру; «справедливость» – убеждение в том, что в мире действует закон справедливости: каждый получает то, что заслуживает, и заслуживает то, что получает; «контроль» – убеждение в принципиальной возможности контролировать происходящие в жизни события; «образ Я» – убеждение индивида в том, что он хороший, достойный любви и уважения человек; «удача» – убеждение в собственной удачливости и везении. Измерение произ-

водится в метрической шкале (предусмотрены как сырые баллы, так и стандартная шкала стенов).

- Опросник оценки выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R) (Тарабрина, 2001), включающий 90 утверждений, отражающих наличие определенных соматических и психологических проблем. В качестве интегрального рассматривался показатель общего индекса тяжести дистресса.

Описание выборки

На добровольных началах и при условии информированного согласия нами были обследованы 27 женщин, в чьей жизненной истории были эпизоды бытового насилия. Средний возраст обследованных составил $41,3 \pm 4,7$ год; 18 чел. (66,7%) на момент обследования состояли в браке, 9 чел. (33,3%) разведены; у всех есть дети. В качестве группы сравнения использовались данные проведенной нами апробации модифицированного варианта методики «Шкала базисных убеждений»: выборка стандартизации ($n = 201$) методом случайных чисел была квотирована с учетом гендерного признака и критерия возраста. Таким образом, в группу сравнения вошли 27 женщин, средний возраст которых составил $39,8 \pm 6,4$ лет.

Статистическая обработка данных проводилась в программном пакете Statistica 5.5.

Результаты исследования

На первом этапе исследования изучалась роль базисных убеждений личности в совладании с признаками текущего дистресса в группе женщин – жертв бытового насилия. При сопоставлении интенсивности текущего дистресса, по данным методики SCL-90-R, с имеющимися эмпирическими данными для различных выборок (Тарабрина, 2001) выявлено, что среднее значение обследованной популяции в количественном отношении может быть приравнено к группе беженцев с признаками посттравматического стресса. Это является подтверждением психотравмирующего воздействия ситуации домашнего насилия.

Сравнительный анализ характеристик базисных убеждений женщин – жертв бытового насилия и женщин из контрольной группы выявил, что базисные убеждения об «образе Я» и о собственной удачливости в группе женщин – жертв домашнего насилия достоверно ($p < 0,001$) превышают соответствующие показатели нормативной выборки (использовался статистический критерий

рий Манна–Уитни). Корреляционным анализом (по Спирмену) выявлена значимая отрицательная связь уровня текущего дистресса с базисным убеждением об удаче ($R = -0,59, p = 0,001$). Таким образом, меньший психический дистресс в ситуации домашнего насилия испытывают женщины, убежденные в собственной удачливости. Повидимому, представление о себе как об удачливом человеке, «везунчике», является основным личностным ресурсом совладания с трудной жизненной ситуацией для изучаемого контингента испытуемых. Описанный результат, на наш взгляд, может быть интерпретирован в рамках концепции психической травмы Р. Янофф-Бульман, согласно которой неотъемлемым свойством здоровой личности является стремление к позитивному переосмыслению тяжелого опыта (Janoff-Bulman, 1998). Людям вообще свойственно сравнивать себя с другими, а для жертв психических травм характерен поиск реальных или гипотетических людей, чей травматический опыт оказался тяжелее, чем их собственный. «Могло бы быть и хуже», «Мне еще повезло» – представляемый таким образом «худший вариант» облегчает процесс совладания с собственной травмой.

При изучении структуры базисных убеждений у женщин – жертв бытового насилия применялся однофакторный дисперсионный анализ с использованием критерия Крускала–Уоллиса. Выявлено, что позитивные представления о собственном «Я» и представления о себе как об удачливом человеке занимают ведущее место в структуре базисных убеждений женщин – жертв бытового насилия, при этом убеждение в справедливости окружающего мира может быть оценено как незначимое ($p < 0,05$), т. е. эти женщины лишены одной из адаптивных базовых иллюзий (Lerner, 1980) о том, что каждый в этой жизни получает то, что заслуживает, и заслуживает то, что получает.

Выводы

Ситуация домашнего насилия в целом может быть оценена как трудная жизненная ситуация, сопряженная с высокой интенсивностью текущего дистресса и риском развития признаков посттравматического стресса. Основной мишенью психотерапевтического воздействия при работе с женщинами – жертвами домашнего насилия может выступать разрушенное базисное убеждение в справедливости окружающего мира. При этом ведущим личностным ресурсом совладания с текущим дистрессом являются позитивные представления о себе как о заслуживающем любви и уважения, удачливом человеке.

Литература

Бек А., Раш А., Шо Б. Эмери Г. Когнитивная психотерапия депрессии. СПб., 2003.

Ениколопов С. Н. Психологические проблемы семейного насилия // Психологические проблемы современной российской семьи: Сборник тезисов II-й Всероссийской научной конференции. Москва, 25–27 октября 2005 г. М., 2005. С. 9–21.

Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 4. С. 98–106.

Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира: теория, эмпирия, практика. М., 2012.

Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб., 2001.

Janoff-Bulman R. Rebuilding shattered assumption after traumatic life events: Coping process and outcomes // Coping: the psychology of what works / Ed. C. R. Snyder. N. Y., 1998.

Lerner M. J. The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion. N. Y., 1980.

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СУБЪЕКТНОСТИ

М. Д. Кузнецова (Москва)

Категории субъекта и субъектности широко представлены в современной психологической науке и практике. К ним обращаются на разных уровнях анализа: на методологическом, теоретическом, исследовательском, прикладном. Значимость этих понятий связана с возможностью подчеркнуть активный, индетерминированный характер деятельности (или, в более широком смысле, жизнедеятельности) человека. Однако при обращении к качественному наполнению данных понятий, мы встречаем множество расхождений и отсутствие согласованности в ис-

следовательских позициях. Что лежит в основе этих категорий? Что может служить основанием для их операционализации? Какие конкретные признаки могут быть положены в их основу? Эти вопросы либо остаются нераскрытыми, либо решаются каждым отдельным автором, исходя из его научных предпочтений.

Прочную теоретико-методологическую основу для понимания категорий субъекта и субъектности заложил субъектно-деятельностный подход, берущий свое начало в работах С. Л. Рубинштейна и активно развиваемый сегодня его ученика-

ми и последователями. В рамках данного подхода нами была осуществлена попытка выделить наиболее общие концептуальные характеристики субъекта и субъектности, а также соответствующие им операциональные характеристики субъектности, являющиеся наблюдаемыми показателями уровня ее развития по отношению к различным видам деятельности. Это позволило нам разработать теоретическую модель субъектности и осуществить ее экспериментальную проверку в различных условиях.

Отметим, что под субъектностью понимается качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации ее интересов (достижению целей и самореализации, проявлению индивидуальности) при сохранении субъективности поведения (Шадриков, 2010).

Если говорить о субъектности применительно к конкретной деятельности (субъекте деятельности), ее можно определить как способность сознательно инициировать данную деятельность, преодолевать внешние и внутренние противоречия (противодействия), препятствующие ее успешной реализации, и, соответственно, получению наилучших результатов.

В своей содержательной основе субъектность базируется на ключевых характеристиках субъекта, или тех качествах личности, которые определяют ее как субъекта. Иными словами, с позиций системного подхода можно рассматривать субъектность как особую, качественно специфическую систему, включающую в себя отдельные свойства и качества личности, позволяющие ей сохранять свою индивидуальность, субъективность, вопреки внешним противодействиям, и характеризующую ее как субъекта (деятельности, отношений, жизненного пути и т. д.).

Конструирование модели субъектности осуществлялось в два этапа. На *первом этапе* были выделены общие концептуальные характеристики, вбирающие в себя все критерии субъекта и субъектности, обозначенные в рамках субъектно-деятельностного подхода. В результате была получена *общая теоретическая модель субъектности*. Она включает в себя следующие позиции:

Мотивация: индетерминизм и интеграция всех личностных образований через мотивационную направленность личности (С. Л. Рубинштейн); наличие осознанных целей и задач; стремление к самосовершенствованию, самореализации и воплощению своего внутреннего мира вовне (К. А. Абульханова).

Рефлексия: рефлексия, являющаяся решающим, поворотным моментом в становлении субъекта (С. Л. Рубинштейн); способность к рефлексии как условие осознания возникающих внешних и внутренних противоречий, умение структурировать данные противоречия в цели и задачи, со-

относить собственные цели с реально имеющимися условиями и т. д. (К. А. Абульханова).

- **Интеллект:** высокий уровень развития познавательных процессов и интеллектуальных способностей субъекта деятельности, лежащих, в том числе, в основе развития рефлексии (все анализируемые авторы).
- **Внутренняя свобода:** наличие внутренней устойчивости к влиянию извне, независимости и свободы в принятии собственных решений (К. А. Абульханова); свобода выбора и самоопределения (А. В. Брушлинский).
- **Осознание себя как источника жизненных изменений:** осознание себя как субъекта; отношение к себе как к источнику жизненных перемен, причине совершаемых поступков и происходящих событий; взятие на себя ответственности за собственную жизнь во всей ее последовательности и целостности (К. А. Абульханова).
- **Воля** (индетерминизм, проявляющийся в волеизъявлении и волевым усилием субъекта при реализации собственного содержания (С. Л. Рубинштейн); способность к преодолению препятствий (К. А. Абульханова).

На *втором этапе* общая теоретическая модель субъектности была операционализирована до поддающейся конкретным измерительным процедурам системы показателей уровня развития субъектности, полностью согласующихся с концептуальными характеристиками, полученными на первом этапе.

К данным показателям относятся:

- **Мотивационная направленность личности.** Проявление субъектности предполагает, прежде всего, мотивационную направленность личности на тот аспект деятельности (жизнедеятельности), по отношению к которой она выступает в качестве субъекта. Отсутствие выраженной мотивации или дисгармония в мотивационной сфере будут свидетельствовать о низком уровне субъектности как по отношению к общим жизненным процессам, так и по отношению к частным видам деятельности.
- **Рефлексивность.** Субъектность предполагает рефлексивную оценку содержания собственного внутреннего мира и информации, поступающей из внешнего мира, способность к соотносению внешней и внутренней реальности на уровне причинно-следственных связей и реалистичных прогнозов. В конкретных видах деятельности рефлексивные процессы будут присутствовать в каждом из ее компонентов: анализе мотивов и целей деятельности, ее внешних и внутренних условий, выборе возможных программ деятельности, контроле процессов выполнения и результатов отдельных дейст-

вий, анализе итоговых результатов в контексте поставленных целей и т. д.

- *Общее интеллектуальное развитие.* Общее интеллектуальное развитие определяет уровень развития всех познавательных способностей субъекта. При низком уровне развития данных способностей невозможно ни развитие рефлексии, ни других процессов, обеспечивающих человеку способность к планированию деятельности, прогнозированию жизненных процессов, выстраиванию адекватных программ поведения, объективной оценке собственных потребностей и состояний и т. д.
- *Способность к осуществлению независимого выбора.* Данная субъектная характеристика конкретизирует общее концептуальное положение о свободе и независимости субъекта, встречающееся практически во всех его определениях и интерпретациях.
- *Уровень субъективного контроля.* Субъектная позиция предполагает осознание первопричинности собственных мыслей, действий, слов и поступков по отношению ко многим событиям, происходящим с человеком и разворачивающимся вовне его. Уровень субъективного контроля, или локуса контроля, раскрывает, насколько человек осознает себя в качестве источника всех происходящих с ним жизненных изменений.
- *Волевые качества личности.* Воля, как концептуальная характеристика субъектности, является достаточно многомерным понятием. Поэтому в операциональном плане удобнее говорить о волевых качествах личности, относящихся к категории свойств и поддающихся конкретно-научному изучению.

Важно отметить еще несколько существенных особенностей субъектности как системного качества личности, делающего ее субъектом. Перечисленные выше концептуальные и операциональные характеристики преимущественно описывают общую субъектность, безотносительно задач и условий какой-либо конкретной деятельности. Но для того, чтобы рассматривать проявление субъектности в конкретных, заданных условиях, этого недостаточно. Специфика решаемых человеком задач будет обуславливать качественное наполнение структуры субъектности в различных видах деятельности.

Анализ различных подходов и имеющиеся экспериментальные данные позволяют предположить, что в рамках субъектности всегда будет сохраняться некоторое *общее, базовое ядро*. Однако, в зависимости от характера реализуемой задачи и условий, в рамках которых осуществляется деятельность, будут актуализироваться различные его составляющие. Под воздействием обозначенных факторов может изменяться и специфика

ка взаимосвязей основных элементов в структуре субъектности. Данные закономерности будут при- сущи субъектности как любой функциональной системе, рассматриваемой в рамках системного подхода. Таким образом, неправомерно анализировать субъектность безотносительно психологического анализа деятельности, в рамках которой она проявляется.

Кроме того, структура взаимосвязей между основными компонентами, характеризующими субъектность (субъектными качествами), и их «вклад» в итоговый показатель эффективности реализуемой деятельности может зависеть от возрастных и индивидуальных особенностей субъекта. Обозначенные характеристики могут варьироваться и на разных этапах деятельности, при выполнении отдельных действий. Таким образом, качественное своеобразие структуры субъектности будут определять не только внешние (специфика задачи, характер деятельности, условия ее реализации), но и внутренние (субъективные условия) и временные факторы. В результате, в каждом индивидуальном случае она будет приобретать свое качественное своеобразие.

Таким образом, можно говорить о субъектности как о живой и динамически развивающейся системе, при этом являющейся конгруэнтной и идентичной самой себе в различных условиях и в различные моменты времени, т. е. базирующейся на ряде постоянных, наиболее существенных признаков.

Обозначенные положения были подтверждены рядом экспериментальных исследований. Нами было разработано несколько частных моделей субъектности:

- модель субъектности восприятия рекламного сообщения, раскрывающая проявление субъектности в процессах восприятия и обработки рекламной информации (перцептивно-аналитической деятельности);
- модель субъектности, проявляющейся в развитии познавательных способностей учащихся системы общего образования;
- модель субъектности учебной деятельности студентов в системе высшего профессионального образования.

Ограниченность объема публикации не позволяет привести подробные данные, полученные в ходе экспериментальной проверки полученных моделей. В обобщенном виде можно сказать, что разработанная общетеоретическая модель субъектности во всех случаях нашла свое полное подтверждение. Выделенные субъектные качества действительно связаны между собой, образуя целостную систему и детерминируя успех деятельности субъекта, направленной на решение тех или иных задач. При этом в разных видах деятельности одни субъектные качества становятся

доминантными, другие уходят на второй план и перестают оказывать существенное влияние. Специфика взаимосвязи между субъектными качествами в различных видах деятельности также может иметь качественные различия. Кроме того, важным результатом является вывод о стремлении системы субъектности к *оптимуму развития всех ее компонентов*. Низкий уровень развития субъектных характеристик выражает низкий уровень развития субъектности, что приводит к низкой эффективности соответствующих видов деятельности. Однако слишком высокий уровень развития отдельных субъектных характеристик также может сочетаться с низкой эффективностью деятельности и перестройкой системы внутренних связей между компонентами на противоположные. Так, к примеру, при оптимальном уровне рефлексивности и показателей способности к осуществлению независимого выбора данные качества связаны между собой системой положительных корреляционных связей и, соответственно, отрицательно связаны с оценками уровня рекламной зависимости. При завышенных оценках

уровня рефлексивности наблюдается резкое изменение внутрисистемных связей – корреляции между рефлексивностью и способностью к осуществлению независимого выбора становятся отрицательными; связи рефлексивности с рекламной зависимостью пропадают.

Обозначенные результаты дают некоторые ответы на поставленные ранее вопросы, однако также раскрывают широкое поле для дальнейшего экспериментального изучения феномена субъектности.

Литература

- Абульханова К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М., 2000.
Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
Шадриков В. Д. Психология профессиональных способностей. М., 2010.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

А. И. Кулакова (Ярославль)

Каждый человек на определенном этапе жизненного пути сталкивается с проблемой выбора будущей профессии. Зачастую он неправильно оценивает свои возможности, способности, желания и вследствие этого делает неправильный профессиональный выбор. Поэтому необходимо правильно, осознанно подходить к решению данного вопроса.

Выбор профессии является осознанным в том случае, если окончательное решение по этому вопросу является результатом длительного процесса, в ходе которого индивид учится оценивать свои возможности, накапливает профессиональные и личностные знания, на основе которых формируется его самооценка, изучает «мир» профессионального труда.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей изменения мотивов выбора профессии в период общего и профессионального обучения; выявление факторов, лежащих в его основе; раскрытие особенностей взаимосвязи между профессиональными типами личности и профессиональными склонностями выпускников школы в различной степени сделавших и осознающих свой профессиональный выбор.

Результаты исследования

В качестве *гипотезы первого этапа* исследования выступило предположение о том, что в процессе

перехода от общего к профессиональному образованию происходит изменение значимости отдельных мотивов выбора профессии.

Результаты *первого этапа* исследования, проведенного в 2011 г., продемонстрировали наличие статистически достоверных изменений в оценке значимости познавательного, творческого, материального, утилитарного мотивов выбора профессии, а также мотива престижности при переходе от общего к профессиональному образованию. Таким образом, сделан вывод о том, что процесс профессионального самоопределения сопровождается изменением мотивационных оснований профессионального выбора. Полученные результаты также дают основание предположить, что в процессе профессионального выбора происходят и другие внутриличностные изменения, связанные с его содержанием и осознанностью.

Целью *второго этапа* исследования являлось определение факторов выбора профессии современной молодежью с использованием авторской анкеты.

В анкетировании приняли участие 91 чел. – одиннадцатиклассники в возрасте 16–18 лет. При оценке результатов все испытуемые были разделены на 3 группы в соответствии с их ответами на вопросы, определились ли они с выбором будущей профессии или нет, и совпадает ли сделанный выбор с полученным профессиональным

типом по дифференциально-диагностическому опроснику Е. А. Климова.

Значимые различия в ответах между тремя группами были обнаружены относительно *информированности о будущей профессии*. Наименее информированными оказываются учащиеся, еще не определившиеся с выбором профессии; далее (по возрастанию) следовали школьники, которые сделали профессиональный выбор, и он совпал с их склонностями; наиболее информированными считают себя выпускники, определившиеся с выбором профессии, который, однако, не совпал с их интересами.

При оценке *одобрения выбора профессии близкими* меньшее количество положительных ответов дали респонденты, не определившиеся с выбором профессии.

Оценивая *возможность дальнейшей работы в выбранной профессиональной сфере*, большее количество положительных ответов дали учащиеся, выбор которых совпал с их склонностями; далее следует группа, где выбор не совпал со склонностями; и, наконец, – группа тех, кто с выбором профессии не определился. В остальных вопросах достоверных различий не было выявлено.

Подводя итог, можно говорить о том, что при профессиональном самоопределении для выпускников 11 классов важными являются: одобрение выбора со стороны близких; соответствие профессии склонностям и интересам; осознание возможности самореализации и саморазвития, а также пользы от продукта труда. Необходимо также отметить, что практически все испытуемые имеют идеалистические представления насчет будущей профессии, что может быть объяснено малой информированностью о ней, неумением осознать свои интересы и склонности, ценности и нужды общества, а также возрастными особенностями.

Целью третьего этапа исследования явилось изучение особенностей взаимосвязи между профессиональными типами личности и профессиональными склонностями у одиннадцатиклассников, в различной степени сделавших и осознающих свой профессиональный выбор.

В качестве *гипотезы* выступило предположение о том, что нарушение взаимосвязи между профессиональными склонностями и профессиональным типом личности зависит от затруднений в процессе выбора профессии. Для этого использовались следующие *методики*: методика на определение профессионального типа личности Дж. Голланда и дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова. Полученные диагностические данные были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Полученные в ходе исследования данные отражены в таблице 1.

Таблица 1
Корреляционная матрица профессиональных склонностей и профессионального типа личности в группе одиннадцатиклассников

Профессиональные склонности	Профессиональный тип					
	Реалистический	Интеллектуальный	Социальный	Конвенционный	Предпринимательский	Артистический
«Человек–природа»	R = 0,01 p = 0,95	R = 0,26 p = 0,01	R = 0,12 p = 0,26	R = –0,28 p = 0,01	R = –0,21 p = 0,05	R = –0,01 p = 0,95
«Человек–техника»	R = 0,22 p = 0,03	R = 0,33 p = 0,00	R = –0,50 p = 0,00	R = –0,02 p = 0,85	R = 0,23 p = 0,03	R = –0,14 p = 0,18
«Человек–человек»	R = –0,01 p = 0,90	R = –0,30 p = 0,00	R = 0,59 p = 0,00	R = –0,02 p = 0,86	R = –0,16 p = 0,13	R = –0,16 p = 0,14
«Человек–знаковая система»	R = –0,04 p = 0,71	R = 0,04 p = 0,71	R = –0,25 p = 0,01	R = 0,27 p = 0,01	R = 0,16 p = 0,14	R = –0,19 p = 0,07
«Человек–художественный образ»	R = –0,12 p = 0,25	R = –0,33 p = 0,00	R = 0,14 p = 0,20	R = 0,03 p = 0,81	R = –0,08 p = 0,43	R = 0,42 p = 0,00

Примечание: Полу жирным шрифтом в таблице выделены значимые корреляционные связи ($p < 0,05$).

Результаты проведенного исследования показали наличие 13 значимых положительных и отрицательных связей между профессиональными склонностями (по Е. А. Климову) и профессиональными типами личности (по Дж. Голланду). Каждая из этих корреляций была нами подробно рассмотрена, изучена и объяснена.

Далее мы изучили взаимосвязи между профессиональными склонностями и профессиональным типом личности у старшеклассников с различной степенью осознанности профессионального выбора. Для реализации этой задачи были сформированы 3 группы испытуемых в соответствии с их ответами на вопросы о том, определились ли они с выбором будущей профессии или нет, и совпадает ли сделанный выбор с полученным профессиональным типом по дифференциально-диагностическому опроснику Е. А. Климова.

В группе не определившихся с профессиональным выбором одиннадцатиклассников обнаружена противоречивая положительная корреляция между «реалистическим» типом (по Голланду) и профессиональной склонностью «человек–человек» (по Климову). Так, для представителей большинства профессий типа «человек–человек» присущи такие личностные характеристики, как гуманистичность, моральность, настроенность на других, а предметом труда здесь являются люди. «Реалистический» тип – мужской, несоциальный, ориентированный на настоящее, работу с конкретными объектами и их практическое использование.

У одиннадцатиклассников, определившихся с профессиональным выбором, но чей выбор не совпал с имеющимися способностями, противоречивых взаимосвязей обнаружено не было.

Напротив, в третьей группе испытуемых было обнаружено несколько противоречивых свя-

зей. К их числу можно отнести выявленную положительную корреляцию между «социальным» типом и профессиональной склонностью «человек–природа». Во-первых, личность с преобладающим «социальным» типом ориентирована на работу с людьми; личность со склонностью «человек–природа» – с природным миром. Во-вторых, для человека с первым профессиональным типом присущи такие личностные особенности, как гуманистичность, настроенность на других, понимание других; во втором случае у человека наблюдается развитое воображение, наглядно-образное мышление, хорошая зрительная память. Сходство может заключаться в том, что одним из основных требований к профессиям этих типов является наблюдательность, которая необходима, как при работе с людьми, так и при работе с растениями и животными.

Положительную корреляцию между «конвенциональным» типом и профессиональной склонностью «человек–художественный образ» можно также считать противоречивой. Основными особенностями, характеризующими «конвенциональный» тип профессии, являются: пунктуальность, организованность, аккуратность. Напротив, профессии типа «человек–художественный образ» предполагают, в первую очередь, независимость, экспрессивность, беспорядочность, оригинальность, свободу от условностей.

Наличие противоречивых взаимосвязей говорит нам о том, что ученики этих групп неосознанно подходят к выбору будущей профессии, имеют недостаточно четкие представления о профессиях разных типов, не способны правильно оценить свои способности, предпочтения, склонности. Таким образом, возникает разрыв между требованиями профессии и личностными предпочтениями, между профессиональными склонностями и типологическими особенностями личности, что может привести к неправильному выбору профессии и дальнейшим трудностям в ее освоении.

Для первой группы испытуемых свойственен такой механизм психологической защиты, как отрицание. Ими отвергаются мысли, чувства, желания, которые неприемлемы на сознательном уровне. Хотя на самом деле они стоят перед важным выбором, к которому необходимо отнестись как можно более ответственно, не откладывая решение «в дальний ящик».

Вторая группа испытуемых характеризуется прагматичными мотивами при выборе профессии. Ее представители ориентируются на пре-

стижные профессии, которые, по их мнению, ценятся в обществе, позволяют занять достойное социальное положение, а также обеспечить достаточные материальные блага. Существует вероятность, что в дальнейшем, изучая профессию изнутри, эти учащиеся могут разочароваться в выбранной профессии, так как она не будет соответствовать их реальным интересам, склонностям и способностям.

Одиннадцатиклассники третьей группы наиболее осознанно подходят к решению вопроса о выборе профессии. Противоречивые связи в данной группе можно объяснить недостаточностью осознания своего «Я», своих желаний, потребностей, склонностей.

Выводы

В ходе исследования установлено, что:

- процесс профессионального самоопределения сопровождается изменением мотивационных оснований профессионального выбора;
- при профессиональном самоопределении для выпускников 11 классов важным является одобрение профессионального выбора со стороны близких, соответствие профессии склонностям и интересам, осознание возможности самореализации и саморазвития в профессиональной деятельности, а также общественной пользы продукта труда;
- существует связь между профессиональным типом и профессиональными склонностями личности;
- нарушение взаимосвязи между профессиональными склонностями и профессиональным типом личности зависит от затруднений в процессе выбора профессии.

Литература

- Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
- Орел В. Е. Психологические основы профконсультационной работы со школьниками. Ярославль, 1990.
- Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.
- Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения. М., 1999.
- Психология труда / Под ред. А. В. Карпова. М., 2004.

ОТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ К СЕБЕ КАК К СУБЪЕКТУ ОТНОШЕНИЯ

С. С. Кургинян (Москва)

Среди актуальных современных проблем психологии личности обращает на себя внимание неоднородность мнений и противоречивость подходов к проблеме отношения личности к себе. Традиционное психологическое рассмотрение данной проблемы связано с определением объективного содержания, составляющего ту или иную форму внутреннего отношения личности.

Очевидно, что попытки исследователей в изучении отношения личности к себе напрямую связаны с объяснением объективных характеристик психической активности личности, которая выражается в ее отношении к себе как носителю этой активности, т. е. ее субъекту. Субъект, таким образом, имманентно присутствует при объяснении качественного своеобразия внутреннего отношения личности, которое является психической деятельностью субъекта, осуществляемой во внутреннем плане его психики, на уровне индивидуальной формы бытия человека. Однако здесь речь идет не о деятельности, которая бы определялась, исходя из самой себя как некая данность, а об объективной характеристике активности субъекта, которую она (деятельность) обуславливает для обеспечения и поддержания индивидуальной специфики человеческого бытия (Абульханова, 1973).

Зачастую в качестве объективной характеристики психической активности субъекта выделяют «самость» личности, методологический статус которой в отечественной психологической науке остается на уровне гипотетической сущности. Можно заключить, что, исходя из потенциальных значений «самости» и ее функций, опосредованных связью (отношением) с личностью, возникает то разнообразие подходов, к которым исследователи из разных областей социально-гуманитарного знания обращаются при изучении этого психологического феномена. Вследствие этого можно наблюдать появление того разнообразия определений «самости», которое приводит к неоднородности мнений по поводу категориального статуса этого понятия в психологии: рассматривать ли «самость» как свойство личности или как состояние, обеспечивающее или поддерживающее функционирование тех или иных психических процессов, характеризующее специфику внутреннего мира личности, или же как процесса, который происходит в личности и в совокупности с нею образует целое. Такая трактовка «самости» представлена в феноменологической и аналитической традициях в психологии, например в трудах К. Роджерса и психоанализе З. Фрейда.

Здесь немаловажную трудность составляет и тот метод, к которому обращаются исследовате-

ли. Учитывая, что базовой основой анализа проблемы «самости» послужили теоретико-методологические предпосылки, сложившиеся, как правило, в классической философской традиции, где этот феномен рассматривался как некая *гипотетическая сущность*, существующая в мире действительности, но недоступная наблюдению (например, декартовская «мыслящая вещь» или кантовская «вещь в себе»), изучение «самости» традиционным естественно-научным методом представляется сложным или, по крайней мере, накладывает определенные ограничения на способ ее познания.

Рассмотрение этой *гипотетической сущности* в парадигме субъекта является перспективной методологической основой для сближения концептуальных предпосылок различных психологических теорий, разрабатывающих данную проблему. Еще большую значимость данный принцип приобретает в свете изучения отношения личности к себе, где субъектом отношения является личность, а ее *отнесенность* к себе представлена особым психическим образованием – «самостью», несводимой к самосознанию личности и, тем более, – к личности как ее носителю.

Выявлению подлинной сущности «самости», ее онтологического статуса необходимо уделить особое внимание при рассмотрении отношения личности к себе, поскольку ее принадлежность конкретному индивиду (субъекту) может быть объяснена лишь исходя из качественного своеобразия внутреннего отношения личности и той объективной необходимости, которая побуждает субъекта осуществлять это отношение в форме психической активности.

Методологически родовую (генетическую) сущность «самости» можно установить только через категорию «отношение» в ее связи с категорией «личность». Принадлежность этого психического явления личности как субъекту отношения обуславливает отношение личности к себе.

В субъектной парадигме психологии «отношение» – это потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности (Мясищев, 2003). При этом сознание, чувство и воля представляют то процессуальное триединство, которое потенциально выражается в отношении к объекту. В данном случае он представлен как *конкретное, эмпирическое существо* (эмпирический субъект). Представленность эмпирического субъекта (объекта или *empirical self*) в отношении личности к себе – это потенциал психической реакции личности в связи с собственными мыслями, ощущениями, переживаниями, действиями и последствиями их осмысления. В свою очередь, все перечислен-

ные в отношении личности к себе психические процессы обусловлены психической активностью действующего лица (субъекта). Может показаться, что позиция В. Н. Мясищева тяготеет к двойственности, дуализму. Однако это не так: наоборот, она означает синтез двух обязательных планов рассмотрения психического отношения – потенциального и процессуального.

Концепция отношений личности В. Н. Мясищева, хотя и представляет собой оригинальный подход, согласно которому отношения существуют между личностью человека – субъектом – и объектом его отношений, тем не менее, вопрос о личности как психологическом субъекте в данной концепции непосредственно связан с произвольными психическими процессами. Соответственно, психологическое отношение определяется как сознательная, избирательная, основанная на опыте психологическая связь человека с различными сторонами объективной действительности, выражающаяся в его действиях, реакциях и переживаниях (Мясищев, 2003). Субъект отношения здесь представлен в своем специфическом смысле – как субъект сознательной, произвольной деятельности.

С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1957) в понимании психологического строения личности исходил из положения, что понятие личности применительно к психологии не может быть сведено к понятию субъекта в его узком, специфическом смысле. Под специфическим субъектом рассматривается сознательный деятель или действующее «лицо»; его ядро составляют осознанные побуждения – мотивы сознательных действий. В этой связи всякая личность, по мнению философа, это субъект в смысле «Я» (Рубинштейн, 1957, 1997). Рубинштейн утверждал, что психическое содержание личности не исчерпывается мотивами сознательной деятельности, включая также в себе многообразие неосознанных тенденций – побуждений его произвольной деятельности. Отсюда Рубинштейн делал вывод, что вопрос о личности как *психическом субъекте* непосредственно связан с соотношением произвольных и произвольных психических процессов. Важной представляется идея Рубинштейна, что так называемый специфический субъект – это «верхушечное образование, неотделимое от многоплановой совокупности тенденций, составляющих в целом психологический склад личности» (там же, с. 312).

Таким образом, личность как субъект отношения к себе отражает два уровня психического отношения субъекта: (1) произвольный, сознаваемый и (2) произвольный, несознаваемый. Однако можно заметить, что это всего лишь *предметная* процессуальная характеристика отношения субъекта к себе, отражающая только один план такого психического феномена, как «самость». Одноплановость здесь заключается в том, что «самость»

представлена как принадлежащая *действующему лицу*, т. е. личности как субъекту сознательной деятельности с ее сознаваемыми, произвольными и/или несознаваемыми, произвольными тенденциями. При такой трактовке «самость» сводится к *объекту* субъекта отношения. Однако эта трактовка не совсем правомерна, поскольку, как справедливо замечает выдающийся немецкий философ, психолог и психиатр К. Ясперс (1997), присутствие в психической жизни личности субъекта и объекта, в которых «самость» противопоставляет себя себе самой, слагает ее бытие. В этой связи «самость», как предмет отношения личности, предполагает единство психического субъекта и его объекта.

Для западной методологической традиции в психологии характерно, что психический субъект и его объект представлены в психологической структуре личности в своей целостности и единичности. В целом в зарубежных исследованиях изучение «самости» личности через ее отношение, как правило, относится только к тому аспекту, который представлен отношением к эмпирическому субъекту. Эмпирический субъект в отношении личности к себе – это та психическая реальность субъекта отношения, в которой он предстает носителем определенных переживаний себя как реального субъекта (действующего лица). Эти переживания являются объектным содержанием субъекта отношения. В различных исследованиях они объединены в отдельные функциональные структуры «самости» – «Self-Image», «Self-concept», «Ego» и др., описывающие те или иные сферы отношений личности (интрапсихическую или экстрапсихическую).

В отличие от западной методологической традиции, усилия отечественных исследователей сосредоточены на другом аспекте отношения личности к себе – «действующем лице», субъекте отношения – «Я» индивида. Наиболее полно эта категория представлена в субъектно-деятельностной концепции С. Л. Рубинштейна. Согласно С. Л. Рубинштейну (Рубинштейн, 1997), «Я» выступает как имеющее себя предметом отношения себя самого и как предмет самосознания оно предполагает *единство субъекта и объекта*. Рубинштейн считает, что неразрывность двух форм, в которых «Я» противопоставляет себя себе самому, составляет собственную природу феномена «Я».

Парадигма субъекта, разрабатываемая в трудах К. А. Абульхановой, в частности в ее концепции о субъекте психической деятельности, может служить систематизирующим принципом в исследовании отношения личности к себе как субъекту индивидуального уровня бытия человека. В этой связи «самость» личности предстает как объективная характеристика психической активности субъекта, которому она принадлежит. Соответственно, можно предположить, что «самость»

характеризует ту сферу индивидуального бытия человека, в которой «действующее лицо» (субъект сознательной деятельности, «Я») и эмпирический субъект (носитель определенных переживаний себя как реального субъекта) в психической жизни человека присутствуют в неразрывном единстве, целостности всех его свойств и качеств: природных, социальных, личностных и индивидуальных. Данное положение позволяет в определенной мере разрешить методологическое затруднение в постановке проблемы «самости» и ее категоризации, а также является перспективным в исследовании *отнесенности* этого психического явления личности как субъекту отноше-

ния, обуславливающего отношение *личности к себе*.

Литература

Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.

Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М.–Воронеж, 2003.

Рубинштейн С. Л. О человеке: проблема личности в психологии / С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. М., 1957. С. 307–316.

Рубинштейн С. Л. Человек и Мир. М., 1997.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Р. А. Кутбиддинова, О. В. Васькова (Южно-Сахалинск)

Постановка проблемы

В связи с расширяющейся компьютеризацией и «интернетизацией» российского общества возрастает актуальность проблемы «патологического» использования Интернета. На сегодняшний день по количеству пользователей Интернета Россия обгоняет многие страны (Австралию, Испанию, Италию, Францию, Великобританию и Бразилию). Вместе с увеличением количества пользователей Интернета в мире неуклонно возрастает и уровень Интернет-зависимости, причем у четверти пользователей Интернета она формируется уже после первого полугодия его использования. Данной проблеме посвящены работы К. Янга, Л. Н. Юрьевой, Н. А. Носова, И. В. Чудовой, А. Е. Жичкиной и многих других авторов.

Пристальное внимание уделяется проблеме Интернет-зависимости подростков. Это связано, в первую очередь, со спецификой данного возраста: настойчивость, импульсивность, любознательность, стремление к познанию информации, овладению как можно большим количеством знаний.

Компьютерные игры и онлайн-сессии накладывают определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий оказывают большое влияние на воспитательное пространство современных детей и подростков. Создание воспитательного пространства является необходимым условием становления личности ребенка не только в стенах образовательного учреждения, но и за его пределами. Существенно изменяется структура досуга детей, так как компьютер сочетает в себе возможности телевизора, музыкального центра и книги.

Известно, что интернет-зависимость неоднородна по своей типологии. Как отмечает К. Янг, существуют *пять ее типов*: обсессивное пристрастие к работе с компьютером; компульсивная навигация по www, поиск в удаленных базах данных; патологическая привязанность к опосредствованному Интернетом азартным играм, онлайн-выем аукционам или электронным покупкам; зависимость от социальных применений Интернета, т. е. от общения в чатах, групповых игр и телеконференций, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни семьи и друзей виртуальными, а также зависимость от порнографических сайтов в Интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах (Янг, 2000).

Следует также отметить, что у интернет-зависимых людей могут проявляться скрытые формы и других аддикций: сексуальная аддикция переходит в «киберсекс»; коммуникативные зависимости проявляются в «кибернет-отношениях»; пристрастие к азартным играм находит выход в своеобразном интернет-гембленге (Егоров, 2010).

В современной науке выделены определенные предпосылки, детерминирующие зависимое поведение. Так, Н. Н. Мехтиханова выделяет факторы, способствующие возникновению и развитию зависимости: биологические; социальные; личностные, или психологические (Мехтиханова, 2008).

Цель проведенного нами эмпирического психолого-педагогического исследования состояла в изучении взаимосвязи личностных особенностей подростков с развитием у них Интернет-зависимости.

На основе теоретического анализа литературы мы сформулировали *гипотезу* о том, что личностные особенности подростков будут влиять

на развитие у них интернет-зависимости: если у подростка наблюдается заниженная самооценка, высокое чувство одиночества, конформность, высокий интеллект, то у него будут наблюдаться черты зависимости от Интернета.

Описание выборки

Исследование проводилось на базе СОШ № 1 г. Поронайска Сахалинской области. В эксперименте приняли участие 25 подростков в возрасте от 14 до 16 лет, из них 13 девочек и 12 мальчиков.

Методический инструментарий исследования

В работе нами использовались следующие методы и методики: 1) анализ научных источников по психологии; 2) тест для исследования Интернет-зависимости у подростков (К. Янг, адаптированный В. А. Буровой); 3) методика диагностики самооценки (Дембо–Рубинштейн, в модификации А. М. Прихожан); 4) методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; 5) краткий отборочный тест (КОТ) для диагностики умственных способностей (В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика); 6) методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Использован также метод математической статистики – критерий линейной корреляции Пирсона.

Результаты исследования

Из результатов диагностики интернет-зависимости (К. Янг) наличие некоторых проблем, связанных с чрезмерным увлечением Интернетом, выявлено у 13 подростков (52%). Это эмоционально неустойчивые молодые люди, испытывающие трудности в общении, погруженные в мир собственных переживаний, интровертированные, ощущающие недостаток внимания и поддержки со стороны родных и близких. Нельзя говорить о полной деградации их личности, но следует отметить, что имеется тенденция к увеличению времени нахождения в Интернете, предпочтению виртуальных взаимоотношений вместо «живого» общения со сверстниками.

У 12 учеников (48%) выявлен средний (обычный) уровень пользователя Интернетом. Они умеют себя контролировать. Таким подросткам свойственны уверенность в себе, эмоциональная устойчивость и целеустремленность. Эти подростки не испытывают трудностей в общении и недостатка внимания со стороны окружающих. Наличие деструктивных, значительных проблем в связи с использованием Интернета среди испытуемых не выявлено.

У большинства учеников – высокий уровень самооценки – 14 чел. (56%). Высокий уровень самооценки говорит о том, что подростки ведут себя

уверенно, но при этом достаточно критично относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи, правильно соотносить свои возможности и способности. Средний уровень самооценки показали 9 чел. (36%). Это характеризует их как достаточно самокритичных личностей, знающих свои слабые стороны и стремящихся к самосовершенствованию, саморазвитию. Завышенный и низкий уровни самооценки проявили по одному ученику (по 4%). Низкий уровень самооценки свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Завышенный уровень самооценки проявляется в особом отношении к себе и окружающим, в низкой критичности к себе, искажении самоконтроля.

По результатам диагностики было установлено, что низкий уровень одиночества имеют большинство ребят в классе – 19 чел. из 25 испытуемых (76%). Это говорит о том, что для подростков данной группы не свойственны переживания изолированности, одиночества и тоски. Они не испытывают дефицит общения с родными, близкими и друзьями. Это, как правило, подростки с адекватной самооценкой, уверенные в себе и своих силах. Средний уровень одиночества был выявлен у 4 чел. (16%). Средний уровень развития по данной шкале говорит о том, что, возможно, это подростки склонны к философствованию, любящие побыть наедине с собой, не терпящие суеты. Высокий уровень одиночества имеется у 2 учеников (8%). Таким подросткам свойственны отчужденность, замкнутость, растерянность во взаимоотношениях с другими людьми.

Исходя из результатов КОТ, было установлено, что высокий уровень умственных способностей имеют 6 ребят (24%). Это говорит о том, что этим подросткам свойственны гибкость мышления и переключаемость; чередование различных типов задания в тексте не вызывает у них затруднений. Им присущи высокая концентрация и распределение внимания, богатый словарный запас; у них хорошо развито пространственное воображение. Эти подростки активны, настойчивы, способны к освоению знаний и умений. Мышление становится все более критическим, и нет больше нужды в подтверждении своих мыслей родителями или учителями. Средний уровень общих умственных способностей наблюдается у 14 учеников (56%). Обобщение и анализ материала, чередование различных типов заданий в тексте могут вызывать у них затруднения. Такие подростки имеют невысокий уровень пространственного представления, концентрации внимания, скорости и точности восприятия, словарного запаса. Низкий уровень общих умственных способностей имеют 5 ребят (20%). Это проявляется в том, что подросткам сложно дается обучение в школе. Такие лица с трудом меняют избранный способ работы, не склонны изменять ход своих сужде-

ний, переключаться с одного вида деятельности на другой.

По результатам диагностики межличностных отношений Т. Лири было выявлено, что по фактору «доминирование» отрицательный показатель был обнаружен у 5 учащихся (20%); положительный показатель – у 20 (80%). Чем выше показатель доминирования, тем интенсивнее осуществляется влияние на других членов группы. По фактору «дружелюбие» отрицательный показатель был обнаружен у 14 чел. (56%); положительный показатель – у 11 ребят (44%). Дружелюбие проявляется в отзывчивом, добро-

желательном отношении личности к другим людям.

Литература

Егоров А. Ю., Игумнов С. А. Клиника и психология девиантного поведения. СПб., 2010.

Менделевич В. Д. Руководство по аддиктологии. М., 2007.

Мехтиханова Н. Н. Психология зависимого поведения: Учеб. пособие. М., 2008.

Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В. И. Маркелов (Пушкино)

Постановка проблемы

Самоактуализации личности в зависимости от пола индивида в научных исследованиях уделяется недостаточно внимания. По нашим сведениям, за последние 25 лет проведено более 70 диссертационных исследований, посвященных изучению различных аспектов самоактуализации. Из них только в трех (Ожигова, 2000; Юшина, 2005; Фазлиахметова, 2010) исследуется связь гендера с самоактуализацией.

В исследовании Л. Н. Ожиговой отмечается, что респондентов женского пола нельзя отнести к самоактуализирующимся личностям, так как полученные эмпирические данные по самоактуализационному тесту (САТ) находятся в области средних значений. Методику САТ она рассматривает как слабо чувствительную к индивидуальным особенностям личности. В работах О. А. Юшиной выявлялись связи самоактуализации с наличием или отсутствием брачных отношений. На гендерных аспектах профессиональной деятельности сделала акцент в своих исследованиях Э. И. Фазлиахметова, утверждая, что «феномен самоактуализации связан с маскулинными качествами личности; фемининные качества личности не вышли на уровень значимых корреляционных связей с самоактуализацией» (Фазлиахметова, 2010, с. 15).

Целью нашего исследования являлось выявление связи самоактуализации личности с половым признаком индивида.

Для измерения самоактуализации мы использовали методику «Самоактуализационный тест» в адаптации Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загика и М. В. Кроз (Алешина, Гозман, Загика, Корз, 1987). Обработка результатов производилась с помощью программ SPSS Statistics версии 17.0 и Excel из пакета Microsoft Office 2010.

Описание выборки

В качестве испытуемых в исследовании выступили студенты кафедры психологии и социальной работы всех курсов и форм обучения Российского государственного университета туризма и сервиса, мужчины и женщины, в возрасте от 18 до 41 года; всего – 465 респондентов.

Результаты исследования

После получения эмпирических данных для измерения комплексного показателя самоактуализации была сформирована новая шкала, где каждому наблюдению соответствует среднее значение двух базовых шкал (Маркелов, 2011). Эмпирические значения базовых шкал после перевода в *T*-баллы преобразованы в новую шкалу, названную нами «объединенная базовая» (ОВ).

По гендерному признаку выборка разделилась следующим образом:

- мужчины: $N = 71$; $M = 50,4$; $\sigma = 8,2$;
- женщины: $N = 394$; $M = 50,6$; $\sigma = 8,7$.

Статистически значимых различий в выраженности самоактуализации по гендерному признаку в исследуемой выборке не выявлено (критерий *U* Манна–Уитни для несвязанных выборок $z = -0,030$; $p = 0,976$).

Для дальнейшего анализа гендерного аспекта самоактуализации мы разделили респондентов на группы в зависимости от значений эмпирических данных шкалы ОВ САТ и половых признаков.

Мужчины:

1. Самоактуализирующиеся (СА) ≥ 55 *T*-баллов – $N = 27$; $M = 58,82$; $\sigma = 4,45$.
2. Среднестатистическая (СС) $45 \div 54$ *T*-баллов – $N = 26$; $M = 49,14$; $\sigma = 3,00$.

3. Рубежная ($P \leq 44$ T-баллов – $N = 18$; $M = 39,75$; $\sigma = 3,38$).

Женщины:

1. Самоактуализирующиеся (СА) ≥ 55 T-баллов – $N = 118$; $M = 60,73$; $\sigma = 3,57$.
2. Среднестатистическая (СС) $45 \div 54$ T-баллов – $N = 193$; $M = 49,52$; $\sigma = 3,02$.
3. Рубежная ($P \leq 44$ T-баллов – $N = 83$; $M = 38,75$; $\sigma = 4,11$).

При сопоставлении распределения респондентов по группам в зависимости от выраженности самоактуализации и пола заметно преобладание этой выраженности у женщин среднестатистической группы и у мужчин самоактуализирующейся и рубежной групп. По мнению Е. В. Сидоренко (Сидоренко, 2003, с. 110–111), именно такое распределение признаков характерно для мужчин и женщин. Мужчины – это авангардная часть популяции, ответственная за поиск новых форм приспособления, поэтому у них чаще встречаются крайние значения различных признаков. В то же время женская часть популяции ответственна за сохранение уже накопленных изменений, поэтому у них чаще встречаются средние значения признаков. Это вполне согласуется с нашими данными.

Результаты исследования показывают, что относительное количество самоактуализирующихся мужчин больше (СА – 38%), чем женщин (СА – 30%), и относительное количество респондентов, показавших низкие значения по САТ, также больше у мужчин ($P = 25\%$), чем у женщин ($P = 21\%$).

Далее исследовалась выраженность самоактуализации между соответствующими группами, образованными по результатам САТ и полу. Различия на достоверном уровне статистической значимости выявлены только между респондентами в группах СА (критерий U Манна–Уитни для несвязанных выборок, $z = -2,123$; $p = 0,039$), где у женщин $M = 60,73$; $\sigma = 4,45$, а у мужчин $M = 58,82$, $\sigma = 3,57$). По другим группам различий не выявлено ($SS - p = ,541$; $P - p = 0,332$). Следовательно, общий уровень самоактуализации выше у женщин, но только у респондентов в группе СА.

Для конкретизации шкалы САТ, ответственной за более высокий уровень самоактуализации женщин, мы сравнили значения респондентов группы СА обоих полов по всем шкалам. Критерий U Манна–Уитни для независимых выборок выявил различия на статистически значи-

мом уровне только по одной шкале САТ – «компетентность во времени» ($p = 0,019$), где у женщин $M = 63,53$; $\sigma = 6,27$, а у мужчин $M = 60,26$; $\sigma = 6,78$. Эта шкала базовая и измеряет психическую зрелость личности, целостность восприятия жизни. Прогностическая ценность этих данных не велика, так как показатели по этой шкале и у мужчин, и у женщин находятся в одной зоне по выраженности самоактуализации.

Выводы

1. Самоактуализация личности не зависит от принадлежности индивида к определенному полу.
2. Самоактуализация у мужчин имеет свои особенности. Больше количество индивидов имеет высокие и низкие показатели САТ, а у женщин наблюдается значительное преобладание средних значений САТ.
3. У женщин более высокий уровень самоактуализации по сравнению с мужчинами, но только среди респондентов, находящихся в зоне самоактуализации.
4. Выраженность самоактуализации женщин обеспечивается относительно высокой психологической зрелостью личности, адекватным восприятием жизни.

Литература

Алешина Е. Ю., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М., Кроз М. В. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М., 1987. С. 91–114.

Маркелов В. И. Об уровнях самоактуализации и необходимости их выделения: 2011. URL: www.gisap.eu/ru/node/1397 (дата обращения: 06.09.12).

Ожигова Л. Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: На материале педагогической профессии: Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2000.

Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2003.

Фазлиахметова Э. И. Самоактуализация личности в профессиях с преимущественно мужской и женской занятостью: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2010.

Юшина О. А. Самоактуализация личности, детерминированная брачными отношениями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2005.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Н. А. Маркина (Калуга), Т. В. Галкина (Москва)

Постановка проблемы

Проблемам изучения психики как системы и ее основных составляющих, помогающих личности осмыслить свою деятельность, в настоящее время посвящается достаточно много исследований. Не угасает интерес и к таким методологическим проблемам психологии, как деятельность, сознание, субъектность, системность (Ананьев, 1977, 2002; Брушлинский, 1996; Ломов, 1984; Рубинштейн, 1999; Щедровицкий, 1974; и др.). Ориентация на целостное изучение человека, рассматриваемого Б. Г. Ананьевым как биопсихосоциальное образование, ставшая основополагающим принципом его исследований, логично привела многих ученых, и одного из первых среди них, Б. Ф. Ломова, к обоснованию перспективности комплексного и системного подходов, нацеленных на всесторонний, многоаспектный охват всей биопсихосоциальной структуры человека. Изучение таких важнейших психологических феноменов, как рефлексия и креативность, и, тем более, исследование рефлексивных механизмов креативности личности было бы невозможно без опоры на основные положения системного подхода, успешно внедренного в психологическую науку Б. Ф. Ломовым.

Анализ работ, посвященных рефлексии, позволяет говорить о ее системных свойствах. Изучая рефлексии с позиций системного подхода, А. В. Карпов определяет ее как регулятивный компонент деятельности (Карпов, 2004). Он рассматривает данный психологический феномен в русле классической триады, включающей психические процессы, свойства и состояния. Как процесс рефлексии можно изучать в рамках когнитивной психологии и теории деятельности. Рефлексия выступает как «процессуальное средство» (там же, с. 103) реализации метасистемного уровня организации психики, когда необходим выход за пределы объективной данности. Если рефлексия рассматривается как психический процесс, то рефлексивность является «интегральным психическим свойством» (там же, с. 112), объединяющим в себе все другие качества и свойства личности. Рефлексия как состояние обнаруживается как основное регулятивное средство «интеграции всех основных компонентов психики» (там же, с. 138).

Исходя из представлений о рефлексии как процессе и рефлексивности как комплексном психическом свойстве, можно говорить о «рефлексивных механизмах» (Лобанова, 1998), которые выступают в качестве регулирующего компонента мыслительности. В рамках данного подхода нам пред-

ставляется интересным рассмотреть и изучить рефлексивные механизмы креативности личности.

Прежде всего, дадим определения понятий «рефлексия» и «креативность», на которые мы опираемся в нашем исследовании и которые отражают основные теоретические аспекты рассматриваемой проблемы (Маркина, 2012).

Рефлексию мы понимаем как психический процесс, а рефлексивность – как «интегральное психическое свойство» (Карпов, 2004), позволяющее личности управлять развитием собственных «мыследеятельных способностей» (Семенов, Степанов, 1983).

Креативность в нашем исследовании рассматривается как «мыследеятельность» (Щедровицкий, 1974), представляющая собой преобразование и расширение «концептуальных пространств мышления и деятельности» личности.

Целью нашего эмпирического исследования являлось изучение рефлексивных механизмов креативности личности.

Проведенное исследование направлено на подтверждение гипотезы о том, что рефлексия как психический процесс и рефлексивность как психическое свойство связаны с выраженностью вербальной и невербальной креативности.

Выдвинутая гипотеза исследования определила его основные задачи:

- 1) раскрыть внутреннюю структуру взаимосвязи рефлексии как психического процесса с выраженностью вербальной и невербальной креативности;
- 2) выявить внутреннюю структуру взаимосвязи рефлексивности как психического свойства с выраженностью вербальной и невербальной креативности.

Описание выборки

В эмпирическом исследовании принимали участие студенты гуманитарного вуза, 1–5 курсов экономического факультета и факультета психологии. Общий объем выборки составил 174 чел., мужчин и женщин в возрасте от 17 до 58 лет.

Методики исследования

Для изучения рефлексивных механизмов вербальной и невербальной креативности использовались следующие методики: для исследования рефлексивности – методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова (Карпов, 2004); для изучения вербальной и невербальной

креативности – адаптированный вариант теста С. Медника (адаптация теста Л. Г. Алексеевой, Т. В. Галкиной, А. Н. Воронина) и краткий вариант теста Е. П. Торренса (субтест «Завершение картинок» в адаптации А. Н. Воронина) (Галкина, Алексеева, 1993; Галкина, Воронин, 1994; Дружинин, 1999).

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов математической статистики с применением компьютерной программы Statistica v. 7.0.

Результаты исследования

В результате эмпирического исследования было установлено, что рефлексивные механизмы креативности респондентов определяются двумя факторами, объясняющими около 55% общей дисперсии (см. таблицу 1). Вес первого фактора 3,33 (36,56% дисперсии), второго – 2,16 (18,37%). В первый фактор, назовем его «*вербальная креативность*», входят ретроспективная рефлексия (0,59), индивидуальная мера рефлексивности (0,71), индекс оригинальности вербальной креативности (0,889), индекс уникальности вербальной креативности (0,897), вербальная креативность – количество ответов (0,782).

Второй фактор, назовем его «*невербальная креативность*», составили ретроспективная рефлексия (0,51), индивидуальная мера рефлексивности (0,50), индекс оригинальности невербальной креативности (0,84), индекс уникальности невербальной креативности (0,84).

Таблица 1

Результаты факторного анализа между рефлексивными механизмами и вербальной и невербальной креативности

Характеристика	Фактор 1	Фактор 2
Ретроспективная рефлексия	0,593525*	0,511934*
Рефлексия настоящей деятельности	0,257048	0,208023
Перспективная рефлексия	0,230473	0,355715
Рефлексия общения и социального взаимодействия	0,373763	0,249305
Индивидуальная мера рефлексивности	0,705608*	0,502342*
Невербальная креативность (индекс оригинальности)	-0,040439	0,842677*
Невербальная креативность (индекс уникальности)	-0,083800	0,838124*
Вербальная креативность (индекс оригинальности)	0,889249*	0,006101
Вербальная креативность (индекс уникальности)	0,897651*	-0,067274
Вербальная креативность (количество ответов)	0,782958*	-0,035887
Вес	3,327266	2,164790

Примечание: Полужирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки.

На основании результатов факторного анализа можно заключить, что респонденты, обладающие развитой рефлексией, характеризуются высоким уровнем креативности. Высокий уровень ретроспективной рефлексии и собственно рефлексивности характерен для респондентов как с развитой вербальной креативностью, так и невербальной креативностью.

Таким образом, результаты проведенного факторного анализа позволяют говорить о тесной взаимосвязи рефлексии как психического процесса и рефлексивности как психического свойства с характеристиками вербальной и невербальной креативности. Взаимосвязь характеристик вербальной и невербальной креативности с разными видами рефлексии, возможно, объясняется разным ходом мыслительной деятельности в процессе выполнения тестов. В случае с тестом на невербальную креативность акцент ставится на способности личности создавать нечто новое, оригинальное в условиях минимальной вербализации. В этом состоит его отличие от теста на вербальную креативность, выполнение которого требует от респондентов возникновения как можно большего количества образов и ассоциаций, свободных от стереотипов. Взаимосвязь рефлексии как психического процесса с вербальной и невербальной креативностью, вероятно, позволяет выходить за пределы объективной данности. Рефлексивность же, как психическое свойство, возможно, интегрирует в личности важные качества и свойства личности, необходимые для регуляции протекания креативной деятельности.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие **выводы**.

Существует взаимосвязь рефлексии как психического процесса и как психического свойства с вербальной и невербальной креативностью личности.

Рефлексивные механизмы креативности проявляются, с одной стороны, как свойство личности, позволяющее оценивать собственную креативность, с другой стороны, – как когнитивный процесс, раскрывающийся в оценке респондентами своей мыследеятельности.

Первый аспект достаточно очевиден и находит подтверждение в полученных взаимосвязях рефлексии и ее видов с компонентами креативности «реального» образа Я». Второй аспект – более сложен и подразумевает не только способность субъекта оценить свои качества, но и осознать познавательные потребности для их развития. Данный факт обнаруживается во взаимосвязи рефлексии и компонентов креативности «идеального» образа Я» (Маркина, Галкина, 2011).

Проведенное нами системное исследование рефлексивности и креативности позволяет расширить общие представления о взаимосвязи креативности и рефлексии и внести вклад в разра-

ботку актуальных проблем психологии личности в целом, а также проблемы рефлексивных механизмов психических процессов и способностей личности в частности.

Литература

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002.

Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.—Воронеж, 1996.

Галкина Т. В., Алексеева Л. Г. Методика диагностики речемыслительной креативности // Методы психологической диагностики. Вып. 1 / Под ред. В. Н. Дружинина, Т. В. Галкиной. М., 1993. С. 52–61.

Галкина Т. В., Воронин А. Н. Диагностика вербальной креативности (адаптация теста Медника) // Методы психологической диагностики. Вып. 2 / Под ред. А. Н. Воронина. М., 1994. С. 40–82.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРА И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР

А. С. Мельничук, И. А. Мигачева (Москва)

Постановка проблемы

Конфликты являются одной из наиболее распространенных форм социального взаимодействия во всех сферах жизни людей. Не являются исключением и силовые структуры, занимающиеся обеспечением государственной безопасности РФ. Во-первых, в них присутствуют практически все организационно-управленческие причины конфликтов. Во-вторых, следует учитывать высокие психоэмоциональные нагрузки, сопровождающие выполнение военнослужащими профессиональной деятельности. В-третьих, силовые структуры переживают сегодня достаточно непростой период реформирования, связанный с организационно-штатными преобразованиями, существенным изменением функционально-должностных обязанностей сотрудников. Все это создает предпосылки для сложностей в межличностных отношениях и возникновения конфликтов различного типа и уровня, способных сказаться на процессе и результатах служебно-боевой деятельности.

Множественность возможных источников возникновения конфликтов делает их предметом изучения большого спектра социальных и гуманитарных наук. Вместе с тем без опоры на психологическое знание невозможно адекватно понять как причины возникновения конфликтов, так и специфику их протекания. При этом конфликтологическая проблематика находится «на стыке» различных отраслей психологии – социальной и организационной, психологии труда и управления, а также, несомненно, психологии личности.

Среди психологических детерминант конфликтного поведения, несомненно, приоритетное значение имеют особенности характера. Их учет крайне значим для оценки конфликтности человека и понимания «внутреннего опосредования»

влияния внешних конфликтогенных факторов. С одной стороны, в характере интегрируются особенности различных личностных подструктур (воли, интеллекта, эмоций и т. д.). С другой стороны, именно в характере устойчиво проявляются основные отношения человека (к другим людям, к деятельности и к самому себе), специфика которых непосредственно связана с типичными для личности видами конфликтных ситуаций, их глубинными причинами и вероятными поводами возникновения.

Цель проведенного нами эмпирического исследования состояла в выявлении взаимосвязи характера и стратегии поведения в конфликте у сотрудников силовых структур.

Описание выборки

В исследовании приняли участие 56 сотрудников силовых структур (офицеры и прапорщики), не занимающие руководящих должностей. Среди них – 37 мужчин и 19 женщин.

Методики исследования

В качестве инструмента для оценки стратегии поведения в конфликте применялся тест Томаса. Для диагностики черт характера использовались «Опросник черт характера взрослого человека» (ОЧХ-В) В. М. Русалова и О. Н. Маноловой и 5-факторный опросник личности Маккрае–Коста в интерпретации А. Б. Хромова (5PFQ). Совместное применение двух методик для изучения характера, построенных на различных концептуальных основаниях (типологический и факторный подходы) было обусловлено стремлением повысить достоверность результатов, а также более полно оценить особенности личности.

Результаты исследования

Согласно полученным данным, в рамках всей выборки *стратегия соперничества* значимо взаимосвязана со склонностью к доминированию и демонстративностью (все упоминаемые взаимосвязи значимы на уровне $p < 0,05$). Ориентация на соперничество вполне логична для человека, склонного настаивать на правоте только своей точки зрения, стремящегося «командовать» окружающими. Вместе с тем для демонстративной личности важно завоевать внимание окружающих, в том числе за счет демонстрации бескомпромиссности и упорства в отстаивании своих позиций (а в случае проигрыша – используя позицию «жертвы»).

Отметим, что в подгруппе мужчин-военнослужащих стратегия соперничества также коррелирует со степенью гипертимности (проявляющейся в энергичности, смелости, нежелании учитывать негативный опыт взаимодействия) и экстраверсии (среди проявлений которой в данном случае важны активность и импульсивность).

У военнослужащих-женщин выбору стратегии соперничества препятствуют особенности характера, связанные с коммуникативной сферой и спецификой отношения к людям (доброжелательность, ориентация на теплые межличностные связи, стремление действовать конструктивно, уважая позиции других).

В подгруппе молодых сотрудников (моложе 28 лет) существует значимая отрицательная связь между выраженностью стратегии соперничества и экзальтированностью. Это может быть обусловлено особенностями вхождения молодых сотрудников в воинский коллектив. Жесткое отстаивание своих интересов перед более опытными коллегами требует максимальной эмоциональной сдержанности, соразмерности стимула и экспрессивных реакций. С одной стороны, система военной иерархии и норм не дает возможности воздействовать на окружающих через «эмоции». С другой стороны, реализация конкурентной стратегии в воинской среде требует демонстрации своей внутренней силы, «мужественности», а выраженная экзальтированность свидетельствует об обратном.

Исследование показало взаимосвязь *стратегии сотрудничества* с эмоциональностью человека. Во-первых, ориентация на сотрудничество оказалась прямо связанной с уровнем самоконтроля поведения, способностью сдерживать эмоциональный «всплеск» или, по крайней мере, сделать свои эмоции адекватными обстановке (только в этом случае сотрудники могут рационально оценить все обстоятельства и конструктивно разрешать проблемы). В данном контексте отметим обратную взаимосвязь выраженности стратегии сотрудничества и уровня экзальтированности. Чрезмерно бурное реагирование на различные жизненные обстоятельства часто ведет к существенному

«сдвигу» в оценках ситуации и альтернатив, а затем – к ситуационной изменчивости поведения (в то время как продуктивная реализация стратегии сотрудничества требует последовательности и взвешенности). Во-вторых, ориентация на предпочтительное сотрудничество связана с негативно повышенной дистимностью. Сотрудничество предполагает совместный поиск обоюдно выгодного решения, что предполагает готовность сторон «хотеть» взаимодействовать и открыто обсуждать спорные вопросы. Однако у личности со сниженным эмоциональным фоном часто выражена низкая контактность, немногословность, мнительность, что способно существенно снизить успех переговоров.

У женщин, работающих в системе силовых структур, прослеживается взаимосвязь между сотрудничеством и экстраверсией, что подтверждает положение о том, что желание общаться с людьми, активность в разрешении проблем являются значимыми предпосылками выбора конструктивных путей выхода из конфликтов.

По данным исследования, *стратегия компромисса* оказалась прямо связанной с уровнем коммуникативности и обратно – с демонстративностью. Компромисс предполагает ту или иную форму «переговоров», а с увеличением демонстративности для сотрудника становятся все более характерными эгоцентризм, стремление быть в центре внимания. Свойственные компромиссу взаимные уступки могут восприниматься как «слабость» в глазах окружающих и, соответственно, отвергаться. Об этом, в частности, свидетельствует отрицательная корреляция компромисса и демонстративности именно у сотрудников-мужчин и у молодых сотрудников (т. е. у тех, для кого высоко значимо удовлетворение потребности в самоутверждении).

У военнослужащих-женщин компромисс имеет отрицательную связь с возбудимостью и положительную – с эмотивностью. Импульсивность, раздражительность и агрессивность существенно препятствуют расчету «выгод и приобретений» и нахождению компромиссного решения. Нахождению компромисса содействуют эмоциональная чуткость, способность более глубоко понимать состояние другого человека и использовать более эффективные способы влияния.

Ориентация на *стратегию приспособления* прямо коррелирует с уровнем открытости в общении, доверия партнеру (по тесту 5PFQ) и обратно – с уровнем застревания (по тесту ОЧХ-В) (это характерно как для выборки в целом, так и для военнослужащих-женщин). Приспособление предполагает односторонние уступки и отказ от защиты своих интересов. Однако такое поведение неприемлемо для людей, предпочитающих опираться (часто некритично) только на свою точку зрения и всемерно ее отстаивать, а также край-

не обидчивых и негативно относящихся ко всем, кто с ними не согласен. Верно и обратное: чтобы добровольно «уступить», нужна убежденность в том, что другой не нанесет вреда (т.е. доверие оппоненту).

Данные исследования дают основание для вывода о том, что уход от конфликтного взаимодействия – стратегия избегания – может иметь различные характерологические детерминанты. Во-первых, выбор стратегии избегания будет реже использоваться людьми общительными, открытыми для контакта, склонными к душевной теплоте во взаимодействии, эмоционально чувствительными, сопереживающими оппоненту. Во-вторых, стратегию «ухода» предпочитают люди конформные, несклонные к лидерству, независимости. В-третьих, «уход» чаще будут выбирать лица с определенными особенностями эмоциональной сферы – дистимностью, тревожностью, склонностью к частой смене настроения и экзальтированностью. Людям с данными чертами характера часто присущи сниженная контактность, пассивность, неуверенность в себе, сомнения в удачности своих действий (в то время как для любой формы активного участия в конфликте – противостояния или поиска соглашения – необходимы энергия, решительность и желание взаимодействовать). В данном контексте отметим, что стратегия избегания конфликтов может быть ориентирована на субъективное снижение стрессогенности ситуаций общения. Экзальтированный тип на первый взгляд «выбивается» из ряда отмеченных выше черт, так как ему свойственна высокая контактность. Однако высокая эмоциональная лабильность и несоразмерность реакций влияют на уровень самооценки и активности, а также препятствуют выработке и реализации последовательной линии действий в конфликте. Соответственно, резко повышается вероятность неудачи в конфликтном взаимодействии, а избегание конфликта становится «выученным итогом» суммирования такого жизненного опыта.

С учетом сходного психологического механизма может быть интерпретирована отрицательная взаимосвязь между выбором стратегии

избегания и уровнем самоконтроля. Чем более импульсивным является военнослужащий, тем более негативные последствия будет иметь его конфликтное поведение в условиях военного коллектива. Осознавая свою «несдержанность» и ее издержки, сотрудник может стараться всеми силами «уходить» от возможных столкновений, «не ввязываться» в конфликт, чтобы не допустить его случайной эскалации (тем более, если он не уверен в своей способности «сдержаться»).

Исследование взаимосвязи черт характера со стратегией избегания в гендерных и возрастных подгруппах дало сходные результаты: была выявлена прямая взаимосвязь избегания с интроверсией, подчиненностью, тревожностью, циклотимностью и экзальтированностью. Вместе с тем в подгруппах мужчин и молодых сотрудников обнаружена прямая корреляция между предпочтением стратегии избегания и уровнем недоверия окружающим.

Проведенное исследование позволило получить информацию, с одной стороны подтверждающую уже имеющиеся данные, с другой – уточняющую некоторые аспекты детерминации конфликтного поведения. Важность выявления взаимосвязи стратегии поведения в конфликте и черт характера обусловлена тем, что это позволяет:

- повысить качество профессионального отбора и расстановки военных кадров;
- прогнозировать вероятность перерастания спорных ситуаций в конфликты и их развитие;
- вести обучение военнослужащих конструктивным способам разрешения конфликтных ситуаций с учетом как своих собственных личностных особенностей, так и черт оппонента.

Кроме того, понимание влияния особенностей характера на предпочитаемые действия в конфликте важно не только для военных психологов, но также и для командиров, непосредственно взаимодействующих с военнослужащими и нуждающихся в необходимых знаниях для выбора адекватных способов воздействия на конфликтующих сотрудников.

ОЦЕНКА ЗНАЧИМОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТЯМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭГОИЗМА

И. В. Нехорошева, Т. П. Скрипкина (Москва)

Постановка проблемы

В последнее время в России, да и во всем мире, наблюдается повышение эгоизма как на уровне отдельной личности, так и на уровне общества и межгосударственных отношений. Эгоизм,

как отрицательное нравственное качество личности, проявляется в пренебрежении интересами общества, осуществлении собственных целей за счет других людей, а порой даже им в ущерб. Эгоизм ухудшает условия жизни в обществе, способствует

ет росту антагонизма между людьми и группами. Уровень эгоизма у людей может сильно варьироваться – от ярко выраженного до практически полного отсутствия. Неэгоистичные люди более склонны к бескорыстным действиям, направленным на благо окружающих и, конечно, являются более ценными для трудового коллектива и общества. Однако психологические особенности эгоистичной и неэгоистичной личности еще мало изучены. Одним из направлений изучения эгоизма может быть исследование ценностных приоритетов людей с различным уровнем эгоизма, что позволит глубже понять их жизненные цели и поведение, отношение к жизни и другим людям.

Цель проведенного нами эмпирического исследования состояла в оценке значимости жизненных ценностей для личностей с разным уровнем эгоизма.

Методики исследования

В исследовании была применена методика «Интегральная оценка качества жизни» (ИОКЖ), разработанная в 2006 г. Всероссийским научно-исследовательским институтом технической эстетики ВНИИТЭ (Москва) совместно с ГОУ ВПО КГУ им. Н. А. Некрасова (Кострома). Из методики использовались 6 заданий-вопросов (№ 6, 7, 8, 19, 23, 36), позволяющих оценить значимость для респондента 85 ценностей и аспектов жизни. Значимость каждой ценности предлагалось оценить по 5-балльной шкале, где цифра «5» означает максимальную значимость.

Описание выборки

В исследовании приняло участие 150 чел. в возрасте от 24 до 79 лет; средний возраст – 36 ± 12 лет. Почти все испытуемые имеют высшее образование; все опрошенные пенсионного возраста работают.

Результаты исследования

По результатам оценки уровня эгоизма выборка была поделена на 3 группы: с высоким (группа В, 41 чел.), средним (группа С, 66 чел.) и низким (группа Н, 43 чел.) уровнями эгоизма. Границы высокого и низкого уровней эгоизма были выбраны в соответствии с данными К. Муздыбаева (Муздыбаев, 2000, с. 31), определялись как $M \pm 0,5 * \sigma = 36,4 \pm 0,5 * 10,9$, и составили 30 и 41 балл. Противоположные группы были строго уравнены по полу и возрасту, после чего в группах осталось по 33 чел. в возрасте $35 \pm 8,5$ лет, из них – 11 мужчин и 22 женщины. Средняя группа осталась без изменений, так как соотношение мужчин и женщин в ней такое же, как и в полярных группах. Она не отличается также по возрасту

от полярных групп (по t-критерию). Для поиска отличий между группами использовался критерий Манна–Уитни. В результате были выявлены отличия между противоположными группами по 29 ценностям (см. таблицу 1).

Как видно из таблицы, наибольшее значение для всех групп имеют общечеловеческие ценности – «здоровье и благополучие детей», «здоровье», «семья». Это характерно для всех людей в целом, что показано во многих социально-психологических исследованиях. Однако сравнение групп между собой показывает, что для группы с низким уровнем эгоизма эти ценности на 0,1–0,3 балла менее значимы. При конкретизации формулировок, касающихся семьи и здоровья, появляются статистически значимые различия между группами. Эти данные заслуживают более внимательного рассмотрения, так как несколько расходятся с общепринятой точкой зрения, согласно которой семья, дети, здоровье являются одинаково важными для всех людей. Оказывается, что «возможность уделять достаточное время семье» более значима для людей со средним уровнем эгоизма и менее значима для людей с высоким уровнем эгоизма. Возможно, здесь проявляются особенности эгоистичной личности: эгоист больше склонен брать, нежели отдавать. О. В. Бондарева, изучавшая влияние эгоизма на удовлетворенность браком, показала, что супруги, проявляющие высокий уровень эгоизма, чаще склонны использовать пространство супружеских отношений в качестве реализации лишь собственных потребностей без учета интересов и желаний своего супруга (Бондарева, 2009). Таким образом, можно сказать, что семья важна для эгоиста, но, скорее всего, он в большей степени склонен рассматривать семью как источник удовлетворения собственных потребностей. Ценности «быть здоровым» и «крепкое здоровье», хотя и являются одними из наиболее важных, все же менее значимы для людей с низким уровнем эгоизма. Это может объясняться тем, что неэгоист в большей степени готов жертвовать своим здоровьем ради чего-то более важного.

Исключив общечеловеческие ценности, характерные для всех групп, рассмотрим данные таблицы в целом. Можно заметить, что ценности, которые больше значимы для эгоистов (первые две трети таблицы), подразумевают благополучие и развитие самого себя, а не других людей и общества, что согласуется с сутью эгоизма. Для личности с низким уровнем эгоизма более важны ценности, связанные с развитием общества (последняя четверть таблицы). Таким образом, неэгоист в большей степени заботится об обществе; эгоист в большей степени заботится о себе. В частности, для эгоистов более значимы ценности материальной сферы жизни: «материальная обеспеченность», «собственность», «богатство» и др.

Таблица 1
Отличия между группами в уровне значимости ценностей

Ценности (формулировки ценностей приведены в соответствии с методикой ИОКЖ)	Средние значения для групп			Уровень достоверности отличий между группами		
	В	С	Н	В/Н	С/Н	С/В
Здоровье и благополучие детей	4,8	5,0	4,7			
Здоровье	4,8	4,9	4,6			
Семья	4,8	4,8	4,7			
Возможность уделять достаточное время семье	4,1	4,6	4,3			0,019
Быть здоровым	4,8	4,8	4,5		0,035	
Крепкое здоровье	4,8	4,9	4,5	0,034	0,001	
Богатство	3,3	3,2	2,6	0,03	0,04	
Собственность	3,6	3,4	3,1	0,015		
Материальная обеспеченность	4,2	4,0	3,7	0,033	0,029	
Быть материально обеспеченным человеком, уметь зарабатывать и тратить деньги на полезные для себя и своих близких вещи	4,7	4,5	4,1	0,008	0,029	
Материальное благополучие	4,5	4,4	4,0	0,005	0,027	
Материальная заинтересованность	4,3	4,2	3,8	0,027	0,041	
Иметь уважение и признание со стороны других людей; важно, чтобы люди прислушивались к тебе	4,2	3,9	3,5	0,019		
Признание	3,7	3,1	3,1			0,036
Успех, общественное признание	4,1	3,7	3,4	0,003		0,029
Достижения (личный успех, развитие способностей)	4,8	4,4	4,0	< 0,0001		0,002
Быть лидером, руководителем	3,4	3,2	2,6	0,016		
Сила (здоровье, статус, власть)	4,4	4,2	3,7	0,013		
Возможность заниматься своим бизнесом	4,1	3,9	3,5	0,02		
Быть хозяином собственной жизни	4,8	4,7	4,2	0,014		
Развлечения	3,4	2,9	2,7	0,01		0,028
Наслаждения – стремление к радостным событиям, к получению удовольствий, к счастливой жизни	3,9	3,8	3,2	0,01	0,021	
Хорошая еда	4,2	4,0	3,7	0,042		
Уверенность в себе	4,7	4,6	4,2	0,032		
Самостоятельность – возможность быть независимым, самому принимать ответственные решения...	4,6	4,5	4,3	0,048		
Интерес к жизни	4,8	4,7	4,5	0,015		
Впечатления – стремление к разным впечатлениям в разных сторонах жизни	3,9	3,7	3,4	0,033		
Бессмертие	1,9	1,5	2,0			0,04
Правовая защищенность	4,6	4,6	4,2	0,038	0,028	
Интересная работа	4,7	4,7	4,3		0,029	
Возможность жить, как тебе хочется	4,1	4,1	3,5		0,019	
Возрождение русского народа	3,5	4,0	3,9			0,036
Возможность получить квалифицированную медицинскую помощь	4,5	4,7	4,2		0,009	
Помогать другим людям, быть милосердным и великодушным, жертвовать своими интересами ради интересов других людей	3,2	3,7	4,1	0,003	0,038	
Наличие дружелюбия между людьми	3,9	4,4	4,3	0,045		0,005
Возможность открыто выражать свою точку зрения	4,0	4,1	4,5	0,042	0,015	
Благодетельность – забота о благополучии близких людей, стремление проявлять доброжелательность и ответственное отношение к другим людям	3,6	4,0	4,2	0,032		
Традиционализм – уважение и принятие обычаев и идей, традиционных для определенной культуры (светской или религиозной)	3,3	3,4	3,9	0,03	0,037	
Религия, вера	3,0	3,6	3,8	0,003		0,012
Принятие общества, согласие с социальными нормами, интерес к судьбе общества	3,3	3,6	4,2	0,004	0,003	

Примечание: Полужирным шрифтом выделены цифры, показывающие для какой группы ценность наиболее значима.

Уровень достоверности отличий между группами довольно высок. Поэтому было решено проверить обратную гипотезу: можно ли по уровню значимости материальных ценностей оценить уровень эгоизма личности. Для этого выборка была разделена на 3 группы по уровню значимости материальных ценностей. Далее с помощью критерия Манна–Уитни были оценены различия между группами в уровне эгоизма. В результате было установлено, что люди, оценивающие значимость материальных ценностей в 4 балла и выше, характеризуются более высоким уровнем эгоизма, по сравнению с теми, кто оценивает значимость материальных ценностей от 4 до 3,5 балла ($p = 0,004$). У людей, оценивающих значимость материальных ценностей в 3,5 балла и ниже, уровень эгоизма еще меньше ($p = 0,0004$). Таким образом, можно сделать вывод о том, что если для человека высока значимость материальных ценностей, то, скорее всего, у него будет повышенный уровень эгоизма. К подобным выводам пришли и другие авторы, изучая различия в отношении к деньгам и богатству между нравственно надежными сотрудниками и мошенниками. «Отношение к деньгам и богатству является важным психодиагностическим признаком, характеризующим уровень морального развития и нравственной надежности сотрудников» (Стрижов, 2009, с. 319).

Яркие отличия были выявлены также при анализе значимости ценностей «успех», «признание», «достижения», «быть лидером». Перечисленные ценности гораздо более значимы для людей с высоким уровнем эгоизма. Более того, отмеченные ценности обратно взаимосвязаны с нравственными ценностями (Стрижов, 2009, с. 330). Между тем именно ценности успеха, признания, достижений, лидерства, материальной обеспеченности сейчас активно культивируются в российском обществе через средства массовой информации. Соответственно, стимулируется рост негативных нравственных качеств.

Ограниченный объем статьи не позволяет всесторонне рассмотреть полученные данные. Однако следует отметить еще один интересный результат. Оказалось, что для людей с низким уровнем эгоизма в большей степени, чем для представителей других двух групп, значима «возможность

открыто выражать свою точку зрения». Это может объясняться тем, что в современном обществе мнение людей с высокими нравственными качествами часто идет в разрез с мнением и делами власть имущих самого разного уровня. И высказывание своей точки зрения чревато негативными последствиями: в лучшем случае – ухудшением взаимоотношений с коллегами и начальством, а в худшем – увольнениями, избиениями и т. д.

Заключение

В заключении хотелось бы отметить, что данные, полученные в исследовании, могут быть полезны для воспитания у подрастающего поколения ценностей, несовместимых с ценностями эгоистичной личности.

Результаты исследования показывают, что можно выстраивать методики диагностики уровня эгоизма личности по косвенным признакам, таким как ценности личности, что будет немаловажным при приеме на работу. Принятие на работу людей с низким уровнем эгоизма принесет больше пользы работодателю, обществу, государству. Во-первых, потому, что эти люди стремятся быть полезными обществу; для них важно ответственное отношение и помощь другим людям, интерес к судьбе общества. Во-вторых, для неэгоистов менее значимо материальное благополучие, и принятие таких людей на ответственные должности может в большей степени гарантировать, что человек не будет использовать свое служебное положение в корыстных целях. В-третьих, для неэгоистов гораздо менее приемлемо нарушение нравственных и правовых норм (Муздыбаев, 2000, с. 32).

Литература

Бондарева О. В. Особенности проявления эгоистической направленности личности в пространстве супружеских отношений: Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2009.

Муздыбаев К. Эгоизм личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 27–39.

Стрижов Е. Ю. Нравственно-правовая надежность личности: социально-психологические аспекты. Тамбов, 2009.

КОМПЛЕКСНЫЕ СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

И. А. Новикова (Москва)

Системно-функциональный подход к изучению личности и индивидуальности, разрабатываемый профессором Российского университета дружбы народов А. И. Крупновым, базируется

на важнейших теоретических положениях, сформулированных в отечественной психологии: о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятель-

ности; о единстве личностных и индивидуальных характеристик субъекта; о системной природе отношений личности (Новикова, Беловол, 2010).

С начала 1980-х годов А. И. Крупнов работает над созданием системной (целостно-функциональной) концепции строения свойств (черт) личности. Первоначально структура свойств личности была представлена в четырех компонентах (Крупнов, 1984). Затем состав компонентов был дополнен и преобразован в шестикомпонентную модель строения свойств личности (Крупнов, 1985). В 1999 г. А. И. Крупнов дополнил предлагаемую модель еще двумя компонентами. Согласно восьмикомпонентной модели, каждая личностная черта включает в себя, по меньшей мере, установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты (Крупнов, 1999а). Компоненты принято объединять в две подсистемы: мотивационно-смысловую (в нее входят первые четыре компонента) и инструментально-динамическую, или стилевую (в которую входят оставшиеся четыре компонента). Каждый компонент, в свою очередь, содержит по две переменные, позволяющие охарактеризовать его более содержательно (Крупнов, 2006).

В рамках данной модели были изучены психологические особенности таких черт личности, как общительность, настойчивость, любознательность, инициативность, организованность, ответственность, трудолюбие, уверенность, агрессивность и т. п. В последние годы был выполнен ряд работ, в которых в сравнительном аспекте рассматриваются несколько личностных черт. По нашему мнению, такие комплексные и сравнительные исследования позволяют более полно раскрыть индивидуальные различия между людьми, что отвечает запросам образования, профориентации, психологического консультирования и коррекции.

Сравнительные исследования, проводимые в рамках системно-функциональной модели, можно условно разделить на три группы: 1) сравнение между собой нескольких личностных черт, каждая из которых рассматривается согласно системно-функциональной концепции; 2) сравнение одной черты, рассматриваемой в рамках системно-функциональной концепции, с теми или иными особенностями личности, которые анализируются и диагностируются с помощью других методологических подходов (например, самоактуализацией, акцентуациями характера, доверием людям и др.); 3) сравнение нескольких черт личности в рамках системно-функционального подхода как между собой, так и с другими особенностями личности или ее проявлениями в деятельности.

Основной целью исследований, отнесенных нами к *первой группе*, является выявление сходства и специфики в реализации различных свойств личности, рассматриваемых в рамках систем-

но-функционального подхода (как правило, анализируются количественные показатели, корреляционные, факторные, а также в некоторых случаях и кластерные структуры). Первые подобные сравнительные исследования были выполнены еще в рамках шестикомпонентной модели. А. И. Крупнов рассматривал соотношения общительности, настойчивости, любознательности (Крупнов, 1999). В. П. Прядеин провел системный анализ взаимоотношений параметров ответственности, общительности, настойчивости и инициативности (Прядеин, 1999). И. З. Кезикова провела сравнение инициативности и любознательности старшеклассников из чистых и зараженных радиацией районов (Кезикова, 2002). В этих исследованиях была выявлена связь в проявлениях различных черт личности (существуют достаточно тесные корреляции в проявлениях соответствующих переменных мотивационного, продуктивного компонентов, *осмысленности, стеничности и эргичности* изучаемых черт). При этом относительно независимы в своих проявлениях *интернальность, астеничность, осведомленность*. Также было обнаружено определенное сходство в факторных структурах анализируемых черт. Чаще всего в общие факторы объединялись мотивационно-смысловые и инструментально-динамические переменные. Однако отмечались и специфические, «частные», факторы для каждого из качеств.

В рамках восьмикомпонентной модели нами совместно с Д. А. Шляхтой было изучено соотношение индивидуально-типических особенностей общительности, настойчивости, любознательности, которые рассматривались как проявления активности личности в разных сферах жизнедеятельности – коммуникативной, волевой, познавательной (Шляхта, 2009; и др.). Проведенный анализ позволил выделить для каждой из изучаемых личностных черт четыре основных типа их реализации, устойчивость основных характеристик которых доказывается как на разных выборках испытуемых, так и применительно к различным сферам отношений субъекта:

- для представителей *инструментально-смыслового типа* («активных») характерны максимальные показатели большинства мотивационно-смысловых и инструментально-гармонических переменных; минимальные показатели основных инструментально-агармонических переменных и трудностей;
- для представителей *мотивированно-агармонического типа* («агармонически активных») характерны высокие показатели основных мотивационно-смысловых переменных, максимальные или близкие к максимальным показатели основных инструментально-агармонических переменных и трудностей;

- для представителей *слабо мотивированного типа* («пассивных») характерны минимальные или близкие к минимальным показатели большинства мотивационно-смысловых и инструментально-гармонических переменных; высокие показатели трудностей;
- для представителей *избирательного типа* («избирательно активных») характерны средние показатели основных мотивационно-смысловых и инструментально-гармонических переменных (при их доминировании над инструментально-агармоническими); очень низкие показатели трудностей.

Ко второй группе комплексных исследований относятся работы, направленные на выявление соотношения общительности с доверием людям (Журавлева, 2004), акцентуациями характера (Коваленко, 2007), установками на межличностное взаимодействие (Солонкина, 1996); связи инициативности с креативностью (Жарикова, 2011), самоактуализацией (Польская, 2005) и др. Одной из последних работ, выполненных в данном направлении, является исследование соотношения уверенности сотрудников коммерческих организаций с уровнем их самоактуализации, а также показателями эффективности профессиональной деятельности (Замалдинова, 2011). Были установлены особенности соотношений между параметрами уверенности и самоактуализации сотрудников коммерческих организаций, которые наиболее ярко проявляются в тесных связях инструментально-стилевых переменных уверенности с базовыми шкалами самоактуализации: сотрудники с наименьшим количеством проблем при реализации уверенности имеют в целом более высокий уровень самоактуализации. Показано также, что уверенность и самоактуализация связаны с эффективностью профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций. При этом наиболее профессиональные сотрудники, как правило, обладают более высоким уровнем самоактуализации и практически не испытывают проблем и негативных переживаний при реализации уверенности. Кроме того, были выявлены типы реализации личностной уверенности сотрудников коммерческих организаций, которые по основным параметрам аналогичны описанным выше типам, выявленным в исследовании общительности, настойчивости, любознательности. Содержательный анализ показал, что максимальный уровень самоактуализации и эффективности профессиональной деятельности наблюдается у представителей избирательного и инструментально-смыслового типов, а минимальный – у представителей мотивированно-агармонического типа.

Исследования, включенные нами в *третью группу*, являются наиболее комплексными, так

как объединяют линии сравнительного анализа, реализуемые в ранее рассмотренных группах. В одной из первых работ, выполненных в рамках данного направления Н.А. Фоминой еще на основе шестикомпонентной модели, исследовались психологические проявления индивидуально-типических особенностей общительности, настойчивости и любознательности в текстах как продуктах индивидуальной речевой деятельности (Фомина, 2002). С использованием восьмикомпонентной модели были проведены сравнения общительности, настойчивости, любознательности с особенностями учебной деятельности студентов (Каргина, 2005); настойчивости и инициативности – с карьерными ориентациями и спецификой учебной деятельности студентов (Полянская, 2008); общительности, агрессивности – с агрессивными формами поведения курсантов военного вуза (Исаева, 2008); общительности и уверенности – с особенностями социально-психологической адаптации студентов в вузе (Акимова, 2010) и др. В данных работах подтверждено сходство в факторных структурах анализируемых черт. Для большинства изученных качеств (общительности, настойчивости, любознательности, инициативности) устойчиво выделяются «фактор успешности» и «фактор проблем (трудностей)». Подтверждается и существование сходных индивидуально-типических вариантов реализации различных личностных черт (с небольшими вариациями в структурах и в названиях): *инструментально-смыслового, избирательного, инструментально-агармонического, экстернального*. Показано, что наиболее перспективным и практически значимым направлением комплексных исследований в рамках системно-функционального подхода является не только сравнение личностных черт между собой, но и с другими характеристиками личности и деятельности – особенностями учебной деятельности, социометрического статуса, карьерных ориентаций, с эффективностью профессиональной деятельности и т. п.

Литература

- Акимова А. Р. Особенности уверенности и общительности студентов на разных этапах социально-психологической адаптации в вузе: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
- Жарикова А. С. Соотношение инициативности и креативности личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
- Журавлева Л. А. Связь общительности личности и доверия к людям: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Исаева И. С. Индивидуально-типологические особенности общительности и агрессивности курсантов военного вуза: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Каргина Н. В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Кезикова И. З. Сравнительный анализ инициативности и любознательности старшеклассников из чистых и зараженных радиацией районов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Коваленко Е. А. Особенности общительности при различных типах акцентуации характера: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 25–32.

Крупнов А. И. Целостно-функциональный подход к анализу индивидуальных проявлений активности человека // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. Свердловск, 1985. С. 3–20.

Крупнов А. И. О соотношении различных черт характера // Психология образования: Материалы межвузовской научно-практической конференции. Бийск, 1999. С. 11–15.

Крупнов А. И. Черта характера как функциональная система // Психология образования: Материалы межвузовской научно-практической конференции. Бийск, 1999а. С. 38–40.

Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вест-

ник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2006. № 1 (3). С. 63–73.

Новикова И. А., Беловол Е. В. Круглый стол «Комплексное исследование свойств личности: научная школа А. И. Крупнова» // Психологический журнал. 2010. № 1. С. 135–137.

Польская А. Ю. Соотношение инициативности и самоактуализации личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Полянская Е. Н. Индивидуально-типические особенности настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Прядеин В. П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: Дис. ... докт. психол. наук. Новосибирск, 1999.

Солонкина О. В. Связь общительности с различными установками учащихся на межличностное взаимодействие: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1996.

Фомина Н. А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.

Шляхта Д. А. Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.

К ПРОБЛЕМЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТЧУЖДЕНИЯ В КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ¹

Л. М. Попов, Е. Н. Ибрагимова (Казань)

Проблема мотивации личности занимает центральное место в исследовании психологии личности. В настоящее время все больше обнаруживается необходимость изучения внутренней мотивации личности – важнейшей и трудно поддающейся изменениям детерминанты поведения человека. Корпоративная культура оказывается одним из значимых факторов мотивации или демотивации личности. Корпоративность можно считать одним из способов преодоления психологического отчуждения субъекта профессиональной деятельности, когда навязываемые извне ориентиры им не принимаются. К проблеме отчуждения в своих работах обращались ведущие отечественные и зарубежные психологи, философы (С. Л. Рубинштейн, К. Роджерс, Э. Фромм, В. Франкл и др.).

В настоящее время сотрудниками Казанского (Приволжского) федерального университета

в рамках исследовательского проекта, поддержанного Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ), ведется работа по созданию технологии преодоления психологического отчуждения в корпоративной культуре. Феномен психологического отчуждения может быть объяснен сопротивлением личности, в процессе которого она отказывается принимать навязываемые извне ценности, цели, мотивы в силу стремления к независимости. Внешние цели, мотивы могут влиять на поведение, но эффективность их действия в случае сопротивления личности ограничена. Внутренние цели субъекта и внутренняя мотивация имеют долговременное влияние на результаты деятельности. В основу технологии будет положена концепция механизма интроцепции. С одной стороны, преодоление отчуждения, а с другой – сохранение индивидуальности субъекта возможно через соединение его внутренних целей с целями, которые задаются извне. Этот феномен известен как механизм интроцепции – перевод внешне за-

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 12-06-00609а.

данных целей во внутренние цели субъекта, внешней мотивации – во внутреннюю.

Продолжая традиции В. М. Бехтерева (Бехтерев, 1888), Б. Ф. Ломова (Ломов, 1984) и Казанской психологической школы, мы строим исследование на основе целостного, системно-структурного понимания психологической организации человека, рассматриваемого в его взаимодействии с окружающим миром, в проявлениях внешней и внутренней активности, где важнейшими показателями являются действия по его личностному саморазвитию.

Концептуальная модель психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития (Попов, 1990, 2000) включает представления о двух его основных комплексах (пространственно-временном и детерминантном), а также механизме развития, опирающиеся на идеи А. Н. Леонтьева (взаимопереходы), П. Я. Гальперина (интериоризация внешнеплановых действий), Я. А. Пономарева, С. Л. Рубинштейна (фазы творчества и мышления), Л. С. Выготского (зона ближайшего развития).

Интеллектуальное развитие обусловлено различной степенью включенности динамической составляющей пространственно-временного комплекса субъекта. Она проявляется у человека во внешнеплановых и внутреннеплановых действиях. Внешнеплановые действия представлены двумя ветвями: одна дает представление о созидательных процессах и характере продуктов субъекта в области содержаний, другая – в области инновационных технологий. В одном и другом случаях выделено по шесть ступеней развития: от репродукции (низшего уровня) до предельно высокого уровня созидательных действий. Внутреннеплановые действия дают представление о процессах, стадийности протекания интеллектуального акта в самом субъекте. Согласно идее взаимопереходов, внешне- и внутреннеплановые действия у человека проходят постоянно на аритмичной колебательной основе, напоминая собой движения по образцу маятника.

Детерминантный комплекс представляет собой многочисленные влияния, оказывающие воздействия на поведение субъекта. Он представлен внешней и внутренней детерминацией. Внешняя детерминация обусловлена действием внешних причин. Внутренняя детерминация включает в себя мотивационно-личностную Я-полисферу. Мотивационно-личностная полисфера определяет направленность действий субъекта вовне, а во внутримотивированном варианте создает условия для постоянного самоизменения (Попов, 2000).

Мотивация является важной составляющей детерминантного комплекса личности. В свою очередь, методики исследования содержания и структуры внешней и внутренней мотивации наименее разработаны, по сравнению с методическим ин-

струментарием, ориентированным на изучение других компонентов структуры личности. На сегодняшний день при изучении внешней и внутренней мотивации личности наиболее часто используются анкетные методы. Они, в свою очередь, часто выявляют лишь осознаваемые мотивы. При этом реально действующие мотивы могут оставаться вне поля зрения исследователя.

Одним из методов, направленных на решение этой проблемы, является метод цветowych метафор (Соломин, 2001), основанный на двух принципах: если человек обозначает какое-либо понятие привлекательным цветом, то это может свидетельствовать о позитивном отношении к нему. К понятиям, обозначенным неприятными цветами, человек и относится, скорее всего, негативно; обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства для субъекта. Для диагностики мотивов необходимо подобрать соответствующие понятия, которые затем будут предъявляться испытуемому. Понятия могут обозначать разные виды деятельности, различные потребности или жизненные ценности, эмоциональные переживания и т. д.

Методом, стимулирующим соединение внутренних целей человека как субъекта деятельности с целями, задаваемых извне, является метод «Интервью с самим собой». Реализация метода испытуемым может служить условием запуска механизма перевода внешне заданных целей во внутренние с последующим переходом к созидательной деятельности. Метод «Интервью с самим собой» (Попов, 1990) – это метод глубинного самопознания и самопреобразования, опирающийся на концепцию человека как субъекта развития и саморазвития с центральным ее звеном – способностью человека к творению самого себя. Более чем за 15-летний период использования этого метода в психологических исследованиях создано несколько его модификаций: для студентов непсихологических специальностей; для студентов-психологов; для лиц с наркозависимым поведением и др.

В основном варианте (для студентов-непсихологов) метод получил наиболее полное воплощение. Материалы сочинений испытуемых, получаемые в ходе исследования, объемны и раскрывают две основные способности: способность к овладению психологической культурой и способность к саморазвитию. В ходе самоинтервьюирования выясняется степень готовности к оперированию специальными психологическими знаниями, результатами тестовых обследований, к систематизированному погружению в самого себя и созданию на этой основе произведения, которое может быть удостоено трех степеней признания. Согласно нашей шкале оценки созидательной деятельности, по шкале внешнеплановых действий это – репродукция с импровизацией (2 уровень),

создание некоего нового содержания на уровне «для себя» (3 уровень) и в отдельных случаях – создание продукта на уровне нового «для немногих других» (4 уровень).

Одной из проблем развития, т. е. движения из зон актуального развития в зону потенциального развития, является запуск движения «психологического маятника», особенно для людей с недостаточно выраженной субъектностью. Запуск этого механизма развития заметно облегчается, если вместе с констатацией особенностей своей личности, интеллекта, эмоционального мира, характера общения, метаиндивидуальных начал испытуемый, согласно инструкции, попытается сформулировать свои основные трудности по названным особенностям. Это, своего рода, подталкивание испытуемого к движению по линии внутренне-плановых действий (постановка проблемы), согласно линии этих действий по С.Л. Рубинштейну (Рубинштейн, 2003).

Отклик испытуемого на эту подсказку косвенного плана побуждает его к движению по следующим фазам во внутренне-плановой составляющей ПМТ: выдвижение гипотезы – постановка задач – выводы по рассматриваемой проблеме – обобщение результатов решенных задач (2, 3, 4, 5 уровни).

И действительно, в наиболее удачных самоинтервью видно, как рефлексивный анализ своего поведения, личностных особенностей приводит людей к смене ориентиров в жизни, ценностей, к мобилизации усилий по саморазвитию. Самые успешные в плане саморазвития испытуемые сообщают даже свою программу действий по преобразованию самого себя, т. е. «работают» на уровне предельного обобщения выводов по поставленным самому себе задачам. Во внешне-плановой деятельности бросается в глаза заметно больший объем текста по выявлению своих трудностей, постановке себе задач, по обсуждению результатов

их решения, чем по констатации того, кто есть «Я». Ценным в методе становится и то, что преодолевается психологическое отчуждение через соединение внутренних целей личности с целями, которые задаются извне. Обнаруживается явление интроцепции (Штерн, 1986): испытуемые проявляют активность, переводя извне поставленные цели в собственные, внешнюю мотивацию – во внутреннюю, в результате чего наращивают признаки субъектности.

Литература

- Бехтерев В. М.* Сознание и его границы. Казань, 1888.
- Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1991.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Пономарев Я. А.* Психология творчества. М., 1976.
- Попов Л. М.* Психология самодеятельного творчества студентов. Казань, 1990.
- Попов Л. М., Ибрагимова Е. Н.* Психология интеллектуально-деятельностного развития студента // Ученые записки Казанского государственного университета. Т. 149. Кн. 1, «Гуманитарные науки». 2007.
- Попов Л. М., Кашин А. П., Старшинова Т. А.* Добро и зло в психологии человека. Казань, 2000.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- Соломин И. Л.* Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: Методическое руководство. СПб., 2001.
- Штерн В.* Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. М., 1986.

СОВЛАДАНИЕ СО СТРЕССОМ ЗАКЛЮЧЕНИЯ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ИСПРАВИТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ У ВПЕРВЫЕ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

Е. В. Рыкунова (Кострома)

Постановка проблемы

Для пенитенциарных учреждений свойственна вынужденная, длительная изоляция без возможности ее прерывания. В нее входят физическая изоляция индивида, ограничение количества контактов с родственниками, сужение и блокирование ряда потребностей. В то же время духовная изоляция отсутствует, что связано с необходимостью последующей ресоциализации осужденного в общество. С точки зрения пенитенциарной психологии, изоляция – это обособление индивида или груп-

пы людей от привычных условий жизни и общения с другими людьми (Човдырова, 2001).

В зарубежной психологии предпосылкой к исследованию личности и среды осужденных послужили исследования Б. Беттельхейма и В. Франкла. В их работах отмечено, что пребывание человека в условиях вынужденной изоляции неизбежно вызывает состояние шока, паники, сопровождается страхом за свою жизнь. Одним из направлений исследований зарубежных психологов является проблема стресса у осужденных. В рамках

этих исследований американскими психологами Т.Х. Холмсом и Р.Х. Рахом в 1960-х годах было выявлено, что на ранних стадиях заключения возникает повышенный уровень тревожности, депрессии, эмоциональный дистресс. В отечественной науке проблематика стресса осужденных разрабатывается в основном в пенитенциарной и юридической психологии. В связи с разнообразием воздействующих на индивида стрессоров, в качестве отдельной формы стресса выделяют стресс пенитенциарный, вызываемый воздействием на индивида стрессогенных факторов пенитенциарной среды (Б.Б. Казак, М.Е. Сандомирский, А.И. Ушатилов). М.Е. Сандомирский связывает особенности пенитенциарного стресса с экстремальными характеристиками условий, как физической, так и социальной среды (Сандомирский, 2000). Значительное внимание отечественными учеными уделяется выявлению сути и динамики психических состояний осужденных на различных этапах отбывания наказания. Наиболее изучены состояния, возникающие в различные периоды адаптации осужденных к месту лишения свободы (Б.Ф. Водолазский, В.Н. Волков, А.Д. Глобочкин, В.А. Гришин, М.И. Затуловский, А.И. Мокрецов, В.Ф. Пирожков). Совладающее поведение осужденных изучалось в диссертационных исследованиях Е.Ф. Штефан, А.Н. Баламут (Баламут, 2007). Большинство исследований совладающего поведения осужденных посвящено мужчинам. Хочется отметить, что женщина, попадая в исправительное учреждение, испытывает более сильный стресс, так как сфера ее заблокированных потребностей глубже. Женщины труднее адаптируются к условиям жизни в колонии; их психологические утраты больше, чем у мужчин. Вместе с тем особенности совладающего поведения впервые осужденных при нахождении в карантине исправительного учреждения как специфического этапа первоначального нахождения в исправительном учреждении до настоящего времени не изучались.

Целью нашего эмпирического исследования являлось изучение совладающего поведения у впервые осужденных женщин на первом этапе адаптации к колонии – во время нахождения в карантине.

Под совладающим поведением мы понимаем осознанное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю). Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия (Крюкова, 2004). При этом способность совладания детерминирована жизненными ценностями и смыслами, нравственными характеристиками, свободой выбора, интеллектуально-творческими и психоэмоциональными ресурсами. В случаях снижения адекватности и ответственности

человека за свое благополучие человек начинает прибегать к самодеструктивным или самопоражающим стратегиям (злоупотребление алкоголем, наркотики, деструктивные формы разрядки, болезнь, суицид). Для пенитенциарной психологии эта идея имеет большой исследовательский и практический интерес, так как для осужденных характерно множество форм деструктивного поведения.

Первый этап попадания в колонию и адаптации к ней связан с нахождением в карантинном отделении. В это время происходит болезненная ломка стереотипов, привычек, резко ограничивается удовлетворение привычных потребностей, возникают негативные эмоциональные состояния (стресс, аффект, фрустрация, когнитивный диссонанс, переживание враждебности новой среды) (Еникеев, 1996).

Выборку нашего исследования составили 36 впервые осужденных женщин в момент нахождения в карантине.

Методика исследования

Копинг-стратегии выявлялись с помощью методики «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса, С. Фолкман, адаптированной Т.Л. Крюковой. С помощью описательной статистики мы получили средние показатели по предпочтению различных способов копинга.

Результаты исследования

Значимых различий в предпочтении определенных стратегий совладания выявить не удалось, но полученные результаты по всем стратегиям соответствуют средним нормам опросника (таблица 1).

Данные результаты можно интерпретировать не как рациональный выбор стратегий совладания, который свойственен для здоровой личности, а как иррациональное, дезадаптированное поведение, которое можно считать дисфункциональным совладанием (Frydenberg, 2002). Возможно, данное состояние является следствием сильнейшего стресса, который переживали женщины в момент нахождения в СИЗО, следующего за этим судами и отправления в колонию. Также это явление можно объяснить разворачивающимся процессом адаптации к исправительному учреждению и связанными с ним психическими состояниями – стрессом, аффектом, фрустрацией, тревогой, дезадаптированностью. Неконструктивный копинг связан с личностными характеристиками, с помощью которых человек формирует свое отношение к жизненным трудностям, и тем, какую стратегию поведения он выбирает при стрессе. Для личности этих женщин характерна высокая тревожность, склонность к реактивному поведению, демон-

Таблица 1

Стратегии совладания у впервые осужденных женщин в момент нахождения в карантине

Стратегии	N	Среднее М (нормы опросника ОСС)	SD	Среднее М выборки
Конфронтационный копинг	36	53,01933	15,61	51,94
Дистанцирование	36	52,96722	15,54	56,13
Самоконтроль	36	60,38454	14,60	68,65
Поиск социальной поддержки	36	56,03881	19,03	60,38
Принятие ответственности	36	58,40928	19,04	66,06
Бегство – избегание	36	46,51781	16,30	54,76
Планирование решения проблемы	36	63,31857	17,16	65,58
Положительная переоценка	36	57,14501	15,48	61,67

стративность, эмоциональность и чувствительность, ригидность. У осужденных не сформирована направленность копинг-поведения на стрессор как причину негативного влияния. Все это позволяет сделать вывод об особенности адаптации к пенитенциарному учреждению, совладанию со стрессом заключения у женщин, находящихся в карантинном отделении.

Учитывая, что на втором этапе адаптации к колонии происходит ценностная переориентация заключенной, принятие или отвержение некоторых норм и ценностей микросреды с выработкой устойчивых стратегий и тактик поведения, можно сделать вывод о двух возможных вариантах дальнейших личностных изменений и адаптации. Первый – отрицательная направленность личности, отсутствие заинтересованности в личностном изменении, непродуктивный копинг, низкая адаптированность к новым условиям, второй вариант – стабильная личностная перестройка, овладение новыми копинг-стратегиями, совладание со стрессом заключения, успешная адаптация к исправительному учреждению.

Р. С. Лазарус отмечал, что неспособность к продуктивному совладанию должна проявляться неоднократно или хронически и на протяжении длительного периода времени, что оказывает отрицательное влияние на здоровье, увеличивая риск

смертности и заболеваемости, когда оно сопровождается чрезмерным употреблением вредных для здоровья веществ – алкоголя, табака, наркотиков, или когда оно вовлекает человека в деятельность с высоким риском для жизни (Лазарус, 1989, с. 121). Можно предположить, что употребление психоактивных веществ, рискованные и противозаконные действия в какой-то степени связаны с непродуктивным копингом.

Дальнейшие исследования будут посвящены изучению совладающего поведения на следующих этапах адаптации к исправительному учреждению, а также используемых ресурсов в данной психотравмирующей ситуации. Эта тема является актуальной и значимой в теоретическом и практическом плане. Полученные исследовательские результаты могут помочь в работе сотрудникам службы исполнения наказаний, пенитенциарным психологам, работникам полиции, следователям, а также широкому кругу специалистов юридической науки и практики.

Литература

- Баламут А. Н.* Психологическая помощь осужденным с пожизненными сроками отбывания Наказания: Дис. ... канд. психол. наук. Вологда, 2007.
- Еникеев М. И.* Основы общей и юридической психологии. М., 1996.
- Крюкова Т. Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома, 2007.
- Лазарус Р. С.* Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охране здоровья. М.–Женева, 1989. С. 121–126.
- Сандомирский М. Е.* Психическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осужденных. Уфа, 2000.
- Франкл В.* Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. М., 2004.
- Човдырова Г. С.* Проблемы стресса, психической дезадаптации и повышения стрессоустойчивости личности в условиях социальной изоляции // Тюремная библиотека. 2001.
- Lazarus R. S.* Psychological stress and coping process. N. Y., 1966.

СРАВНЕНИЕ СТРУКТУР САМООТНОШЕНИЯ ОБВИНЯЕМЫХ В СОВЕРШЕНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ И ОСУЖДЕННЫХ

Т. Н. Савченко, Г. М. Головина (Москва)

Постановка проблемы

Исследованию мотивации преступного поведения посвящено немало научных трудов. В науке

даже выделился отдельный подход к исследованию личности преступника, согласно которому в центре понимания преступного поведения,

а также личности преступника, лежит мотивация (М. Ю. Антонян, С. В. Бородин, В. В. Гульдман, В. Н. Кудрявцев, В. В. Лунеев, М. М. Мальцева и др.).

Безусловно, изучение личности преступника важно как с теоретической, так и с практической точки зрения. И возможно, науке в скором времени удастся приблизиться к пониманию преступного поведения и объяснению его причин. Думается, что с этой точки зрения интересно исследование ранее не изученной группы лиц, обвиняемых в совершении преступления. Очевидно, что данную группу невозможно объективно исследовать без сопоставления с такими группами, как «законопослушные граждане» и «осужденные». Первые – это лица, не привлекавшиеся к юридической ответственности, не только к уголовной, но и к административной. Вторые – лица, признанные судом виновными и отбывающими вынесенное на основании закона наказание.

Поскольку самосознание, как динамичный процесс, неразрывно связанный с развитием личности, является важнейшим звеном в становлении и развитии социально-значимого поведения, то его изучение у людей, обвиняемых в совершении преступлений, как представляется, позволит выявить некоторые особенности и, вероятно, лучше понять причины преступного поведения.

Как отмечает А. В. Молоствов (2010), «во многих исследованиях личностных особенностей осужденных показана значительная роль самоотношения в генезисе преступного поведения».

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение особенностей самоотношения лиц, обвиняемых в совершении преступления.

Методика исследования

Для реализации цели исследования использовалась методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантелеева.

Согласно автору, самоотношение – это целостное, относительно постоянное эмоциональное отношение к себе, мера принятия или непринятия индивидом самого себя.

Методика содержит девять шкал: «внутренняя честность (открытость)»; «самоуверенность», «саморуководство», «зеркальное «Я» (отраженное самоотношение)», «самоценность», «самопринятие», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность», «самообвинение».

Для обработки данных использовались статистический пакет Statistica 8.0. Применялись непараметрические методы для выявления межгрупповых различий: критерий Краскала–Уоллиса и критерий Манна–Уитни, а также методы классификации и факторного анализа.

Описание выборки

В исследовании принимали участие 3 группы респондентов мужского пола от 20 до 30 лет: обвиняемые, осужденные и законопослушные граждане в количестве 20 чел. в каждой группе. Данные по осужденным были взяты из проводимых ранее исследований Д. В. Сочивко, Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной (2010).

Результаты исследования

Установлено, что наивысший балл самоуважения показывают респонденты группы «законопослушные граждане». Данный результат был очевиден. Наименьший балл показывают осужденные граждане, так как большинство из них осознают, что совершили противоправный поступок, многие раскаиваются в содеянном и обвиняют в содеявшемся ситуации исключительно самого себя.

Наивысший балл аутосимпатии выявлен у респондентов группы «обвиняемые». Результат можно объяснить тем, что, пребывая в качестве обвиняемого, человек зачастую испытывает негативное отношение к себе со стороны окружающих. Кроме того, человек попадает в ситуацию, когда в отношении него осуществляется деятельность правоохранительных органов по доказательству его вины, т. е. по сбору информации, подтверждающей, что он совершил поступок, признанный законом как заслуживающий наказания. Более того, в отношении большинства лиц, обвиняемых в совершении преступления, в качестве меры пресечения выбирается заключение под стражу, после которого человек изолируется от общества. Вероятно, именно неприятие общественного мнения в отношении себя и побуждает лиц, обвиняемых в совершении преступлений, безусловно принимать себя такими, какие они есть, вне зависимости от совершенных деяний.

Наименьший балл в данной категории выявлен у группы «осужденные». Данный результат можно объяснить тем, что люди, признанные виновными за совершенные преступления, уже отбывают наказание и сжились с мыслью о том, что их деяния оценены обществом как негативные.

Внутренняя неустроенность наиболее выражена у группы «обвиняемые». Это объясняется тем, что данная группа лиц, находясь под следствием, испытывает переживания в отношении своего будущего, оценивает совершенные деяния и наступившие их последствия, анализирует характер собственной вины. Полученные по этому параметру группой «обвиняемые» показатели в два раза превышают показатели лиц групп «осужденные» и «законопослушные граждане». Это свидетельствует о дезадаптации человека, обвиняемого в совершении преступления, и необходимости получения им психологической помощи. Наимень-

ший балл внутренней неустроенности получила группа «законопослушные граждане».

Значимые межгрупповые различия получены по шкалам «открытость», «самоуверенность», «саморуководство», «зеркальное Я», «самоценность», «самопринятие», «конфликтность», «самообвинение».

Уровень открытости испытуемых, как готовности сообщать о себе информацию вне зависимости от ее социальной желательности, т. е. признавать даже неприятные факты о себе, у обвиняемых значимо ниже, чем у законопослушных граждан, но при этом значимо выше, чем у осужденных. Таким образом, законопослушные граждане склонны скрывать нелицеприятную информацию о себе в большей степени, нежели осужденные и обвиняемые. Данный результат объясняется тем, что осужденные уже получили негативную оценку со стороны общества и несут за совершенные поступки наказание. Таким образом, факт негативности их деяний давно перестал быть секретом, став достоянием общественности. Его обсуждали неоднократно во время расследования, а также на судебных слушаниях и, вероятно, уже после вынесения судом обвинительного приговора.

Законопослушные граждане не имеют доказанных, признанных общественностью деяний, характеризующих их с негативной стороны. Между тем из этого не следует, что данные люди не совершали поступков, которые можно охарактеризовать как негативные.

Обвиняемые, в свою очередь, вероятнее всего, совершили деяние, классифицируемое как преступное, о чем уже имеется у общественности в лице правоохранительных органов достаточно доказательств. Необходимость рассказывать о негативных сторонах своей жизни адвокатам и следственным органом и определяет их большую открытость сравнительно с законопослушными гражданами.

Наиболее высокие показатели по шкале «самоуверенность» характерны для группы обвиняемых. Подобный результат может являться выражением защитной реакцией в ответ на обвинение, следствия мобилизации, свидетельствовать о наличии особенностей в процессе реагирования на стресс.

Шкала «саморуководство» показывает, насколько субъект воспринимает себя основным источником активности и результатов, касающихся собственной деятельности. Можно с уверенностью говорить, что законопослушные граждане значимо сильнее переживают собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий их личность, и считают, что их судьба находится в зависимости от собственных действий, в то время как для обвиняемых такое отношение к собственной активности нехарактерно.

Одной из важных составляющих самосознания любого человека является представление о том,

как его воспринимают другие люди, как они относятся к нему, насколько он достоин уважения в их глазах и т. д. По шкале «зеркальное Я» обвиняемые занимают промежуточное место между законопослушными гражданами и осужденными. Собственное «Я» глазами других для них представляется не очень ценным и достойным уважения, и в то же время, по их представлению, окружающие люди видят ценность их существования значительно сильнее, нежели это видят они сами.

Не менее важной стороной самосознания является оценка себя по внутренним, интимным критериям – любви, духовности, богатству внутреннего мира, – исследуемым по шкале «самоценность». По данному показателю обвиняемые практически не отличаются от законопослушных граждан, т. е. их оценки собственной личности по внутренним критериям не различаются на значимом уровне. Такое положение может объясняться тем, что для изменения такой глубокой и важной сферы требуется больше времени и более кардинальные изменения, что, вероятно, и объясняет показатели, выявленные у осужденных граждан (у них данный показатель значимо ниже). Однако полученные данные могут быть объяснены и иначе (например, как изначальная оосенность самоотношения лица).

Шкала «внутренняя конфликтность» позволяет выявить наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласий с собой, тревожно-депрессивного состояния, переживания чувства вины. Для группы обвиняемых такой характер психических состояний и переживаний более характерен, чем для группы законопослушных граждан и осужденных. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о внутренней напряженности, самообвинении, чувстве вины и подавленности, выходящих на передний план самосознания в ситуации обвинения. Недостаток симпатии к самому себе также является неотъемлемой частью этой картины, что отражается в значимо более высоких показателях данной группы по шкале «самообвинение».

Нами был проведен кластерный анализ структуры самоотношения и субъективного качества жизни (СКЖ).

Проведенный факторный анализ шкал самоотношения по трем выборкам не выявил три фактора. У группы обвиняемых два фактора («самоотношение» и «аутосимпатия») объединились в один, а фактор «внутренняя неустроенность» остался как существующий самостоятельно. При использовании параметров СКЖ и удовлетворенности жизнью выделяется третий фактор, в который вошли самопривязанность и СКЖ; удовлетворенность жизнью вошла в фактор внутренней неустроенности. Это говорит о том, что удовлетворенность жизнью связана с внутренней устроенностью/неустроенностью, а СКЖ – с готовностью к измене-

нию Я-концепции, открытостью новому опыту познания себя, с желанием развивать и совершенствовать собственное «Я». У осужденных шкала открытости выделилась в отдельный фактор, в который также вошел показатель СКЖ. Это говорит о том, что ситуация осуждения, закрытость системы определяет показатель по шкале «открытость–закрытость», что, в свою очередь, отражается на субъективном качестве жизни.

Заключение

Полученные данные позволили описать структуру самоотношения, характерную для лиц, обвиняемых в совершении преступления. Они, как и законопослушные люди, сохраняют внутреннюю уве-

ренность в собственной ценности и значимости по личным, интимным критериям, в то же время переживая большое количество противоречий, напряжения, несогласие с самим собой и нарастающий недостаток аутосимпатии. Восприятие себя глазами других в представлении исследуемой группы можно описать, как значимо менее приятное и ценное, нежели в представлении лиц, не привлекавшихся к уголовной ответственности. У них самая высокая степень внутренней неустроенности (конфликтности и самообвинения), что является важным фактором и от чего зависит удовлетворенность жизнью. Субъективное качество жизни они связывают с готовностью изменения Я-концепции, открытостью к познанию себя.

О СПЕЦИФИКЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ЛИЧНОСТИ

Н. Р. Салихова (Казань)

Становление личности в качестве субъекта своей жизни связано с формированием жизненных планов (Абульханова, 1991; Головаха, 1988; Карпинский, 2002; и др.) или дальних намерений разной степени детализации и четкости, охватывающих основные сферы жизни. В отличие от целей действия, данные целевые образования характеризуются недостаточной четкостью и ясностью образов будущего, вследствие чего допускают различные варианты конкретизации, зависящие не только от внутренних интенций человека, но требований и возможностей, внешних по отношению к нему систем. При реализации замысла возникают его многочисленные трансформации, которые производятся в соответствии с появляющимися в конкретных условиях жизни не всегда предсказуемыми, динамично изменяющимися переплетениями отношений, деятельностей, обстоятельств, что позволяет учитывать как изменения, происходящие в человеке в ходе жизнедеятельности, так и условия постоянно и быстро изменяющегося мира. Как живое движение строится каждый раз заново (Зинченко, 1998), так и жизнь тем более не может быть расчерчена на всю ее глубину изначально заданными сознательными целями и сценариями. Каждый ее следующий шаг часто выстраивается от уже полученного результата, с учетом изменяющихся обстоятельств и возникающих возможностей, так как невозможно заранее предвидеть все характеристики и изменения внешних систем, в которых разворачивается жизнь человека, так же как невозможно точно предсказать его собственные изменения в результате совершенных им поступков и жизненных выборов. Не случайно в этом контексте авторы часто

используют представление о жизненном замысле, а не цели. Любопытен в этой связи тот факт, что понятие смысла в психологии обычно связывается с телеологическим способом детерминации через будущее, но при этом часто указывается, что смысл находится человеком в ходе реконструкции общей линии пути, который им уже проделан. Это означает, что поиск смысла жизни происходит параллельно с его реализацией, и на каждом значительном жизненном шаге или повороте обретенный смысл заново выверяется и проверяется на соответствие своей идентичности, чувству свойственного себе предназначения.

В целом специфика презентации в сознании жизненных целей человека связана с тем, что они представлены не столько в чувственно-образной форме, сколько через свое ядерное ценностное содержание. Это выражается в таких их особенностях, как: 1) обобщенность и целостность, следствием чего является инвариантность по отношению к определенному модальному воплощению и конкретным признакам достижения; 2) вариативность, когда вместо одного образа может существовать целый ряд разнообразных вариантов возможной реализации общего замысла. Необходимо отметить, что даже в тех случаях, когда жизненные цели сформулированы очень конкретно, на глубинных уровнях личности они всегда означают нечто гораздо большее, чем то, что в них прямо обозначено. Как пишет Б. С. Братусь, «в сложных формах активности человек действует не ради достижения самого по себе предмета потребности (или мотива, по А. Н. Леонтьеву), он действует ради целостного образа новой жизни, в которую будет включен этот предмет» (Братусь, 1997, с. 10). Отсюда

следует, что любая жизненная цель является частью, возможно самой существенной, но лишь частью целостного образа будущего. Другие же составляющие, часто не менее важные для человека, подразумеваются, но не всегда ясно осознаются и точно обозначаются. Иногда и сама поставленная жизненная цель является лишь инструментом реализации других, более глубинных и сущностных для человека ценностей, которые он может до конца не осознавать.

В качестве третьей особенности функционирования жизненных целей необходимо отметить специфический режим осознанности в выполнении ими своих функций. Они часто не сохраняются в виде длящегося состояния сознания, а переходят из плана актуального субъективного переживания в план метанапряжения (Вилюнас, 1990). Возможно, поэтому многие авторы, иногда по-разному их обозначая, говорят о них как о неосознаваемых или мало осознаваемых образованиях: предчувствие судьбы, зов самости и т. п. Но в отдельные моменты они вдруг ясно и четко выступают на арену сознания. «Так называемые свободные озарения, или ни с чем, казалось бы, не связанные продуктивные идеи, – это новые пути достижения перешедших в состояние неосознанности целей, намерений и задач личности» (Анцыферова, 1990, с. 11).

Наиболее точно передающим форму репрезентации ценностно-смысловых образований, составляющих целевой блок в регуляции жизни, представляется понятие *экзистенциальных ожиданий* (Сапогова, 2007). Они кумулируют в себе наиболее общие жизненные ориентиры: запечатленные идеалы, интериоризованные жизненные сценарии, побуждающие к реализации способности и т. п., а также их различные сочетания и синтезы, системообразующим ядром которых выступают личностные ценности субъекта. Актуализируясь в соответствующих им периодах жизни или ситуациях, они побуждают человека к реализации.

Данная форма репрезентации человеку его жизненных ориентиров абсолютно необходима в современном мире, так как позволяет учитывать как изменения, происходящие в человеке в ходе его самоосуществления, так и условия постоянно и быстро изменяющегося мира. Однако следствием их представления в форме ценностно-насыщенных, но не имеющих точного и конкретного образа экзистенциальных ожиданий становится специфика осуществления *обратной связи*, которая позволяет определять соответствие хода жизни и достигаемых в ней промежуточных результатов общему жизненному замыслу, с тем чтобы корректировать направление, средства и способности его осуществления.

Обобщенность целевых образований порождает связанные с этим трудности фиксации самого факта достижения цели. Это с необходимостью

ведет к появлению специфических механизмов, определяющих степень соответствия хода осуществляемой активности и достигаемых в ней промежуточных результатов жизненному замыслу. Они не могут работать как в случае более простых предметных целей через сличение целевого образа и образа наличной ситуации.

Роль жизненной цели в открытом контуре регуляции и организации жизни оказывается противоречивой. Она абсолютно необходима и должна ставиться человеком с той или иной степенью осознанности и проработанности для инициации его активности и выбора ее направления. Но в итоге человек обречен на обнаружение отклонения полученного результата от ожидавшегося изначально, поскольку при реализации замысла с необходимостью возникают его различные трансформации, происходящие в соответствии с конкретными условиями достижения цели. Тот целостный образ жизни, который человек представлял, ставя цель, столь же редко может быть полностью воплощен в реальности, сколь и «схвачен» в каком-либо вербальном обозначении. Поэтому даже при точном соответствии достигнутого результата сформулированной цели весь целостный образ жизни, полученный в итоге, содержит в себе и то, что не планировалось и не ожидалось, и вовсе не обязательно содержит все то, что предполагалось как следствие достижения поставленной цели и, возможно, придавало ей основной смысл.

Кроме того, не все компоненты, создающие целостный образ будущего, обязательно напрямую связаны с тем, что обозначено в качестве вербально сформулированной и осознанной человеком цели, к достижению которой он прикладывает свои основные усилия. Они могут выступать следствиями ее достижения, но чаще всего их появление не гарантировано и не происходит автоматически после достижения цели, а требует дополнительных усилий, иногда и отдельного направления их приложения. Этим, в частности, также можно объяснить описанный в психологии феномен испытываемого человеком разочарования и пустоты, которые наступают после достижения им особенно крупных целей, потребовавших больших затрат времени и усилий. Обычно это связывают с отсутствием у человека развернутой целевой структуры его последующей активности. На наш взгляд, это не единственное объяснение, и оно может быть дополнено. Так, не менее важным и необходимым для объяснения этого феномена является и указанный выше факт, что после достижения осознанной человеком цели не все те составляющие целостного образа будущего, которые побуждали к ее достижению, обязательно появляются в реальной жизни. Кроме того, к достижению цели приходит несколько другой, изменившийся человек, нежели тот, который ее планировал. В некоторых случаях это

уменьшает разочарование, поскольку направление изменений человека и трансформации целевого состояния шли «рука об руку», но в некоторых может и увеличивать его.

В данном контексте возникает и проблема определения диапазона конкретизации жизненных целей, в рамках которого она сохраняет еще свою сущность, остается самой собой. Т. е., необходимо определение меры разрыва между изначально подразумеваемым целевым состоянием и реально полученным в жизни результатом, когда человек еще опознает в нем те ядерные ценностные характеристики целевого состояния, к достижению которых он стремился. Решение данной проблемы лежит и в русле поисков ответа на вопрос о закономерностях и механизмах возникновения лиминальных периодов жизни и нормативных возрастных кризисов, возникающих в некоей внутренней логике процесса развития взрослого человека.

Таким образом, трансформация жизненных целей в ходе жизни неизбежна; она определяется появляющимися на пути их достижения отклонениями и неизбежно возникающими в деятельности побочными продуктами. Раскрытие специфики механизмов функционирования жизненных целей, подразумевающего процессы их трансформации, актуально как для развития научных представлений о субъектной регуляции жизне-

деятельности человека и механизмах его саморазвития, так и для практики психологического консультирования.

Литература

- Абульханова К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
- Анцыферова Л. И. Личность с позиций динамического подхода // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова-Славская. М., 1990. С. 7–17.
- Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
- Вильюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
- Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.
- Зинченко В. П. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Ч. I, «Живое знание». Самара, 1998.
- Карпинский К. В. Человек как субъект жизни. Гродно, 2002.
- Сапогова Е. Е. Экзистенциальные ожидания как фактор развития во взрослости и старости // Психология социального развития: Человек в современном мире / Под ред. Ю. Н. Карандашева, В. Н. Шашок. Минск, 2007. С. 99–111.

ЖИВАЯ СИЛА ВЕЧНОСТИ: В. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ О ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

О. Е. Серова (Москва)

Проблема личности – одна из сложнейших в мировой психологической мысли. По словам С. Л. Рубинштейна, она образует основу, изнутри определяющую трактовку психики человека в целом, ведь психическое содержание личности составляют все психические процессы (Рубинштейн, 1946, с. 618).

Если в древнейших восточных традициях выраженность личного начала отождествляется с первой ступенью деградации и самоограничения Абсолюта, то для культуры христианского мышления характерно понятие личности как основы всего сущего. Ее генезис восходит к представлениям об ипостасности Лиц Божественной Троицы (IV в.) и святоотеческому учению о богообразности и богоподобии человека. «Ипостась-личность есть самый внутренний принцип Абсолютного Бытия – его начальное и конечное измерение», и в человеке, образе Личного Бога, принцип личности «есть самый „сокровенный сердца человек в нетленной красоте... что драгоценно перед Богом“» (Софроний, 2000, с. 182). Вопрос онтологи-

ческой и психологической сложности диалектики личного начала (божественного и человеческого) в контексте отечественной гуманитарной науки была впервые поставлен в середине XIX в. А. С. Хомяковым и И. В. Киреевским.

Проблема личности требует для своего рассмотрения комплексного методологического подхода и реализации принципа интеграции научного и вненаучного знания. Значимые варианты такого решения вопроса можно обнаружить, в частности, в духовно-нравственном наследии выдающегося ученика Г. И. Челпанова, психолога, богослова и педагога Василия Васильевича Зеньковского (1881–1962), имя которого в большей мере известно как представителя блестящей плеяды философов русского зарубежья XX столетия.

Все творчество ученого, по существу, представляет собой единый нравственный континуум рассмотрения проблемы личности в различных аспектах. Но в каком бы ракурсе эта проблема не выдвигалась, ее критический анализ носил отпечаток уникальности созданного им подхода.

Существенно переработав и обогатив на основе святоотеческого учения свои научно-психологические представления, Зеньковский осуществил попытку логического оформления многомерной научной парадигмы («план Логоса»), которая смогла бы системно отразить *все содержание духовной жизни* (Зеньковский, 1996). Как психолог Зеньковский обратился к исследованию того уровня личного бытия, рассмотрение которого сопряжено с максимальным приближением к предельной грани познания, но все же оставляет возможность для научного описания на языке философской (метафизической) психологии. Уже в первом научном труде «Проблема психической причинности» (Зеньковский, 1914) он обозначил понимание личности не просто как одной из психологических категорий, но как духовной (идеальной) причины индивидуальной психологической жизни, которая, всегда сохраняя свою «непроизводность и (логическую) трансцендендентность», сообщает психике «лишь через особый духовный опыт» (там же, с. 434).

Статус *психического* в концепции Зеньковского очень высок. Психика понималась как основное и существенное свойство мировой жизни. В топографии психического Зеньковский различал уровни сознания и подсознательной психики. Внутри самого психического бытия Зеньковский различал действие *сферхпсихического* – нравственной сферы «смыслов и ценностей». Ее отношение к психическому носило характер самостоятельности и соотносилось с представлением о проявленности духа в душе. По мысли ученого (ср. с позицией Э. Гуссерля), хотя духовное и разнородно с душевным, однако не может иметь существования вне психической оформленности (восприятие, образы и т. д.). Зеньковский утверждал: «Чистой духовности, свободной от психической ткани, мы в себе не находим – но если жизнь духа и проявляется лишь внутри психической сферы, то она все же не от нее, она не выводима из психики, образуя особый этаж бытия» (Зеньковский, 1996, с. 215). Идеальному – истине, добру, красоте – считал ученый, нельзя приписать самостоятельность существования или положение «вне реальности» (ср. толкование ценностей у Э. Канта и эйдосов у Платона), «они суть явления в мире Бога, суть формы его самооткровения», потому «сферу ценностей нельзя мыслить вне Бога»; она «сопринадлежит миру как явления Божественных энергий» (там же, с. 216).

Так в динамическом процессе, созидаемом творческой инициативой души, Зеньковский выделил генерализованную интрапсихическую направленность, а в психическом «потоке» переживаний, чувств, восприятий, мыслей (по У. Джемсу) – центральную сферу. И хотя центрированность – универсальное свойство психики, но только на уровне человека, по его утверждению, центральное

ядро имеет идеальную нравственную природу и потому обладает качеством быть «субъектом» переживания, т. е. личностью (ср. спиритуалистическое понимание личности у Л. М. Лопатина). Вопрос о внутреннем содержании личности Зеньковский решает с позиций представлений о творческом и органическом синтезе двух сторон ее бытия: личность «как объективная основа и единство психических процессов» и личность «как она существует сама для себя в работе своего самосознания». Личность, или «Я» человека, подчеркивал он, всегда есть психический опыт (переживание), но никогда не свойство этого опыта.

В психическое единство личность организуется самосознанием, однако «личность» и «самосознание» – понятия не тождественные. «Эмпирическое Я» Зеньковский определял как проявление личности (одно из многих) и как основание индивидуальности. Оно («эмпирическое Я») выступает производным от некоей основы, или «реального Я». Именно «реальное Я» есть корень и центр психической жизни, ее организующая основа, сила и источник психической энергии. Наличие внутреннего ядра дается в опыте как переживание «Я», сознание «Я», или, как называет автор, «чувство Я». И если деятельность «эмпирического Я», протекает как самопознание, то деятельность «реального Я» и есть именно самосознание. Чувство «Я» выступает конститутивным элементом всего психологического опыта, соответственно, «реальное Я» составляет, по Зеньковскому, внутренний план «эмпирического Я» (Зеньковский, 1914).

Понимая личность как духовную субстанцию, формирующую силу, которая поддерживает живое единство психики и телеологически определяет протекание психической жизни, В. В. Зеньковский пришел к заключению, что, хотя духовная субстанция и выступает основанием психического, сама она не может быть полностью выражена в психологических понятиях. Ведь «человек становится личностью только потому, что Христос „просвещает всякого человека“» (Зеньковский, 1996, с. 314). В дочеловеческих формах животной жизни есть особая природа, имеющая субъектом «существо», но не личность. «Всякая живая индивидуальность, – писал он, – есть действительно Person („существо“), хотя и не Personlichkeit (личность), – но Person носит в себе зачаток личности (ипостаси), которая, однако, никогда не актуализируется сама по себе» (там же, с. 214).

Зеньковский впервые выдвигает в проблемное поле психологии вопрос об особом действии Бога в душе человека, или об образе Божиим в ней. Придавая догматическим учениям о «подобосущии» и «единосущии» человека осевое значение (категориальной сетки) для решения задачи правильной постановки и разрешения проблем психологии, ученый писал, что весь материал

достижений как естественно-научного, так и объективно-идеалистического направлений психологии может быть содержательно соотносим только с контекстом проблемы «подобосущия». Вопрос «единосущия» и образа Божия в человеке никогда не подвергался в истории познания достаточному рассмотрению. Однако именно эта идея на современном этапе развития психологии приобретает для нее как науки о существенной стороне человека значение не просто регулятивной, но собственно конститутивной идеи.

Развивая концепцию иерархического строения души (психики), Зеньковский указывает на «центральность» в человеке духовной жизни (Зеньковский, 1929), тем самым предложив ключ к разрешению поставленной позднее проблемы образа Божия в человеке (1931). Конечно, образ Божий следует связывать с понятием о существенном и непреходящем в душе человека, но искать его необходимо через представление о стержневом характере постоянно протекающего процесса духовной жизни. И Зеньковский приходит к следующим уникальным методологическим выводам: образ Божий есть «не статическое, а динамическое начало»; он не может быть понимаем субстанционально (как некое строение или функция души); он выражает себя как способность души к вечной духовной жизни, потому искание Безусловного присуще нашей душе. «Это свойство души потому и есть образ Божий, что в Боге Бесконечная Жизнь есть в полноте и действительности, в человеке же, как тварном существе, может быть только ее образ, иначе говоря, в нем дана та же жизнь, но не в реальности, а в искании, являющем тот же „образ“ бытия, как и в Боге... Никакая эволюция тварного мира не могла бы родить томление о бесконечном, если бы это томление не было порождено в нас самим этим Бесконечным» (Зеньковский, 2003, с. 15).

Вследствие обращения В. В. Зеньковского к идее образа Божия в человеке психологические категории, разработанные еще в 1914 г., получили свое наполнение реальным жизненным содержанием. Он писал, что только «откровение об образе Божиим в человеке» помогает «понять живую силу веч-

ности, изнутри определяющую духовную жизнь в нас», и лишь в свете этого откровения становится понятна реальность и действительность вечности, «беспрерывно светящейся в эмпирических явлениях», составляющих фактологическую цепь земного существования человека. Однако, «не сама по себе духовная жизнь в нас, но понятая лишь как образ Божий, как видение Бога и искание Его, договаривает тайну человека...» (там же, с. 162) и проясняет основание его как личности. Личность есть проявление живой связи человека с Богом; личность не замкнута в себе, она не обладает «бесконечностью» как свойством, но обладает способностью выходить за пределы тварного мира в силу направленности на Бесконечное, на поиск Бога; личность жива в меру своей пронцаемости для безостановочного потока духовной жизни.

В концепции личности В. В. Зеньковского как интегративное целое была представлена интерпретация научно-психологических и философских (метафизических) идей в контексте православного учения о внутреннем мире человека, которая может составить нравственно-психологическое основание для продуктивного анализа проблем личного существования в соответствии с уровнем современного жизненного запроса.

Литература

- Зеньковский В. В. Проблема психической причинности. Киев, 1914.
- Зеньковский В. В. Об иерархическом строе души // Научные труды Русского Народного университета в Праге. Т. 2. Прага, 1929. С. 235–250.
- Зеньковский В. В. История русской философии // В. В. Зеньковский. Соб. соч. В 2 т. Т. 2. Ч. 2. Л., 1991.
- Зеньковский В. В. Основы христианской философии. М., 1996.
- Зеньковский В. В. Об образе Божиим в человеке // Вопросы философии. 2003. № 12. С. 147–161.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
- Софроний (Сахаров), архим. Видеть Бога как Он есть. М., 2000.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

В. И. Слободчиков (Москва)

Сегодня уже очевидно, что наше общество стоит на перепутье: либо начало духовно-нравственного возрождения, либо движение к гуманитарной катастрофе, в которой не останется ни социальных лидеров, ни аутсайдеров, ни «первых», ни «последних». Именно этим обстоятельством

определяется острота дискуссий о путях и способах духовного возрождения человека и страны в целом.

В рамках данной статьи попробуем осуществить лишь примерную разметку в том смысловом пространстве, которое задается духовно-нравст-

венным состоянием современного человека и нашего общества.

Во-первых, духовные и нравственные основы нашей жизни являются главной *иммунной, защитной системой* достоинства и свободы личности – *свободы для* осуществления своего призвания и назначения в этом мире. Во-вторых, духовно-нравственные основы – это главный фильтр при выборе необходимых средств нашей гуманитарной деятельности; это та инстанция, которая позволяет отличить не только «свое» от «чужого», но и от губительного *чуждого*.

Подобный фильтр можно сравнить со специальным прибором в военной авиации, который уже на дальних расстояниях способен распознать в другом самолете – свой он или чужой. Так же и здесь: духовно-нравственное чутье человека еще на дальних подступах к душе способно опознать, несомненно, чуждое и враждебное, относительно которого в принципе *не может быть никакой толерантности*.

В педагогике понятия «духовность» и «нравственность» обычно связывают воедино, и в этом есть хотя и глубокий, но не абсолютный смысл. Так, в самом общем виде, *нравственность* – это следствие и причина определенного *уклада жизни* человеческих сообществ; именно здесь существуют такие правила, нормы и ценности человеческого общежития, которые значимы именно и только для данного сообщества.

В свою очередь, *духовность* в самом общем виде есть следствие веры в Высшее, сверхбыденное Начало в человеческой жизни. Именно вера в реальность такого Высшего Начала придает *абсолютный статус* нормам, ценностям и смыслам человеческого общежития. Без Высшего Начала в человеке все эти ценности и смыслы имеют ситуативное значение.

Так, *православная духовность* и *православная нравственность* есть единство и целостность, подлинная «неслиянность – нераздельность» *веры в Единого Господа Иисуса Христа – Сына Божия* и, соответственно, *христианский уклад жизни* предполагает практическое воплощение заповедей Нового Завета. Именно поэтому нельзя говорить абстрактно о духовности и нравственности вообще. Нужно всегда точно фиксировать: *в чем Вера* данного человека, *и каков уклад его жизни*. К сожалению, сегодня мы все чаще сталкиваемся с безумными – с христианской точки зрения – укладами жизни и неизбежно сопровождающей их псевдодуховностью – с многоликостью суеверий, оккультизма, магии и чародейства.

Существует светоносная и темная духовность. В Евангелии сказано: «Различайте духов!» – проверяйте источники духовности. Духовная ориентация человека на один полюс, в сторону поиска Бога, поиска встречи с Ним, порождает один вид духовности – *святость*. Однако отказ чело-

века от ориентации именно на этот полюс *не делает его нейтральным* (атеистичным) – это иллюзия. Он обязательно начинает соскальзывать, а потом и сваливаться в противоположную сторону. И рано или поздно он оказывается в ловушке одержимости негативной духовностью, которая в земной жизни человека всегда рядом, всегда ожидает своего часа. Находясь в лоне православной традиции, будем помнить: *не все, что сверху, значит от Бога*. Сверху – это может быть и от духов злобы поднебесной.

К сожалению, сегодня набирает силу «*никакая*» духовность. Просто нулевая, хотя она тоже называется духовностью, это так называемая «культурная духовность». Считается, что освоение высших образцов культуры – человеческих достижений в искусстве, литературе, технической, интеллектуальной деятельности – как раз и есть духовное становление человека. Для секулярного сознания собственно духовные ценности существуют и могут существовать только в пространстве наличной культуры. Но еще о. Павел Флоренский замечательно сказал: «С точки зрения культуры, Церковь, кабак и американская машинка для взламывания сейфов являются равноценными». На каком основании вы будете считать, что Церковь выше кабака, или поп-музыка ниже классики? Это все – объекты культуры. Для обыденного сознания «на вкус и цвет – товарищей нет». *Внутри самой культуры нет меры оценки* – что выше, что ниже. Надо выйти за пределы наличной культуры, сколь бы она ни была освящена сиюминутной модой, и только тогда, с высоты, можно увидеть ранги и уровни ценностей и смыслов самой этой культуры.

С православной точки зрения, духовное бытие начинается и становится там, где начинается и происходит освобождение человека от оккупации чуждой национальным традициям идеологии, а главное – освобождение от прихотей *собственной самости*. Ведь подлинная духовная свобода есть сила, энергия прорыва в самоопределение к лучшему и высшему. *Дух есть любовь к качеству и воля к совершенству* во всех областях жизни.

Как способ, как образ бытия в целом *православная духовность* открывает человеку доступ к любви и совести, чувству долга и правосознанию, к искусству и художественной красоте, к очевидности и науке, к молитве и религии. Только она может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни; дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы.

Вот как писал замечательный русский философ И. А. Ильин: «Жить стоит только тем и верить стоит только в то, за что стоит бороться и умереть, ибо смерть есть истинный и высший критерий для всех жизненных содержаний» (Ильин,

2011). А то, что не стоит смерти, то, с духовной точки зрения, не стоит и жизни. Именно поэтому духовность обнаруживает себя в наивысшей степени и становится всеохватным способом жизни человека, когда для него открываются его личные отношения с Богом – поистине высшей Основой всего бытия человека и всего сущего.

Итак, любовь к качеству бытия и воля к совершенству, как заповедал нам Господь в своей Благой Вести (будьте совершенны, как совершен Отец Небесный), и есть *главная доминанта духовного бытия человека*. С православной точки зрения этим все сказано. Но с педагогической и психологической точек зрения здесь возникает целый ряд важнейших вопросов. И прежде всего – о трех взаимосвязанных, внутренне сопряженных, но различных сферах духовного бытия человека: *о его духовно-нравственном становлении и развитии, духовно-нравственном воспитании и духовно-нравственном образовании*.

При поиске принципиальных ответов на эти три системообразующих вопроса педагогики и психологии следует предположить некоторую основу, энергетический центр, определяющий действительное содержание этих возможных ответов. Перефразируя известные слова историка М. Я. Гефтера о начале человеческой истории, можно сказать так: *все собственно человеческое в человеке начинается, становится, развивается не с нуля, подлинное вочеловечивание человека начинается с Начала!*

Мы знаем Имя Начала Бытия, как оно названо в Священном Писании (помните у св. ап. Иоанна: «В начале было Слово...»). И так же точно мы должны положить начало человеческого в человеке, но уже в языке психологии и педагогики человека. Для меня таким началом является предельная идеализация человеческой реальности – *это со-бытийная неслиянно-нераздельная общность людей*. «Там, где двое или трое собрались во имя Мое, там Я среди вас». А вот развитие такой общности – это незавершаемый в этом мире процесс обретения каждым личностного способа бытия, это всегда выход за пределы всякой наличной ситуации «здесь и теперь», прорыв сквозь пелену обыденной очевидности к точке явленности и подлинности: «Вот я, Господи!»

И в самом деле, в течение длительного периода дошкольного и школьного детства подлинным субъектом развития является *со-бытийная общность ребенка и значимых взрослых*. Именно значимые взрослые, выражаясь словами А. В. Шувалова, обеспечивают ребенку *презумпцию человечности* (во всех, в том числе и духовных ее измерениях). Именно они обеспечивают ребенку право и возможность встать на истинно человеческий путь развития, а по мере взросления становиться действительным автором и собственного развития. Обобщая, можно сказать, что «*собствен-*

но человеческое в человеке» – это всегда Другой человек.

Специфика духовной близости ребенка и значимого взрослого (в отличие от витальной, эмоциональной, социальной связанности) состоит в *очеловечивании* – в одухотворении взрослым жизненного мира ребенка. Максима такого отношения есть *любовь* взрослого к подлинно человеческому в человеке непосредственно в данном, конкретном ребенке; это устремление взрослого навстречу становящемуся индивидуальному духу. *И такое отношение, по сути своей, благотно* (Слободчиков, Шувалов, 2001).

Теперь можно кратко наметить ответы и на три выше сформулированных вопроса, связанных с духовно-нравственными основами человеческой жизни.

Итак, духовно-нравственное воспитание – это, в первую очередь, *встреча с духовно-нравственным Другим*; это со-бытийное единство, в котором происходит воспитание – как взаимное восполнение и взаимное питание друг друга качественной духовной пищей. Все остальное – дело педагогической техники.

В свою очередь, духовно-нравственное образование – это *обретение образа человеческого во времени истории и пространстве отеческой культуры*; это непосредственная встреча с содержанием живой религиозной культуры (а не с ее историей только). И главное – встреча с живыми носителями этой культуры.

И наконец, духовно-нравственное становление и развитие человека – это, в первую очередь, *личная встреча с Господом, с голосом совести, с самим собой*, способным к различению Добра и Зла, а главное – способным осуществить ответственный выбор между ними.

Таким образом, православная духовность и православная нравственность – это действительно новое качество и новый принцип жизни, окончательно делающий человека человеком.

Личностный способ бытия является фундаментальной ценностью христианско-европейской ментальности и русско-православной культуры. Именно он определяет содержание и смысл нашего воспитания, нашей жизнедеятельности, наших встреч и наших взаимоотношений друг с другом. Святоотеческая традиция в полной мере обеспечивает решение задач духовно-нравственного становления личности:

- если линия жизни человека связана с *укоренением* в отеческой культуре;
- если культивируется *преемственность* и *верность* ценностям и смыслам исторического бытия своего народа;
- если перед человеком раскрываются панорама и перспективы *духовных устремлений* за пределы наличного, обыденного существования.

Литература

Ильин И. А. Путь духовного обновления / Сост., авт. предисл., отв. ред. О. А. Платонов. М., 2011.

Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91–105.

ДИНАМИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕРИОД СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ОБЩЕСТВЕ¹

Г. С. Степанова (Воронеж)

Постановка проблемы

Период социально-экономических преобразований в России продолжается уже два десятилетия, в течение которых выросло поколение с новым самосознанием, ценностями, социальными установками, главной задачей которого является выбор жизненного пути, обретение жизненных смыслов. Традиционно смысл жизни характеризуют как наиболее значимую для человека цель, главную идею, обуславливающую его жизнедеятельность, поведение, стратегию жизни, особенно в трудных ситуациях, на переломах жизненного пути.

Осознание смысла жизни и осознание себя во времени занимает ключевое место в структуре самосознания личности. При этом важную роль играет то, в каком времени (настоящем, прошлом или будущем) видится основной смысл существования, что оказывает регулирующее воздействие на установки, поведение людей и развитие культуры в целом, так как ориентация на прошлое, настоящее или будущее является ориентацией на ценности определенного исторического периода и отражается в тенденциях развития общества.

В. Франкл указывал, что в периоды социальных катаклизмов все больше людей жалуются на бессмысленность, опустошенность, «внутреннюю пустоту». Он назвал это состояние «экзистенциальным вакуумом». Происхождение «экзистенциального вакуума» объясняется отсутствием у человека «побуждений и инстинктов, говорящих, что ему нужно делать, а также условностей, традиций, ценностей, которые обеспечивают ему выбор того, что ему должно делать» (Франкл, 1990, с. 308).

Думается, что современный исторический период развития России характеризуется массовым переживанием состояния экзистенциального вакуума, когда подвергаются сомнению многие из казавшихся ранее незыблемыми ценностей и традиций. Молодежь находится на пике этого переживания. Современное молодое поколение, на наш взгляд, выросло в условиях экзистенциального вакуума, что делает актуальной пробле-

му исследования смысложизненных ориентаций современной молодежи. Кроме того, выбор главного жизненного пути происходит тогда, когда у человека недостаточно жизненного опыта и знаний, а образовательный процесс как в школе, так и в вузе недостаточно готовит человека к выбору жизненной стратегии (Смысл жизни..., 2004). Поэтому личность остается один на один с неопределенностью по поводу своего будущего.

Смысл жизни динамичен и подвержен влиянию изменяющегося социума. На процесс жизненного смыслообразования современного молодого поколения существенное влияние оказывают социальные трансформации.

Исходя из вышесказанного, предметом нашего исследования выступили динамика и содержание смысложизненных ориентаций студенчества в период социальных преобразований в современном российском обществе.

Методики исследования

Исследование смысла жизни и осознание себя во времени осуществлялось с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО) (Леонтьев, 1992), который представляет собой адаптированную версию теста «Цель жизни» Крамбо и Махалика (Шевандрин, 1998). Кроме того, студентам задавался ряд свободных вопросов, направленных на уточнение результатов проведенной методики.

Выборку исследования составили студенты исторического и филологического факультета первых – вторых курсов Воронежского государственного педагогического университета. Исследование было проведено в 1998 г. (Степанова, 2002) в рамках изучения особенностей этнического самосознания студенческой молодежи (150 чел.) и в 2012 г. (140 чел.). Преобладающее большинство испытуемых отнесли себя к русской национальности, что объясняется спецификой региона.

Актуальность исследования смысложизненных ориентаций русской студенческой молодежи объясняется указанием многочисленных исследователей на такую особенность русского характера, как вечные поиски смысла жизни. Период

¹ Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Воронежской области, проект № 12-16-36002а

юности является наиболее сенситивным в этом плане периодом, когда молодой человек ищет ответы на важнейшие для себя вопросы: «Кто Я?» и «Ради чего я живу?» Таким образом, мы имеем сравнительную характеристику смысложизненных ориентаций студенческой молодежи в кризисные периоды развития общества, что позволяет говорить об их динамике.

Результаты исследования

В результатах теста нас интересовало, наряду с общим показателем осмысленности жизни, в чем больше видят смысл жизни русские студенты: в целях жизни или в будущем; в насыщенности жизни или в настоящем; в удовлетворенности самореализацией или в прошлом. Кроме того, нас интересовали особенности локуса контроля. С помощью методики СЖО выявляются два аспекта внутреннего локуса контроля: один из них характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль жизни возможен, другой отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль. Интернальный локус контроля является одним из показателей социальной зрелости личности. Нас интересовала в большей степени динамика показателей за указанный период. Гендерные различия не рассматривались, так как в исследовании принимали участие естественные группы, представленные в большей степени девушками, поэтому сравнение основного объема полученных данных проводилось со стандартными средними, полученными на женской выборке (Леонтьев, 1992).

Обобщенные данные представлены в таблице 1.

Из таблицы видно, что, несмотря на незначительность изменений в показателях общей осмысленности жизни и целей жизни, которые показывают ориентацию на будущее, значимые различия обнаружены в таких шкалах, как «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля (Я-хозяин жизни)» и «локус контроля (жизнь, или управляемость жизнью)». Современная мо-

лодежь, прошедшая социализацию в условиях нового общества, сегодня больше, чем ее ровесники в 1998 г., видит себя в настоящем времени, больше живет настоящим днем. При этом современное студенчество в большей степени удовлетворено самореализацией и достижением успехов, ощущает большую свободу выбора, возможность более свободно принимать решения, в большей степени контролировать свою жизнь. При этом характер устремленности в будущее, способность видеть временную перспективу, цели своей жизни значимо не изменились. Если анализировать абсолютные значения шкал, то в своем большинстве они вписываются в средние значения.

Уточнение отношения студентов к историческим периодам, отражающим категории «прошлое», «настоящее», «будущее», в целом подтвердило полученные данные по методике СЖО. Студентам в рамках общего исследования этнического самосознания задавался вопрос: «Если бы у вас была возможность перенестись в другое время и жить в ином историческом периоде, то какой бы вы выбрали из нижеперечисленных?» Включение этого вопроса объясняется тем, что этническое самосознание содержит не только осознание своей принадлежности к этнической общности, но и знание, и отношение к истории этой общности. Результаты опроса приведены в таблице 2.

Исторические периоды, предлагаемые для выбора, были нами классифицированы на основе «эпохальности» или в зависимости от насыщенности их значительными культурными и историческими событиями, повлиявшими на ход развития России. Признавая некоторую произвольность такой рубрикации, основную цель этого вопроса мы видели не столько в корректном отражении основных исторических периодов развития России, сколько в выяснении степени ценности прошлого, настоящего и будущего времени для студентов и в выявлении интереса студентов к истории России. Это достигалось посредством дополнительных вопросов о причинах выбора того или иного периода.

Таблица 1
Средние значения шкал по методике «Смысложизненные ориентации»

Наименование шкалы	Результаты 1998 г.		Результаты 2012 г.		t-критерий Стьюдента, $t = 1,966$, $p = 0,05$
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
1. Цели в жизни	29,5	5,75	32,0	7,9	1,58
2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	29,4	5,99	31,1	5,7	2,80
3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией	23,4	5,52	24,7	5,1	2,10
4. Локус контроля (Я – хозяин жизни)	19,2	4,15	20,9	4,6	2,05
5. Локус контроля (жизнь, или управляемость жизнью)	28,8	6,64	29,8	5,5	2,01
6. Общий показатель осмысленности жизни	96,4	16,18	103,0	18,6	1,74

Таблица 2
Динамика исторических
предпочтений студентов (в %)

Исторический период	Данные 1998 г.	Данные 2012 г.
1. Период дохристианской Руси	3,7	3,1
2. Период христианской допетровской Руси	3,7	4,7
3. Период правления Петра I	1,2	9,5
4. XIX век	28,7	10,5
5. Период существования СССР	6,2	22,9
6. Настоящее время	37,5	31,4
7. Будущее	19,0	18,0

Сравнение данных показывает, что интерес к будущему у студентов практически не изменился, но при этом несколько менее интересным стал для испытуемых современный период (что расхо-дится с результатами, полученными по методике СЖО), и значительно возрос интерес к прошлому, в частности к периоду СССР и Петровскому периоду.

Любопытны комментарии интереса студентов к советскому периоду нашей истории: «В этот период люди помогали друг другу несмотря ни на что»; «У каждого человека тогда была работа, и молодежь вела себя по-другому, более достойно»; «Потому что много споров о том, хорошо или плохо было в это время жить»; «Интересно познакомиться с понятиями „партия“, „комсомол“».

Ценность настоящего времени аргументировалась следующим высказываниями: «Каждый человек должен жить в том времени, в котором родился, значит, он для чего-то нужен»; «Предпочитаю настоящее время, так как вместе будем развивать новую Россию».

По поводу будущего времени у студентов встречаются скептические установки: «Интересно было бы посмотреть, какие изменения произошли, и насколько стало хуже жить. Лучше вряд ли будет лучше». Но высказываются и оптимистические прогнозы: «Предпочитаю будущее, так как надеюсь, что изменится что-то в политике нашей страны»; «Выбрал бы будущее, так как, возможно, в будущем будет лучше».

Приведенные выше комментарии подтверждают тесную связь исторических (временных) предпочтений и ценностных установок студенчества.

Кроме того, дополнительный вопрос о смысле жизни в рамках последнего опроса показал отождествление студентами категорий «смысл жизни» и «ценностные ориентации». Частотный анализ результатов ответов респондентов на вопрос, в чем они видят смысл своей жизни, выявил несколько групп ответов. Видят смысл жизни в самосовершенствовании, саморазвитии и реализации себя – 25,7% студентов; личную жизнь, семью, любовь, детей выделяют 43% испытуемых; процветание России, служение Родине и окружающим людям как смысл жизни отмечают 21% студентов. Немногочисленная группа (4,7%) выделила веру и религиозные убеждения как смыслообразующие компоненты своей жизни. Необходимо подчеркнуть, что накопление денег и капитал как смысло-жизненные ориентации назвали лишь 2,8%. Не смогли ответить на вопрос 14,3% испытуемых.

Таким образом, результаты исследования показывают, что основная масса студентов, принимавших участие в опросе, рефлексирует на тему смысла жизни, выделяя социально-значимые цели. При этом наблюдается значимая динамика показателей: увеличился интерес к прошлому, или к истории; треть студентов удовлетворена настоящим временем; усилились интернальные показатели, но не наблюдается значимого сдвига смысложизненных ориентаций в будущее. Это является, на наш взгляд, причиной размытости образа будущего в самосознании студентов, затрудняет в целом построение стратегии жизни и ставит перед системой образования ряд задач по оказанию помощи молодому поколению в трудной ситуации выбора жизненного пути.

Литература

- Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 1992.
- Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. Л. Карповой, В. Э. Чудновского. М., 2004.
- Степанова Г. С. Этническое самосознание студенческой молодежи как культурный потенциал возрождения России. Воронеж, 2002.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1998.

ЛИЧНОСТЬ И СПОРТ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА

Ю. Е. Шмойлова (Воронеж)

В спортивной психологии изучение личности спортсмена как целостной системы является одной из важных научно-практических проблем.

За последние 30 лет сложность задач, которые поставил современный спорт перед спортсменами, спортивными коллективами и их тренерами-ру-

ководителями, значительно возросла. За последние годы уровень мировых спортивных достижений поднялся на небывалую высоту, а спортивная тренировка квалифицированных спортсменов из удовольствия превратилась в тяжелую и изнурительную работу. В 70–90-е годы прошлого столетия появилась статистика внезапных смертей спортсменов. Требования к психологической грамотности тренеров, спортивных менеджеров и спортсменов в связи с вышесказанным резко возросли. Появилась необходимость индивидуализировать спортивную подготовку высококвалифицированных спортсменов с учетом их задатков и склонностей, врожденных индивидуально-типологических и функциональных возможностей. Выход российского олимпийского спорта высших достижений на уровень международных требований и стандартов сформировал социальный заказ на качественное и эффективное социально-психологическое обеспечение спортивной деятельности, в задачу которого входит всестороннее исследование личности спортсменов (Волков, 1967).

Большинство исследований в области психологии спорта включало изучение личности спортсмена, при этом обычно пользовались методиками для оценки черт личности, а результаты часто представляли в виде профиля личности, основанного на средних показателях каждого подразделения теста. Иногда полученный профиль сопоставлялся с нормами, предварительно собранными для данной батареи тестов. К сожалению, подобного рода работы обычно носили фрагментарный и несистематический характер. Более того, поскольку различные исследователи применяли разные тесты, то сравнение полученных ими результатов и формулирование общих принципов является довольно кропотливой работой. Интерпретация подобного рода работ затрудняется еще и способами отбора испытуемых. Исследования часто проводились на небольших группах. Анализ всей имеющейся по этому вопросу литературы свидетельствует о том, что невозможно определить типичные или оптимальные черты личности, присущие спортсмену вообще. Скорее, следует рассматривать отдельные виды спорта. Например, удалось установить, что определенные черты характерны для спортсменов, специализирующихся в тех или иных видах легкоатлетической программы. В таких видах спорта, как футбол, где большинство участников выполняют сходные функции, выявлено характерное сочетание черт личности. В других командных видах спорта (например, американский футбол), в которых функции игроков различаются достаточно сильно, оценка черт личности не указывает на наличие определенного «типа», присущего участникам, и личностных изменений, происходящих в результате занятий данным видом спорта (Маришук, 1990).

Ученые, занимающиеся изучением и измерением параметров личности, используют методики, предназначенные для оценки предполагаемых устойчивых личностных черт. В настоящее время разрабатывается все возрастающее число методик для измерения временных психических состояний и настроений. Выступление в соревнованиях в каком-то определенном месте и в определенное время зависит (наряду с факторами подготовки и уровнем физических качеств) от сформированных личностных тенденций и временного эмоционального тона, который может быть вызван у спортсмена ситуацией, специальными воздействиями тренеров или собственными усилиями спортсмена. Методики, с помощью которых измеряется кратковременное состояние ситуативной тревоги, колебания в мотивационной сфере и т. п., могут оказаться полезными для компетентного специалиста.

В качестве примера можно привести мотивационный тест Р. Б. Кеттелла, который включает оценку возможных страхов, отношение к карьере и к самому себе. Шестнадцатифакторный опросник Кеттелла (16PF) пользуется в мире широкой популярностью среди психологов, интересующихся психикой и личностью спортсменов. И хотя не все шестнадцать личностных черт, диагностируемых тестом, имеют непосредственное отношение к спортивной деятельности, тем не менее, получаемый в результате тестирования профиль дает многостороннюю характеристику испытуемого. В обзорах этого теста обычно критикуется отсутствие концептуальной валидности и отмечается возможность того, что некоторые так называемые «независимые черты» могут измерять одно и то же свойство. Однако многочисленными экспериментальными исследованиями было показано, что результаты, получаемые в ходе тестирования с использованием данной методики, чрезвычайно надежны.

Шкала тревожности Дж. Тэйлора получила широкое распространение среди психологов-экспериментаторов для оценки «выраженной тревожности», т. е. общего уровня страха, наличие которого испытуемый сам признает. В тест включены различные прямые вопросы (например: «Чувствуете ли Вы иногда, что вот-вот погибнете?»), на которые респондент отвечает «да» или «нет». Валидность шкалы проверялась сопоставлением ответов испытуемых с выраженными психотическими тенденциями и в «нормальной», контрольной, группе. Эту шкалу довольно часто применяют психологи, работающие со спортсменами во многих странах, особенно в Восточной Европе. Первоначальное назначение этого теста заключалось в выявлении индивидов, которые испытывают или, по крайней мере, признают наличие у них различных, чаще всего крайних, уровней тревожности. Эта шкала может использоваться при тестировании спортсме-

менов до и после соревнований. Однако искусственный в тестах респондент может легко «набрать» высокий или низкий результат по шкале тревожности. Следовательно, данная шкала дает положительные результаты только при тщательном проведении опроса и аргументированной, обоснованной интерпретации. Ее следует применять в сочетании с другими методиками, включая проективные и бланковые тесты, а также наблюдение.

Другим примером методик, применяющихся для измерения изменчивых эмоциональных состояний, является шкала «состояния тревожности» Ч. Спилбергера. Шкала личностной и реактивной тревожности, разработанная Спилбергером, предназначена для оценки тревожности и как черты личности, и как эмоционального состояния. Она имеет большие потенциальные возможности и может оказать существенную помощь в психологической работе со спортсменами. Большинство методик, которые раньше применялись в спорте, оценивали скорее более устойчивую, длительно испытываемую тревожность, а не кратковременное состояние тревожности, обычно связанное со спортивными соревнованиями. Тест Спилбергера при правильном его использовании поможет заполнить имеющиеся пробелы в оценке часто изменчивых состояний тревожности, которые испытывают спортсмены, особенно перед ответственными соревнованиями (см. Горбунов, 1986).

В широком плане психологическое обследование личности спортсменов должно включать получение двух параметров: довольно устойчивых черт личности и динамических компонентов личности, включая временные мотивационные состояния, переходные уровни тревожности и др.

Информация, получаемая на основе продуманной программы оценки личности, может быть полезной для решения ряда задач:

- выявления валидных способов исследования, которые помогут изучать спортивную деятельность и функционирование в условиях стресса;
- определения путей повышения результативности выступлений спортсменов;
- оказания помощи спортсмену в познании самого себя, во взаимоотношениях с людьми в условиях спортивной деятельности;
- совершенствования работы тренера и специалистов по обеспечению более эффективной деятельности спортсмена, его понимания и создания более благоприятных межличностных взаимодействий и контактов между спортсменом и тренером.

Можно выделить наиболее часто встречающиеся психологические особенности личности спортсменов. К ним относятся: высокий уровень агрессивности, высокий уровень мотивации достижения, экстраверсия и твердость характера.

Во многих видах спорта, особенно в тех, где допускается непосредственный физический контакт, различные формы контролируемой физической агрессивности просто необходимы. Данные исследований свидетельствуют о том, что спортсмены высокого класса не только более агрессивны, но и склонны более свободно выражать свои агрессивные тенденции, чем представители так называемой «нормальной» выборки. У Кролл выделил группу сходных личностных черт у спортсменов, занимающихся индивидуальными и командными видами спорта, в которых предполагаются проявления физической агрессивности. Им было установлено, что у спортсменов этих двух групп были сходные профили личности по 16-факторному тесту Кеттелла, хотя собственно агрессивность специально не исследовалась. Более того, Кролл установил, что виды спорта, которые явно агрессивны по своей природе, могут привлекать индивидов с различной личностной структурой. Он обнаружил, например, что личностные профили спортсменов, занимающихся каратэ, отличались от профилей борцов и футболистов. Следует отметить, что в каратэ физический контакт – скорее угроза, чем реальность. Основная цель заключается в том, чтобы выполнить удар вблизи от противника, не коснувшись его.

Для того чтобы адекватно оценить агрессивные тенденции спортсмена, его потребность и стремление непосредственно выразить свою агрессивность, необходимо проводить, как беседы, так и тщательный анализ его поведения в соревновательной обстановке.

Твердость характера – черта, являющаяся одной из наиболее часто упоминаемых личностных характеристик спортсмена высокого класса. Кеттелл считает, что для индивида, наделенного этой чертой, свойственны эмоциональная зрелость, независимость в мыслях и действиях, твердость и критичность в оценке себя и окружающего мира, способность владеть своими чувствами и не обнаруживать тревоги в различных ситуациях. На другом конце шкалы находится индивид с «мягким характером», не вполне созревший эмоционально, нетерпеливый, сентиментальный, чувствительный, часто выказывающий свою тревогу (Пуни, 1980).

Спортсмен сможет добиться успеха в стрессовых ситуациях только в том случае, если сумеет эффективно управлять своим эмоциональным состоянием. Оценка эмоциональной устойчивости представляет собой достаточно сложную проблему. Заключение об уровне эмоциональной устойчивости спортсмена по результатам тестирования может не только быть недостаточно достоверным, но и нанести известный вред самому спортсмену, его отношениям с тренером и товарищами по команде. По мнению Кеттелла, индивид с выраженной «силой Я» отличается зрелостью, твердостью,

настойчивостью, спокойствием, чувством реальности при решении проблем и незначительным уровнем так называемой «невротической усталости». Менее эмоционально устойчивый индивид характеризуется склонностью к невротизму, непостоянством, неспособностью выносить фрустрации. Он уклоняется от принятия решений и действует, как правило, импульсивно. Более того, неустойчивые индивиды часто испытывают утомление даже и при отсутствии значительных физических нагрузок. Подобный «синдром усилий» часто наблюдается у чрезвычайно невротичных субъектов.

Изучение и психологическая диагностика личности спортсмена может стать важным условием его успешной спортивной деятельности, адаптации к условиям соревнований. Исследование личности должно быть по возможности всесторонним. В нем следует использовать широкий набор тестов и других методик, позволяющих изучать разнообразные типы социального, эмоционального поведения и собственно деятельности. Психолог команды, работающий в содружестве с тренерами и врачом, может внести важный вклад в успешное выступление команды, помочь росту достижений спортсменов в индивидуальных ви-

дах спорта, а также способствовать личностной адаптации спортсменов, постоянно подвергающихся действию различных стрессорных влияний, как в жизни, так и на спортивной арене. В настоящее время вряд ли можно считать обоснованным включение спортсмена в команду или исключение из нее лишь на основании того, является ли его личностный профиль желательным или неблагоприятным для какого-либо вида спорта. Личностные показатели важны в практической работе только в том случае, если они учитываются в контексте всей программы тестирования вместе с результатами объективных наблюдений, проективных и других тестов.

Литература

Волков И. П. Социально-психологические исследования в спорте // Теория и практика физической культуры. 1967. № 9. С. 39–42.

Горбунов Г. Д. Психодиагностика спорта. М., 1986.

Марищук В. Л. Методики психодиагностики в спорте. М., 1990.

Пуни А. Ц. Проблема личности в психологии спорта. М., 1980.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИЙ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ «ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА»

А. В. Шувалов (Москва)

Особенностью современного – постнеклассического – этапа развития психологической науки является введение (а с исторической точки зрения – возвращение) психологии в духовный контекст. В пространстве постнеклассической психологии появляется возможность анализировать такие духовно-психологические реалии, как субъектность, индивидуальность, личность, сознание, совесть, нравственность, «духовное Я» и др. Их объединяет то, что они не вмещаются в объективно ориентированные направления психологии, изучающие общие свойства и закономерности функционирования психики. Чтобы рассматривать их по существу, необходимо дифференцировать разные по типу виды научности и по способу получения системы психологического знания. Так, в исследованиях В. И. Слободчикова осуществлено принципиальное различие классической «психологии психики» и постнеклассической «психологии человека» (Слободчиков, Исаев, 1995, 2000). «Психология человека», или психологическая антропология, обращена к полноте человеческой реальности; сосредоточена на специфике человеческого способа жизни; рассматривает человека

в контексте его связей и отношений с естественным человеческим окружением; признает метафизический план бытия и метаантропологическую перспективу развития человека; учитывает не только нормативный, но также предельный и запредельный уровни бытия человека; исследует педагогическую деятельность и психологическую помощь как антропо-практики.

Психологическая антропология коренным образом отличается от отечественной естественнонаучной антропологии и западной гуманистической персонологии, которые, каждая на свой лад, полагают пределом человеческого становления бытие в качестве индивидуальности. В рамках естественнонаучной антропологии человек описывается как психобиосоциальная целостность, которая получает конкретное воплощение в форме индивидуальности (В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев). Гуманистическая персонология трактует человека как самодостаточную, самоопределяющуюся особу, мотивированную на самоактуализацию (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу). Психологическая антропология восходит к пониманию человека как существа духовного. Понятие «духовность»

подразумевает сущностное определение человеческого способа жизни, проявляющегося в родовой *укорененности*, культурной *преемственности* и личностной (надобыденной) *устремленности* человека, его сопряженности в мотивах, делах и поступках с добром, либо со злом (ибо бывает разная духовность). Здесь человек понимается уже не только и не столько как индивидуальность, но, прежде всего, как духовная личность, наделенная способностью *самоодоления* и возможностью *универсализации* индивидуального бытия. «Универсализация, или выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности, есть одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в „свое другое“. Со-участником в построении и собеседником в осмыслении универсального со-бытия – той формы общности, в которой потенциальная эквивалентность человека миру становится актуальной, – является *Бого-человечество*» (Слободчиков, Исаев, 2000, с. 196).

Психологическая антропология исследует внутренний мир человека как целостную и развивающуюся реальность. Она сосредоточена на изучении *человеческой субъективности* во всей ее полноте: онтологии, строения, условиях и движущих силах развития, закономерностях образования в интервале всей жизни. Субъективность есть форма существования и способ организации человеческой реальности, суть которой – самостоятельность духовной жизни человека. Субъективность составляет родовую специфику бытия человека и отличает его способ жизни от любого другого – до- или внечеловеческого.

Методологическую основу данного направления исследований составляет антропологическая теория развития, в которой описаны общие закономерности становления собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни. Эвристическая ценность теории состоит в том, что в ней постулируется антиномия человеческой субъективности (самости): она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преображена) в его духовном возрастании и нравственном совершенствовании.

Объектом (источником, ситуацией) развития субъективной реальности в онтогенезе является *со-бытийная общность*. Фундаментальный статус понятия со-бытийной общности людей как особого пространства, где происходит вынашивание и развитие субъективности человека, определен и задан религиозно-философскими представлениями о человеческой реальности, которые связаны с именами А. С. Хомякова («неслиянно-нераздельная соборность»), М. Хайдеггера («Mit-Anderen-Sein»), М. Бубера («Я и Ты»), М. М. Бахтина («Два голоса – минимум жизни, минимум бытия»). На психологическом уровне идея со-бытийной общности

тесным образом связана с известным представлением Л. С. Выготского об интерпсихическом этапе существования каждой высшей психической функции, об особом, находящемся между людьми, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений, и с обоснованием Т. А. Флоренской диалога в качестве особой формы духовно преобразующего общения.

При содержательном описании пространства развития специального анализа заслуживает следующее существенное обстоятельство: ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных, живых, хотя и разнородных связей и отношений с другими людьми (первоначально – с матерью, затем – с близкими, впоследствии – с дальними). Усиливая эту мысль, можно постулировать: нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими; он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что взрослый для ребенка (вообще, один человек для другого) – не просто одно из условий его развития, наряду со многими другими, а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание его нормального развития и полноценной жизни. Со-бытие как нераздельность и неслиянность двух самостоятельных форм бытия – та действительная ситуация развития, где впервые зарождаются специфические человеческие способности, «функциональные органы» субъективности (во всех ее измерениях), позволяющие человеку однажды действительно и самому «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности. Со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития.

Со-бытийная общность есть, прежде всего, духовное единение людей на основе общих ценностей и смыслов, преодоление каждым тяготения собственного эгоцентризма и границ своей индивидуальности, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и «Я», и «Ты», и «Мы».

Система представлений о субъективной реальности, со-бытийной общности и универсализации бытия позволяет осуществить переход к триадной методологии научного анализа общих закономерностей развития человека в психологии, которые прежде преимущественно рассматривались в соотношении внешних (средовых) и внутренних (имманентных) источников и движущих сил развития, трактовались как реверсивная смена «ша-

гов» социализации и «шагов» индивидуализации. При этом социализация понимается как процесс освоения культуры человеческого образа жизни и вранения в мир общественных ценностей, а индивидуализация – как диалектически противостоящий процесс оформления уникального и неповторимого «Я», обретения все большей самостоятельности и автономности. Антропологический принцип развития может быть описан как преобразование систем связей, отношений и устремлений в со-бытийной общности в процессах социализации (подражания и отождествления в общности), индивидуализации (рефлексии и обособления в общности) и универсализации бытия (децентрации в общности и синергии). Здесь каждый исходный процесс (механизм, движущая сила) развития не только становится предпосылкой разворачивания последующего, но и встраивается в единую структуру, вступая в сложные, иерархически организованные системные отношения. Таким образом, картина развития человеческой субъективности представляется как сочетание процессов социализации, индивидуализации и универсализации бытия; как совершенствование механизмов развития и существования от подражания через идентификацию и рефлексию к самотрансценденции и синергии; как движение от начальной, естественной созависимости через наращивание самообладания и актуализацию самобытности к самоодолению и полноте универсального со-бытия. Наиболее очевидным проявлением универсального со-бытия, не вызывающим сомнения и пережитым многими, является любовь и «бытие-для-других».

Универсальность – высший уровень духовного развития (соответствует эсхатологическому уровню развития личности по Б. С. Братусю) – задает направленность развития и характер актуализации «человеческого в человеке», структурирует и определяет сам ход развития. В соответствии с христианской традицией можно сказать, что здесь в нас утверждается понимание человека как носителя образа Божия, поэтому другой человек в наших глазах обретает особую сакральную ценность. Тенденция к универсальности может быть описана как «симфония» взаимодействия родового (всеобщего), индивидуального (особенного) и Единого (трансцендентного) в онтогенезе субъективной реальности, как наращивание цельности, полноты и открытости индивидуальной жизни, которые в самом глубоком смысле есть *воля, свобода и любовь*.

Ориентация на методологический принцип триадной категоризации позволила нам провести структурно-содержательный анализ субъективной реальности (Шувалов, 2011б, 2011в), описать условия развития человеческой субъективности в образовании (Шувалов, 2011а), разработать антропологическую модель психологического

здоровья (Шувалов, 2011б, 2011в) и обосновать ее значимость для педагогической деятельности и психологической помощи (Шувалов, 2012).

Структура субъективной реальности может быть очерчена, исходя из онтологии человеческого способа жизни. Здесь уместно вспомнить очень точное замечание В. Франкла: «Отличительным признаком человеческого бытия является сосуществование в нем антропологического единства и онтологических различий, единого человеческого способа бытия и различных форм бытия, в которых он проявляется» (Франкл, 1990, с. 48). В психологической антропологии в качестве предельных оснований, конституирующих «человеческое в человеке», были выделены *сознание, деятельность и общность*. Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, здесь – все во всем (!); они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою специфику. Соответственно, человек – это существо деятельное, способное к созиданию и осознанным преобразованиям; сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчет в сделанном; общественное, укорененное в сложной системе связей и отношений с другими людьми.

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные силы человека – *субъектность, рефлексивность, совестьливость*; способы воплощения человеческой сути – *самость (воля), свобода, любовь*; характеристики нормального развития и существования – *продуктивность жизнедеятельности, осмысленное отношение к жизни, нравственное достоинство*; условия и критерии психологического здоровья – *самообладание («быть в себе»), самобытность («быть самим собой»), самоодоление («быть выше себя»)*. В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в *труде, переживаниях и общении (отношениях)* конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определенных приоритетов или «доминант» (по А. А. Ухтомскому) – *доминанты на созидании, доминанты на познании истины и доминанты на другом (на человеке)*.

Кульминационным моментом в описании субъективности является выделение основных образов бытия человека: бытие в качестве *субъекта* (функциональное и обыденное), *индивидуальности* (единичное и уникальное) и *личности* (целостное и над-обыденное). Психологическая антропология призвана вместить и соотнести их между собой как разные уровни субъективной реальности, объединенные возможностью и необходимостью обретения человеком полноты своего бытия. Проницательный ум уловит в общем устройстве человеческой субъективности дейст-

вие закона иерархии (соподчинения), связующего и обеспечивающего внутреннее согласие. Так, периферия субъективности – «функциональное Я» – в процессе своего формирования не только стимулирует индивидуализацию человека, но и подчиняется ей. В поиске своего места и назначения в мире человек начинает «функционировать» – размышлять, рассуждать, действовать, принимать решения и совершать поступки – от первого лица. Но развитие человека отнюдь не сводится к актуализации и гегемонии его «индивидуального Я». На протяжении всего жизненного пути человек непрестанно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире. Необходимость делать нравственный выбор пробуждает самую сердцевину внутреннего мира человека – «духовное Я». В нем приоткрывается сокровенная тайна личности, которая делает человека потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным. Подлинной опорой и ориентиром здесь становится исконная духовная традиция, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже. Бытие «в горизонте

личности» может приносить страдание и требует мужества, однако именно оно может дать и наслаждение полнотой жизни.

Литература

Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М., 2000.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Шувалов А. В. Принцип симфонии в системе образования (психолого-педагогическое эссе) // Образовательная политика. 2011а. № 3. С. 97–105.

Шувалов А. В. Антропологический подход к проблеме психологического здоровья // Вопросы психологии. 2011б. № 5. С. 3–16.

Шувалов А. В. Проблема психологического здоровья в свете православной духовной традиции // Человек. 2011 в. № 6. С. 134–151.

Шувалов А. В. Психологическое здоровье и гуманитарные практики // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 1–10.

РАЗДЕЛ ПЯТЫЙ

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ, ПРОЖИВАЮЩИМИ В ДОМАХ ПРЕСТАРЕЛЫХ

И. Р. Абитов, М. И. Глухова (Казань)

Постановка проблемы

Проблемы пожилых людей, так же как и проблема одиночества, до последнего времени являлись мало изученными в нашей стране. Исследования советских психологов ограничивались, как правило, юношеским возрастом и не касались изучения проблем людей старшего возраста. Пожилые люди составляют специфическую социально-демографическую группу, численность которой постоянно растет практически во всех странах, что представляет собой устойчивую тенденцию развития человеческого сообщества.

К эмоциональным изменениям в период старения можно отнести повышенную ранимость, обидчивость, раздражительность, неустойчивое настроение, часто возникающие чувства страха и тревоги. Любая, даже незначительная обида, бестактность, проявление неуважения со стороны окружающих воспринимаются как тяжелая психологическая травма и могут привести к эмоциональному срыву.

Особенно остро проблема одиночества проявляется в специализированных учреждениях, в которых проживают пожилые люди, лишенные семей, либо не имеющие возможности проживать совместно со своими родственниками. Представляется важным исследовать особенности переживания одиночества в группах пожилых людей, проживающих в семьях и в домах престарелых, а также влияние личностных особенностей, таких как жизнестойкость, смысложизненные ори-

ентации и защитные стереотипы, на переживание одиночества в данных группах.

Цель проведенного нами исследования – выявление особенностей преодоления одиночества пожилыми людьми, проживающими в доме престарелых.

Гипотеза исследования

Было выдвинуто предположение, что интенсивность переживания одиночества у пожилых людей, проживающих в доме престарелых, связана с осмысленностью жизни, жизнестойкостью и использованием механизмов психологической защиты.

Методики исследования

Для достижения целей исследования были использованы следующие методики: 1) методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона (Практическая психодиагностика, 2007); 2) тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева) (Леонтьев, Рассказова, 2006); 3) методика «Смысложизненные ориентации» (адаптация Д. А. Леонтьева) (Леонтьев, 2006); 4) опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, адаптация Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой) (Набиуллина, Тухтарова, 2003).

Для обработки полученных данных нами использовались статистические методы, включающие вычисление коэффициентов Пирсона и Стьюдента.

Описание выборки

Эмпирическую базу исследования составили 60 испытуемых пожилого возраста (65–80 лет). 30 испытуемых проживают в семьях с супругами и детьми; 30 испытуемых – в Государственном стационарном учреждении социального обслуживания системы социальной защиты населения «Янаульский психоневрологический интернат» (Республика Башкортостан).

Результаты исследования

В группе пожилых людей, живущих в доме престарелых, уровень субъективного ощущения одиночества выше, чем у пожилых людей, живущих в семьях ($p \leq 0,05$). Пожилые люди, живущие в домах престарелых, острее переживают чувство одиночества, часто чувствуют себя покинутыми и забытыми окружающими.

Показатель вовлеченности в группе пожилых людей, проживающих в семье, выше, чем в группе пожилых людей, живущих в доме престарелых ($p \leq 0,001$). Пожилые люди, живущие в семьях, получают большее удовольствие от собственной деятельности и реже чувствуют отверженность.

Пожилые люди, живущие в семье, чаще используют такой механизм психологической защиты, как проекция ($p \leq 0,001$). Для них характерен неосознаваемый перенос собственных неприятных или неприятных чувств, мотивов, желаний на другого человека – приписывание другим людям собственных побуждений, в которых сам себе человек признаться не может или не хочет. Как правило, проективный характер имеет следующее поведение: обвинение других в агрессии, злонамеренности, сексуальной распущенности, несостоятельности и т. п. Проекция соответствует параноидальной диспозиции. Личность такого типа характеризуется отсутствием внушаемости, высокой критичностью.

Для того чтобы определить взаимосвязь между личностными особенностями и переживанием одиночества в пожилом возрасте, мы провели корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Взаимосвязи между уровнем субъективного ощущения одиночества и смысло-жизненными ориентациями в обеих группах испытуемых обратные ($p \leq 0,01$). Чем ниже интерес к жизни, осмысленность целей и общий показатель смысло-жизненных ориентаций, тем сильнее ощущение одиночества у пожилых людей.

В обеих группах испытуемых наблюдаются прямые связи между уровнем субъективного переживания одиночества и напряженностью механизмов психологических защит компенсация и реактивные образования ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$). Использование данных защитных механизмов

не способствует снижению уровня субъективного ощущения одиночества в исследуемых группах. При этом в плеядах обеих групп наблюдаются обратные связи уровня субъективного переживания одиночества с механизмами психологических защит проекция, замещение и интеллектуализация ($p \leq 0,05$). Использование данных защитных механизмов связано со снижением интенсивности ощущения одиночества в обеих исследуемых группах.

Обнаруживается несколько различий между группами. В группе пожилых людей, проживающих в семье, уровень субъективного переживания одиночества имеет прямые связи с выраженностью механизмов психологических защит отрицание ($p \leq 0,01$) и вытеснение ($p \leq 0,05$) и обратную связь с выраженностью механизма психологической защиты регрессия ($p \leq 0,05$). В группе испытуемых, проживающих в семье, использование механизмов отрицания и вытеснения связано с усилением ощущения одиночества, в то время как использование регрессии снижает уровень переживания одиночества. В группе пожилых людей, проживающих в доме престарелых, наблюдаются обратные связи уровня субъективного переживания одиночества с выраженностью механизмов психологических защит отрицание ($p \leq 0,05$) и вытеснение ($p \leq 0,05$) и обратная связь с выраженностью механизма психологической защиты регрессия ($p \leq 0,01$). Таким образом, у пожилых людей, проживающих в доме престарелых, к снижению уровня субъективного переживания одиночества приводит использование защитных механизмов, направленных на исключение из восприятия и памяти неприятной, травмирующей информации. В то время у пожилых людей, проживающих в семье, к снижению уровня субъективного переживания одиночества приводит возврат к более ранним формам поведения и демонстрация членам семьи или опекающим людям своей слабости и беспомощности. В обеих исследуемых группах к снижению интенсивности переживания одиночества приводит перенос своих негативных чувств на окружающих, переадресация и вымещение агрессии на социально приемлемые объекты социально приемлемыми способами, поиск «причин» своего состояния и рационализация.

В группе пожилых людей, проживающих в семье, наблюдаются значимые прямые связи между уровнем субъективного ощущения одиночества и диспозициями жизнестойкости – контролем ($p \leq 0,01$) и принятием риска ($p \leq 0,05$). В группе пожилых людей, проживающих в семье, стремление принимать риск и контролировать свою судьбу самостоятельно связаны с повышением уровня субъективного переживания одиночества. В плеяде группы испытуемых, проживающих в семье, наблюдаются обратные взаимосвязи уровня субъек-

ективного переживания одиночества с показателями жизнестойкости ($p \leq 0,05$) и вовлеченности ($p \leq 0,05$). Убежденность испытуемых, проживающих в семье, в своих способностях справляться с трудностями и способность получать удовольствие от деятельности связаны со снижением интенсивности переживания одиночества.

Уровень субъективного ощущения одиночества в группе пожилых людей, живущих в доме престарелых, имеет прямые связи со всеми показателями жизнестойкости ($p \leq 0,05$). Чем выше у пожилых людей, проживающих в пансионате, все компоненты жизнестойкости, тем выше уровень субъективного ощущения одиночества.

Полученные данные свидетельствуют о том, что пожилые люди, проживающие в доме престарелых, осознают факт своего одиночества и, вопреки болезненному переживанию одиночества и покинутости, убеждены в том, что противостояние обстоятельствам помогает им влиять на происходящее, вовлеченность в события поддержи-

вает интерес к жизни, а любой опыт, в том числе опыт одиночества, дает возможность для развития. Исходя из этого, можно предположить, что, хотя высокая жизнестойкость и не снижает уровень субъективного ощущения одиночества у пожилых людей, она помогает им пережить это ощущение и сделать его частью своего жизненного опыта.

Литература

Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006.

Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М., 2006.

Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): Учеб. пособие. Казань, 2003.

Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособие / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2007.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ СУБЪЕКТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

К. Ю. Ануфриюк (Санкт-Петербург)

Проблема субъектности в психологии

В качестве интегральной характеристики субъекта выступает субъектность, проявляющаяся в возможности осуществлять активность. В современных исследованиях понятие субъектности адресуется к разным уровням организации свойств человека: от индивида (субъект восприятия) до индивидуальности (способ выстраивания собственного бытия) – и применяется как к индивидуальному, так и к коллективному субъекту. В настоящее время оно не имеет единого определения в категориальном аппарате психологии. Авторы, в зависимости от предмета исследования и сферы анализа психического, определяют субъектность по-разному: как способность оценивать свои возможности и соотносить их с объективными требованиями, условиями (Абульханова, 2002); как социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека (Слободчиков, Исаев, 1995); как способность активно участвовать в процессе своей жизнедеятельности и, тем самым, «выстраивать» собственное бытие (Коржова, 2001); как способность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия (Щукина, 2004) и др.

С позиции структурно-функционального подхода, предложенного И. Б. Дермановой (Дерманова, 2008), субъектность может рассматриваться на разных уровнях организации свойств человека. Например, как целостная характеристика его

бытия – субъект жизни как атрибут индивидуальности; как характеристика активности личности в аспекте ее социальных связей и отношений – как субъект социальных отношений.

В рамках нашей работы субъектность рассматривается как интегративная характеристика личности, связанная с ее активно-преобразующими свойствами и способностями. С нашей точки зрения, субъектность можно рассматривать как интегральное образование, имеющее специфику проявления в зависимости от ряда факторов, важнейшим среди которых является возраст. Поскольку в центре нашего внимания – подростки, мы предполагаем, что структура их субъектности будет отражать возрастную специфику, проявляющуюся в содержании интегральных показателей субъектности. В то же время в качестве первичных элементов структуры субъектности могут выступать атрибутивные характеристики, наиболее широко представленные в литературных источниках. В связи с этим мы провели собственный анализ взглядов и представлений по проблеме субъектности, имеющихся в литературе на данный момент времени, с целью выделения характеристик субъектности, которые можно рассматривать в качестве ее структурных элементов.

На основании обобщения отмеченных разными авторами атрибутов, раскрывающих общее качество субъектности, нам удалось выделить сле-

дующие его структурные элементы: *активность* (А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова, А. А. Горбунов, О. С. Лапкова, Н. И. Дунаева и др.); *креативность* (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, В. И. Моросанова, Л. И. Анцыферова и др.); *целостность* (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, В. А. Петровский и др.); *рефлексивность, осознанность поведения* (Е. Н. Волкова, Н. Я. Большунова, М. В. Исаков, Е. Н. Азлецкая и др.); *самодетерминацию, самостоятельность* (К. А. Абульханова, А. С. Лебедев, О. С. Лапкова и др.); *свободу* (Е. Н. Волкова, В. А. Петровский, Н. И. Дунаева и др.); *ответственность* (К. А. Абульханова, Е. Н. Азлецкая, Н. А. Жесткова и др.); *внутренний локус контроля* (Л. С. Глуханюк, Е. Ю. Коржова, Е. Н. Азлецкая и др.); *определенную позицию в межличностных отношениях: автономность* (А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова, А. А. Горбунов и др.); *отношение к себе и к другим как к деятелям* (Е. Н. Волкова), *независимость от других* (А. В. Брушлинский, А. К. Осницкий и др.), *доминантность* в противоположность подчиненности, *нонконформизм* (Ю. А. Поссель).

Наиболее полно охватывает выделенные нами на основе контент-анализа характеристики субъектности модель субъект-объектных атрибутов, предложенная Л. В. Алексеевой (2003). Данная модель включает в себя шесть парных атрибутов, характеризующих человека как субъекта в континууме субъект–объект: активность/реактивность, автономность/зависимость, целостность/неинтегративность, фрагментарность, опосредствованность/непосредственность, креативность/репродуктивность, самооценностность/ малоценностность.

Однако анализ литературных источников показывает, что данная модель нуждается в уточнении и дополнении, по крайней мере, такими характеристиками, как самодетерминация (за счет включения внутреннего локуса контроля) и позиция в межличностных отношениях (за счет включения независимости от других).

Рассматривая субъектность и как личностное свойство, и как определенную характеристику поведения, следует также выделить некоторые ее жизненные показатели. Как отмечает А. В. Брушлинский, быть субъектом – это значит «инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности... и добиваться необходимых результатов» (Брушлинский, 1999, с. 30). Таким образом, субъектность, существуя как внутренняя инстанция, имеет свою представленность во внешних проявлениях человека – обеспечивает эффективность (продуктивность, успешность) осуществления активности. Принимая во внимание данное обстоятельство, эффективность деятельности, поведения может рассматриваться как жизненный показатель субъектной активности.

В качестве жизненных показателей субъектности в подростковом возрасте могут быть рассмотрены: социально-психологическая адаптированность, эффективность учебной деятельности и социальная (межличностная) эффективность (Е. Н. Волкова, И. А. Серегина, Е. Н. Азлецкая, Т. В. Прокофьева, Е. Ю. Рослякова и др.).

Таким образом, наша теоретическая модель субъектности изначально предполагает наличие двух уровней: базовых (первичных) характеристик субъектности и ее жизненных показателей.

Опираясь на вышеизложенные теоретические представления, мы провели эмпирическое исследование, *целью* которого являлось уточнение структуры субъектности в подростковом возрасте и выявление ее специфики у подростков с разной степенью выраженности субъектных качеств.

Выборку исследования составили 213 подростков (14–16 лет) разных школ Санкт-Петербурга; из них 138 девочек и 75 мальчиков.

Методики исследования

Для диагностики субъектности были использованы следующие методики: 1) опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) М. А. Щукиной; 2) показатель социально-психологической адаптированности и шкалы «ожидание внутреннего контроля», «ведомость» из методики СПА К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т. В. Снегиревой; 3) вычисление среднего балла успеваемости по основным предметам; 4) социометрический тест.

Результаты исследования

С целью выявления обобщенных переменных в структуре субъектности был проведен факторный анализ исследуемых базовых показателей в общей выборке. В результате было выделено два интегральных фактора. В *первый фактор* вошли следующие показатели: «активность» (0,853), «автономность» (0,838), «самоценностность» (0,774), «креативность» (0,755), «ведомость» (–0,746). Во *второй фактор* вошли такие показатели, как «опосредствованность» (0,764), «целостность» (0,757) и «ожидание внутреннего контроля» (0,491). Выделенные факторы объясняют 62% суммарной дисперсии признаков – более половины, что считается приемлемым результатом.

Проанализировав содержание каждого из полученных факторов, мы обозначили первый как «*внутренне детерминированная активность*», второй – как «*самоосознание и признание субъектности другого*». Данные факторы можно рассматривать в качестве переменных более высокого уровня обобщения в структуре субъектности. Т. е. по результатам исследования структура субъектности в подростковом возрасте может быть представле-

на в виде иерархического образования, включающего в себя, по крайней мере, три уровня: базовые характеристики, интегральные и жизненные показатели.

Мы предположили, что выделение двух интегральных факторов отражает особенности подросткового возраста, когда самопонимание и самоосознание в структуре субъектности как бы отщепляются от общей активности и автономности и играют самостоятельную роль в детерминации поведения и деятельности.

Следующим шагом в проводимом нами исследовании было выделение подгрупп подростков с разной степенью выраженности субъектных качеств с помощью кластерного анализа. В основу кластеризации были положены первичные (базовые) характеристики субъектности. В итоге выборка была поделена на три кластерные подгруппы. Полученные кластеры различаются статистически достоверно по всем первичным (базовым) и вторичным (интегральным) характеристикам субъектности.

Первая кластерная подгруппа может быть обозначена как «подгруппа с низким уровнем субъектности» (70 чел.), *вторая* – как «подгруппа со средним уровнем субъектности» (68 чел.), *третья* – как «подгруппа с высоким уровнем субъектности» (75 чел.).

Проведенный анализ структуры взаимосвязей разноуровневых показателей субъектности в кластерных подгруппах показал следующее.

Существенных различий во взаимосвязях базовых характеристик и жизненных показателей субъектности в кластерных подгруппах не выявлено. Во всех трех подгруппах базовые характеристики субъектности взаимосвязаны с уровнем адаптированности и показателями социальной эффективности.

В первой кластерной подгруппе (низкий уровень субъектности) отсутствует взаимосвязь между интегральными показателями субъектности, т. е. «внутренне детерминированная активность» и «самоосознание и признание субъектности другого» выступают как два автономных субъектных образования, не оказывающих влияния друг на друга. Во второй и третьей кластерных подгруппах (средний и высокий уровень субъектности) интегральные показатели взаимосвязаны, но связь эта носит отрицательный характер. Следовательно, по мере роста общего уровня субъектности наблюдается нарастающая гетерохронность ее интегральных показателей: более высокая внутренне детерминированная активность предполагает относительно менее развитое самоосознание, и наоборот. По-видимому, субъектность развивается либо за счет одного, либо за счет другого ее фактора.

В первой кластерной подгруппе (низкий уровень) оба интегральных показателя взаимосвязаны

с уровнем адаптированности: чем выше субъектность, тем эффективнее процесс социально-психологической адаптации, и наоборот. Во второй и третьей кластерных подгруппах (средний и высокий уровень) с жизненными показателями субъектности образует связи только показатель «самоосознание и признание субъектности другого». В обоих случаях знание и понимание себя, уважение других сопряжены с хорошей адаптированностью. У подростков со средним уровнем субъектности данный показатель положительно взаимосвязан также с эффективностью учебной деятельности, у подростков с высоким уровнем – с социальной эффективностью. Таким образом, у подростков со средним и высоким уровнем субъектности ведущая роль в детерминации эффективности поведения и деятельности принадлежит показателю «самоосознание и признание субъектности другого». В данном случае стоит провести параллель с результатами исследования А. Ю. Попова (Попов, 2010), изучившего структуру активности субъекта жизни, объединяющую такие сферы взаимодействия человека с миром, как учебная деятельность, познание, общение, созерцание и рефлексия у студентов вуза. По результатам исследования субъектно-рефлексивная активность выступает «ядром» системы активности субъекта жизни в юношеском возрасте; на ее основе разворачивается активность в других сферах. То же мы наблюдаем и у подростков со средним и высоким уровнем субъектности: показатель «самоосознание и признание субъектности другого», который можно представить как проявление активности в сфере рефлексии, обуславливает эффективность адаптационной активности, учебной деятельности (у подростков со средним уровнем) и общения (у подростков с высоким уровнем).

Литература

Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М., 2002. С. 34–50.

Алексеева Л. В. Психологическая характеристика субъекта и субъекта преступления // Вестник Тюменского государственного университета. 2003. № 4. С. 216–228.

Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М., 1999. С. 30–41.

Дерманова И. Б. Парадигма субъекта: структурно-функциональный подход // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского. 15–16 октября 2008 г. М., 2008. С. 62–65.

Коржова Е. Ю. Субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5 / Под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. СПб., 2001. С. 91–101.

Попов А. Ю. Структура активности субъекта жизни и ее функции в интегральной индивидуальности (на примере студентов вуза): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.

Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.

Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.

ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ – УСЛОВНАЯ ГРАНИЦА

Н. Ю. Афолина (Тула)

«Задержка психического развития (ЗПР) на ридуально-органическом фоне», «ЗПР, обусловленная ранним патогенным воздействием на центральную нервную систему (ЦНС)» – так описываются наиболее распространенные варианты диагноза, используемые при оформлении заключения на самую «спорную» группу интеллектуальной патологии – детей с задержкой психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза. Спорную во всех отношениях – начиная от бытового восприятия большинством членов социума и заканчивая мозаичностью непосредственно научных представлений о картине развития психически «задержанного» ребенка. Будь то общая симптоматика, личностные особенности или специфика организации высших психических функций – знания обо всем этом отрывочны, слабо систематизированы и, как правило, не подтверждаются достаточным количеством экспериментальных данных.

Пожалуй, единственным на сегодня аксиоматичный факт заключается в том, что в основе задержки психического развития лежит некая минимальная несформированность мозговых структур, порождающая трудности познавательной деятельности ребенка. И уже на этапе понимания источника дефекта возникает множество разночтений, итог которых – размытость классификационных границ, не позволяющая отнести для ЗПР строго определенное место в клинике интеллектуальных нарушений.

Незначительные очаговые поражения коры головного мозга, рассматриваемые в качестве первопричины, сближают ЗПР и умственную отсталость. Осложненная беременность, родовые травмы, инфекции первых лет жизни, определяемые как биологический фактор, первопричина интеллектуального дефицита, становятся базовым критерием дифференциации задержки психического развития и умственной отсталости. Различия по длительности, интенсивности воздействия и глубине, обширности поражения головного мозга в пользу снижения этих показате-

лей у детей с ЗПР делает задержку психического развития «наилегчайшей» степенью умственной отсталости. Таким образом, на условной линии «норма – ЗПР – умственная отсталость» задержка психического развития смещена к отметке «УО». Хотя, учитывая исторические предпосылки исследования интеллектуальных патологий, правильнее будет говорить о неполном выделении ЗПР в самостоятельную нозологическую единицу.

Подобная близость не столь безобидна, поскольку предполагает единство симптоматики и закономерностей психического развития с уточняющим параметром «менее выраженные» для задержки психического развития. Тогда общность критериев «стойкость» и «необратимость» постулируется социумом в виде бытовых стигм: «Он дурак, да?», «Мы не пойдем в нормальную школу?» Тем самым на ребенка налагается «клеймо неполноценности», что способствует снижению его «социальной позиции» (Выготский, 2003). Большинство родителей, столкнувшись с необходимостью выбора учебного заведения, оставляют без внимания рекомендации ПМПК и соглашаются на отдельное, «домашнее» обучение ребенка с задержкой психического развития в общеобразовательной школе. Таким образом, из детской жизни исключается едва ли не центральный стимул развития высших психических функций – коллектив.

Опасным для развития ребенка является и тот случай, когда причина заболевания видится в «наследственности» – генетически контролируемой темповой задержки созревания клеток коры головного мозга. Слишком велика вероятность положиться на временный характер задержки. Воспринимаясь как «нормальный», ребенок, во-первых, лишается помощи специальных педагогов и не овладевает, подобно сверстникам, требуемой системой культурных знаков; во-вторых, рискует попасть под дурное влияние среды: так, ощущение несоответствия собственного поведения поведению других детей нередко выступает в роли «отрицательного добавочного момента» (Выготский, 2003), способного усугубить исходную

недостаточность малыша. Ориентация на норму без учета особенностей развития ребенка служит источником множества вторичных отклонений.

Итак, мы имеем дело с двумя вариантами понимания задержки психического развития: ЗПР как «наилегчайшая» степень умственной отсталости и ЗПР как «временная ненорма».

Стремясь разобраться в жизнеспособности каждого из вариантов, было бы ошибочно ограничиться только рассмотрением специфики когнитивной сферы: слишком очевидна поверхностность возможных выводов. И наоборот, апеллирование к симптомокомплексу в целом при условии сохранения описательного принципа «причина–следствие» может стать если не абсолютным гарантом правильности, то достаточно надежной основой для уточнения накопленных в психологии данных. Сравнимая по ряду параметров психолого-педагогическая картина ЗПР приобретает следующий вид.

1. Внутренняя структура познавательной деятельности

При ЗПР система организации межфункциональных отношений искажена и не отвечает тем вариантам возрастного структурирования психики, которые наблюдаются в соответствующей возрасту норме или на более ранних этапах развития обычного ребенка. Значит, неправомечно говорить о том, что длительное, растянутое во времени включение ребенка в ситуацию социального развития сверстников обеспечит возникновение подлинного, пусть и задержанного, соответствия когнитивным нормам. В связи с этим безосновательными в отношении детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза представляются весьма распространенные рекомендации «оставить ребенка еще на год», «пойти в школу позже, с восьми лет».

В нашей практике была отмечена серия схожих случаев, один из которых приведен ниже.

Руслан Г. Диагноз: ЗПР на резидуально-органическом фоне; тяжелая степень системного недоразвития речи. В течение года посещал вторую младшую группу для детей с задержкой психического развития. Направленное коррекционное воздействие позволило контролировать организацию межфункциональных связей, а ранний возраст – приблизить уровень развития психических процессов к нормативному. Невропатолог снял диагноз «ЗПР», а ПМПК предоставила рекомендацию о переводе ребенка в логопедический детский сад. К сожалению, вне дефектологической поддержки дальнейшая перестройка межфункциональных связей шла по типу искажения – последовательного отклонения от классической структуры возраста. Так появляется нарушение осанки у ребенка, поторопившегося снять корсет после травмы.

Дополнительный год занятий результата не дал. Сейчас Руслану 8 лет. Ему предлагают обучение в школе VII вида.

2. Компенсация

Л. С. Выготский неоднократно отмечал, что в огромной мере фондом компенсации выступает социально-коллективная жизнь ребенка.

Для ЗПР – «временной ненормы» – данное утверждение весьма неоднозначно. Большинство известных нам исследований и личный опыт свидетельствуют о том, что пребывание ребенка с ЗПР в массовой группе не только не способствует выраженному развитию высших психических функций, но, напротив, осложняет прогнозируемый – способный возникнуть в условиях непосещения группы – прогресс. Фиктивную, принимающую болезненные формы компенсацию характеризуют: демонстративность поведения или «уход в себя»; стремление перенести ответственность; постоянное обращение за помощью к взрослому; манипулятивность поведения и многое другое – весьма обширный комплекс нарушений вторичного порядка.

Для ЗПР – «наилегчайшей» формы умственной отсталости – крайне важно дополнительное, сделанное Л. С. Выготским уточнение: в коллективе ребенок должен иметь дело с такой интеллектуальной разностью, которую он способен преодолеть. Распространяется ли этот непреложный при умственной отсталости закон на детей с задержкой психического развития?

Автору пришлось стать участником следующей ситуации. Открытая в ДОУ разновозрастная коррекционная группа, которую должны были посещать дети с задержкой психического развития 3–4 и 4–5 лет, фактически оказалась на грани распада.

Приведем мнения воспитателей по этому вопросу.

О. С., 50 лет, высшая квалификационная категория: «Я не могу, не могу научить их даже рисовать кружок. Они не смотрят ни на меня, ни друг на друга. ИЗО провожу поодиночке – рука в руке. Даже сосед за столом – уже много».

Л. Н., 52 года, высшая квалификационная категория: «Мы не играем – мучаемся. Достану халат, градусник, „лекарства“ – больница открыта. Поля – врач. И подсказываю, и привожу за руку, словно мама ребенка, и учу „лечить“ игрушки. Все бесполезно. Две минуты. Шапочка, рецепты, и я одна играю в больницу».

Вышесказанное означает, что коллектив при задержке психического развития не формируется спонтанно. До тех пор пока каждый ребенок из посещающего группу не станет частью коллектива, рассматривать последний в качестве «питательной среды» ошибочно. Несомненно, в ином свете

видится поддерживаемая развивающими центрами уверенность некоторых воспитывающих детей с ЗПР мам: занятия, где все играют рядом, идут на пользу «задержанному» малышу. Не будучи членом коллектива, ребенок не способен полноценно использовать скрытый в социуме потенциал.

3. Личностные особенности ребенка с ЗПР

Личностные особенности ребенка могут способствовать или препятствовать умственному росту. От них во многом зависит широта освоения «спектра возможностей жизни» и, в случае отклоняющегося развития, запуск компенсаторных процессов. Так, согласно компенсаторной теории Адлера, чьи идеи нашли применение и в отечественной психологии, субъективное ощущение, мучительное переживание малоценности, стимулирует начало акта компенсации. Пример подобного преодоления привести нетрудно: это борьба за полноценную жизнь и спортивные победы параолимпийцев. Но применим ли адлеровский подход к детям с интеллектуальной недостаточностью?

Описанная Е. де Грефом симптоматика умственной отсталости на этапе дошкольного возраста, в целом, соответствует наблюдаемым особенностям задержанного развития: неоправданно высокая самооценка отличает и детей с ЗПР, но здесь свои коррективы может внести длительный социальный (ребенок–педагог, ребенок–другие дети) или внутрисемейный конфликт. Отмечаемое А. И. Липкиной снижение самооценки детей с задержкой психического развития к концу младшего школьного возраста отличает группу детей с ЗПР от умственно отсталых (Липкина, 1981). Однако автору неизвестны исследования, которые убедительно доказывают, что нормализация самооценки при ЗПР церебрально-органического генеза влечет за собой, по аналогии с нормой, положительные изменения когнитивной сферы.

Что касается теории Адлера, то ощущение собственного неуспеха, если таковое все же возникает в дошкольном возрасте, ведет ребенка с ЗПР по линии «избегания неудач» («Я не умею это» – «Давай вместе сделаем» – «Нет, не буду») или распределения ответственности («Ты мне плохие крас-

ки дала»; «Пирамидка какая-то неправильная»). Часто дети просто отказываются от деятельности, отворачиваются или плачут («Ты зачем такие сложные задачи даешь?», «Я это не люблю, пусть вон другие делают»). В этом случае только доброжелательное отношение взрослого и дозированная помощь с его стороны способны вернуть их к прерванной работе. Таким образом, направленность трехчленного процесса «дефект–чувство малоценности–компенсация» видоизменяется за счет включения сопутствующих «сквозных» качеств.

В целом, и сравнительно небольшое количество рассмотренных параметров указывает на необоснованность «причинного» подхода в осмыслении феномена ЗПР. Вероятно, уже настало время отказаться от категоричности суждений и оценивать задержку психического развития не как «наилегчайшую» умственную отсталость, «будущую норму» или «промежуточный диагноз». Сегодняшнее признание ЗПР в качестве самостоятельной нозологической единицы – верный шаг, и, вслед за медициной, сделать его должна также психология. Только учитывая избирательные, специфичные для ЗПР особенности психической жизни, в том числе, принципиальное переосмысление компенсаторной практики, психология сможет добиться существенных результатов.

Задержка психического развития, даже будучи самостоятельной формой нарушения психического развития, не является конечным состоянием ребенка, поэтому мы всем сердцем поддерживаем лозунг И. П. Павлова: «...ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» (Павлов, 1951, с. 188). Первоначальная задача современных исследований – понять, каким образом реализуется эта связь.

Литература

- Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб., 2003.
Липкина А. И. Самооценка школьника и его память // Вопросы психологии. 1981. № 3.
Павлов И. П. Полн. собр. соч. Т. 3. М.–Л., 1951.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛЕГИАЛЬНОЙ, МОДУЛЬНОЙ И МАЙЕВТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ МВД

Л. Л. Бочкарёв, (Москва–Астрахань), Ю. П. Тимофеев, Д. А. Козин (Астрахань)

Дидактические и организационные модели управления системой подготовки работников милиции являются предметом пристального внимания сравнительной педагогики и педагогической психологии (Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Пе-

три, А. А. Вербицкий, А. Зайцев, К. Н. Цейкович, Н. А. Селезнева и др.).

Для российских менеджеров и работников системы образования зарубежный опыт, несомненно, представляет определенный интерес в свете

возможностей в условиях новой социокультурной ситуации совершенствования форм и методов обучения и воспитания, реализации личностно-ориентированной стратегии педагогики.

Нами был предпринят праксиметрический анализ воспитательной и образовательной деятельности ряда отечественных учебных заведений системы МВД по материалам наблюдений и психолого-педагогических исследований в Астрахани, Краснодаре, Ульяновске и др. городах.

На наш взгляд, наиболее перспективными в дидактическом отношении являются коллегиальная, модульная и майевтическая модели управления процессом обучения в вузе.

Коллегиальная модель успешно реализуется в большинстве подразделений Краснодарской Академии МВД. Кафедральные проблемные методические объединения выполняют функцию организации вырабатываемой стратегии преподавания дисциплин. Руководство Академии и государственные органы корректируют деятельность проблемных объединений лишь в случаях их крайней поляризации или несовместимости принятых ими решений с общей стратегией вуза. Важным координационным центром является консультационная структура – как в сфере менеджмента, так и в сфере студенческого самоуправления. Ректор занимает позицию «первого среди равных», гарантируя согласие преподавателей с выработанными решениями. Менеджмент включен в разработку стратегии научно-педагогического поиска и принимает участие в консультативной работе в связи с проблемной направленностью учебных курсов. Деятельность по управлению студенческим сообществом рассматривается как второстепенная, сравнительно с решением чисто дидактических задач. Количество конфликтов, связанных с характером функционирования коллегиальной модели, невелико – 22%. 70% студентов и 92% преподавателей удовлетворены характером управления.

Модульная модель, в которой преподавание и управление интегрированы, успешно функционирует в большинстве подразделений Астраханского филиала Краснодарской Академии МВД и в Астраханском государственном техническом университете. В качестве основной модульной единицы выступает «команда» специалистов – кафедральная, межкафедральная, каждая из которых отличается своей педагогической культурой. В отличие от коллегиальной системы, модульная ориентируется на функцию управления студентами. Управленческий тренинг здесь столь же важен, как и предметно-ориентированный. Отношения между командами (учебно-методическими советами) неформальные. Многие преподаватели участвуют в работе нескольких команд (советов). Функцию вузовского агента инновационных изменений выполняет специальная команда – консультативный центр – состоящая преимуще-

ственно из психологов и специалистов в сфере управления. Потребность в координации со стороны ректора невелика. Ректорат стремится стимулировать, в первую очередь, активность каждой модульной единицы, организовывать сотрудничество, регулировать межкомандные конфликты. Конфликтов, связанных с функционированием модульной модели, меньше в сравнении с коллегиальной моделью – 8%. 70% студентов и 94% преподавателей удовлетворены характером управления.

В Ульяновске (в УлГУ, УлГПУ) нами была апробирована *майевтическая модель* управления, разработанная в Институте майевтики им. Дж. Мастопаоло в Лозанне (Швейцария). Предметом изучения в майевтике являются развивающие психологические воздействия, направленные на приобщение воспитанников к культуре, укрепление их индивидуального личностного и творческого потенциала. Противопоставляемые майевтике доктринальные воздействия с характерными для них императивной и манипулятивной стратегиями направлены на внедрение в сознание и подсознание определенных установок, представлений той или иной доктрины. К такого рода воздействиям можно отнести приемы античной риторики, софистики, формы и методы традиционной «педагогики восхождения». Деятельность субъектов развивающего майевтического воздействия в наибольшей степени соответствует задачам реформирования образования в России (Бочкарев, Тимофеев, 2010).

Менеджмент и педагоги вузов так организуют деятельность курсантов (студентов), чтобы подготовить их к самореализации в двух планах: интерактивном (свободное самовыражение) и рефлексивно-регулятивном (восприятие себя со стороны, оценка своей роли в майевтическом процессе, соотнесение воспринятого с признаваемыми целями деятельности). В отличие от коллегиальной и модульной моделей, майевтическая модель предполагает более жесткое (со стороны консультативных структур и менеджмента) управление на начальных этапах развития педагогической системы и майевтического процесса как его динамической единицы. Кроме того, в качестве основных дидактических приемов майевтика использует когнитивный конфликт, систему логических парадоксов и специальную проблемно-вопросную технику.

Майевтическая стратегия базируется на положении об исходном неравенстве более компетентного руководителя – ведущего и менее компетентного – ведомого. В отличие от этого, коллегиальная и модульная модели основаны на принципах равноправия, равноценности руководителя и курсанта (студента). Общими чертами коллегиальной, модульной и майевтической моделей являются недирективный характер общения, антидогматичность, высокая эвристичность.

Хотя количество конфликтов, связанных с майевтическим характером управления, велико (33% по данным исследований в Краснодаре; 31% по данным исследований в Астрахани; 39% по данным исследований в Ульяновске), процент удовлетворенности студентов качеством процесса обучения и управления здесь выше, по сравнению с двумя другими моделями организации учебно-воспитательной работы (98%, по данным исследований в Краснодаре и Астрахани; 99%, по данным исследований в Ульяновске).

Направление развития в рамках реализации майевтической модели в вузе МВД состоит в переходе от внешнего диалога педагога и курсанта к внутреннему диалогу воспитанников, самостоятельно решающих интеллектуальные и морально-ценностные проблемы, разрабатывающих способы самоорганизации собственного поведения.

Поддержание боевого духа и воспитание личного состава в экстремальной обстановке нацелено, главным образом, на активизацию, укрепление и совершенствование мотивов боевой активности и психологической устойчивости сотрудников, мобилизацию их сил и возможностей. Цель постэкстремальной педагогической работы – психологическая помощь в восстановлении и повышении работоспособности и боеспособности курсантов, а также их подготовленности к деятельности в экстремальной ситуации и преодолению ее негативных влияний на психику. Важным условием организации работы в этом направлении является создание кабинетов экстремальной подготовки (Прикладная юридическая педагогика, 2008). Во многих вузах МВД такие кабинеты успешно функционируют. Это помещение, оборудованное для качественного проведения занятий (в том числе, практических) по экстремальной подготовке. Комплектация кабинета включает рабочие места для преподавателей и курсантов, тренажеры, электронные технические средства.

Большое внимание уделяется мониторингу профессионального корпоративного взаимодействия, призванному отслеживать динамику личностных, поведенческих, отношенческих процессов, происходящих в среде курсантов и педагогов (Максимов, 2003). При этом учитываются экспрессивные, директивные и консультативные функции мониторинга. Для профессиональной подготовки будущих работников милиции особую ценность представляют корпоративно обусловленные традиции, правила и нормы. Мониторинг – важное условие для создания учебного пространства бесконфликтного сотрудничества.

Выбор идентификационных моделей субъекта милицейского образования обусловлен конкретными условиями жизни, особенностями воспитания, ближайшим окружением, психологическим

складом и характером курсантов, социальными условиями их жизнедеятельности. Профессиональная социализация – личностный и групповой процесс, в ходе которого социальная группа курсантов адаптируется к изменяющимся внешним условиям и интериоризует их в свою внутреннюю мотивационную структуру.

Согласно типовой квалификационной характеристике специалиста-выпускника образовательного учреждения МВД (Прикладная юридическая педагогика, 2008), курсант должен обладать необходимыми социальными, психологическими, профессиональными, организационными и педагогическими качествами, знаниями и умениями, являться зрелой личностью со сложившейся системой ценностей, глубоко образованным человеком, характеризующимся гражданско-патриотической позицией. Конкретизируя указанные характеристики, можно выделить следующий их перечень.

1. Общая образованность и воспитанность, обладание научной картиной мира. Знание и понимание роли права и правоохранительной деятельности в жизни государства и общества, их современных функций и задач, роли в строительстве демократического, правового общества. Понимание социального предназначения своей профессии и специальности, их места в жизни общества, людей и своей собственной. Наличие профессиональной культуры, владение основными научными методами решения профессиональных задач.
2. Высокий уровень нравственности, сознания и поведения, твердость моральных убеждений, любовь к Родине, гражданская зрелость, чувство ответственности перед людьми и обществом.
3. Знание психологических, этических и правовых норм, регулирующих систему социально-психологических отношений между членами социума.
4. Реализация в своей профессиональной деятельности патриотического, гражданского и профессионального долга.
5. Обладание мировоззренческими знаниями и убеждениями, психологическими, педагогическими, юридическими и экономическими знаниями, использование научных положений и методов этих наук в профессиональной деятельности.
6. Соблюдение законодательства в своей деятельности, умение юридически грамотно квалифицировать факты и обстоятельства, предпринимать действенные меры по восстановлению нарушенных прав физических и юридических лиц. Обладание навыками взаимодействия с общественностью, гражданами, представителями государственных органов и средств массовой информации.

7. Владение навыками эффективных и оперативных действий в борьбе с преступниками, террористами, в чрезвычайных ситуациях.
8. Умение переоценивать свой профессиональный опыт с учетом изменяющейся социальной, правовой и уголовной политики на основе новых научных достижений.
9. Систематическое повышение своей профессиональной квалификации.

В Федеральном Законе о полиции важная роль отведена обеспечению общественного доверия и поддержки граждан. Действия ее сотрудников должны быть при всей их строгости и решительности обоснованными и понятными для граждан. В случае применения мер, ограничивающих права и свободы человека, сотрудник полиции обязан грамотно разъяснить гражданину причину такого рода санкций, а также возникающие в связи с этим права и обязанности.

Этими положениями должны руководствоваться курсанты – будущие защитники спокойствия граждан страны. Они должны стать основой

их установок и мировоззрения еще на студенческой скамье.

Федеральные органы исполнительной власти в сфере внутренних дел будут изучать и учитывать мнения граждан и институтов гражданского общества о деятельности полиции. Таким образом, от вузовского мониторинга к мониторингу деятельности правоохранительных органов – таков путь перспективной стабилизации правового поля в стране.

Литература

Бочкарев Л. Л., Тимофеев Ю. П. Деятельность юриста как стресс // Психология здоровья и личностного роста. Научно-методический журнал для психотерапевтов и социальных работников. М. 2010. № 4. С. 15–19.

Максимов А. Н. Корпоративные детерминанты в системе высшего военного образования: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ставрополь, 2003.

Прикладная юридическая педагогика / Под ред. В. Я. Кикоть, Л. М. Столяренко. М., 2008.

НРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ВУЗА

А. Н. Бражникова (Брянск)

Постановка проблемы

Личность каждого человека представляет собой сплав нравственных, психологических и прочих качеств. Большинство исследователей – В. Л. Васильев, С. Г. Геллерштейн, Е. А. Климов, В. И. Михайловская, И. И. Шпильрейтен, В. Д. Шадриков и др. – сходятся в мнении о том, что важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы профессионально важных качеств, определяющих продуктивность профессиональной деятельности и процесс профессионализации в целом.

Под профессионально важными качествами понимаются «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» (Шадриков, 1997, с. 68).

Наиболее полное определение нравственных качеств дано Р. В. Петропавловским: «Нравственные качества личности – это вся в целом индивидуальная нравственность того или иного человека, т. е. особый аспект личности, ее моральный склад. При их функционировании проявляются все общие способности человека, относящиеся к его внутреннему миру: сознание, чувства, воля. В своем онтологическом существе и жизненном проявлении

нравственные качества личности представляют собой не просто феномен сознания личности, а всей ее активности. Это личность в поведении» (Петропавловский, 1986, с. 20). Другими словами, нравственные качества отражают характер направленности человека – на деятельность, других людей, общество, на себя и т. д. В процессе профессионализации нравственные качества постепенно профессионализируются, входя в систему профессионально важных качеств. Доминирование нравственных качеств в системе профессионально важных качеств личности характеризуют нравственность профессионала.

Огромное разнообразие исследований нравственности, представленных в современной отечественной психологии такими авторами, как К. А. Абульханова, М. И. Воловикова, В. А. Кольцова, А. Б. Купрейченко, А. Л. Журавлев, А. В. Юрвич и др., подтверждает тот факт, что нравственные императивы имеют существенное значение для жизнедеятельности человека, его психического и физического здоровья, а так же социально-экономического развития и политического благополучия общества. Для представителей социально-экономических групп профессий (врачей, педагогов, психологов, юристов и т. д.) важно, чтобы нравственные качества доминировали в системе профессионально важных качеств личности (Во-

ловикова, 2000; Журавлев, Купрейченко, 2003; Купрейченко, 2010; Юревич, 2009).

Исследования В. В. Белоусова, Е. А. Климова, С. В. Пиняева, Н. С. Пряжникова свидетельствуют о том, что наиболее эффективным является развитие профессионально важных качеств в процессе обучения (Климов, 1996, 2004; и др.). Изменения, которые происходят с личностью и деятельностью студента при решении учебно-профессиональных задач, отражают особенности его нравственного и профессионального развития.

Целью нашего исследования является изучение нравственных качеств студента в системе профессионально важных качеств личности.

Методики исследования

На сегодняшний день существует ограниченное количество методик, направленных на измерение нравственных качеств человека, в частности студента. В связи с этим нами был разработан специальный тест-опросник «Нравственные качества студента» (Бражникова, 2009, с. 372).

Следует отметить, что нравственные качества – это не жестко ограниченная группа личностных свойств, поэтому нельзя сформировать некий фиксированный список качеств, которые могут быть названы, безусловно, нравственными, или с достаточной степенью уверенности определить принадлежность каждого конкретного качества к классу нравственных. Данная методика позволяет оценить уровень развития нравственных качеств, проявляющихся в отношении к однокурсникам, преподавателям и к выполнению своих обязанностей студента.

Мы выделили *три уровня развития нравственных качеств студента*.

Высокий уровень развития нравственных качеств (менее 13 баллов) характеризует студентов, обладающих ответственностью, доброжелательностью, стремлением овладеть социально-профессиональными компетенциями и сформировать профессионально важные качества.

Средний уровень развития нравственных качеств (от 15 до 30 баллов) характеризует студентов, обладающих ситуативной ответственностью и доброжелательностью, недостаточным стремлением к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков, не всегда добросовестно выполняющих обязанности студента.

Низкий уровень развития нравственных качеств (более 30 баллов) характеризует студентов, не осознающих значимости нравственных качеств в системе профессионально важных, формально выполняющих обязанности студента и ищущих «лазейки» для минимизации усилий при решении учебно-профессиональных задач.

Полученные данные были подвергнуты статистическому анализу при помощи компьютерной программы Excel.

Описание выборки

В исследовании приняли участие будущие педагоги и юристы: 100 студентов юридического факультета и 96 студентов факультета технологии и дизайна Брянского государственного университета им. И. Г. Петровского. Все студенты обучались на первом курсе.

Прежде всего, были проанализированы статистические параметры авторской методики исследования нравственных качеств студента (см. таблицу 1).

Таблица 1

Статистическое описание исследования нравственных качеств студента

Статистические параметры	Юристы	Педагоги	По всей выборке
Среднее	28,79	27,75	28,28
Стандартная ошибка	0,729	0,64	0,49
Медиана	29	27	28
Мода	34	25	22
Стандартное отклонение	7,29	6,31	6,83
Дисперсия выборки	53,25	39,85	46,72
Минимум	13	13	13
Максимум	43	44	44

Статистические параметры полученных результатов свидетельствуют о том, что среднее значение по всей выборке составило 28,28 балла; средний балл будущих юристов (28,79) немного ниже, чем у педагогов (27,75), притом что низкий уровень нравственных качеств – от 30 баллов. При этом характеристики рассеивания, показывающие индивидуальные различия между испытуемыми всей выборки, составили: стандартное отклонение – $SD = 6,83$; дисперсия – $D = 46,72$. Данные таблицы указывают также на некоторые различия в показателях уровня развития нравственных качеств среди студентов-юристов и студентов-педагогов.

На рисунке 1 представлено процентное соотношение полученных данных среди студентов различных специальностей и по всей выборке испытуемых.

Из рисунка 1 видно, что 60,6% будущих юристов и 60% будущих педагогов имеют средний уровень развития нравственных качеств, а 40% будущих юристов и 39,4% будущих педагогов – низкий уровень. В целом по выборке это составляет соответственно 64% и 36%. Высокий уровень развития нравственных качеств у студентов исследуемой выборки отсутствует.

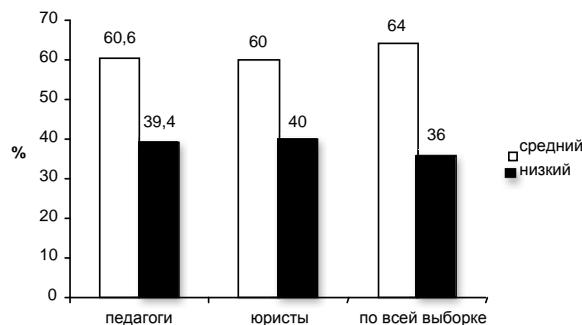


Рис. 1. Распределение показателей уровня развития нравственных качеств

Таким образом, результаты исследования показали, что поступившие в Брянский государственный университет им. И. Г. Петровского студенты имеют недостаточный уровень развития нравственных качеств при значительных индивидуальных различиях. В этой связи возникает необходимость уже на начальном этапе профессиональной подготовки развивать нравственные качества будущих специалистов.

Безусловно, использование одной методики не позволяет получить полное представление об уровне нравственных качеств студента. Однако в совокупности с другими методиками разработанный опросник может стать надежным инструментом исследования этой важной стороны личности будущего специалиста.

Литература

- Бражникова А. Н.* Психология нравственности профессионала. М., 2009.
- Воловикова М. И.* Нравственное становление человека: субъектный подход // Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000. С. 235–259.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003.
- Климов Е. А.* Психология профессионала. Избранные психологические труды. М.–Воронеж, 1996.
- Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. М., 2004.
- Купрейченко А. Б.* Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2010.
- Петропавловский Р. В.* Значение и ценность морали для личности // Мораль, сознание и поведение. М., 1986. С. 20.
- Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. М., 1994.
- Юревич А. В.* Нравственное состояние современного Российского общества // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 3. С. 107–117.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ¹

И. И. Ветрова (Москва)

Постановка проблемы

Эмоциональный интеллект – быстро расширяющаяся область исследований, в которой объединяются интересы разных научных дисциплин. Авторы термина «эмоциональный интеллект» Дж. Мэйер и П. Сэловей в начале 1990-х годов предложили свою модель, в которой эмоциональный интеллект рассматривается как способность (Mayer, Salovey, 1993). Согласно созданной ими модели «четырёх ветвей эмоционального интеллекта», его выделенные компоненты («ветви») выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, последовательно развиваются в онтогенезе: 1) восприятие, оценка и выражение эмоций, или же идентификация эмоций; 2) использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности (фасилитация эмоций); 3) понимание и анализ эмоций; 4) сознательное управление эмоциями для личност-

ного роста и улучшения межличностных отношений. На основе этой модели авторами был создан сначала первый экспериментальный вариант методики для исследования эмоционального интеллекта – MEIS (Multi-factor Emotion Intelligence Test), а затем, после присоединения к ним в 1999 г. Д. Карузо, второй вариант – MSCEIT v. 2.0. (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) (Mayer, Salovey, Caruso, 2002). Обе методики являются тестовыми, где подсчет баллов производится на основе консенсуса, экспертных оценок или заданного стандарта.

На основе смешанных моделей, где эмоциональный интеллект рассматривается в рамках определенных черт личности, также создаются методики для изучения эмоционального интеллекта. Но все они являются опросниками (например, Bar-On, 1997). Необходимо отметить также, что большая часть методик для измерения или изучения эмоционального интеллекта рассчитана на взрослых респондентов. Например, MSCEIT стандартизирован для испытуемых от 17 лет.

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 11-06-00459а.

Между тем исследование эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, например, может раскрыть механизмы развития этой способности в период эмоциональной нестабильности.

Мы рассматриваем эмоциональную регуляцию как одну из составляющих контроля поведения (Сергиенко, 2009), наряду с волевым и когнитивным компонентом. Контроль поведения понимается как психологический уровень регуляции, опирающийся на индивидуальные ресурсы человека и создающий индивидуальный паттерн саморегуляции.

Целью нашего исследования является изучение соотношения составляющих эмоционального интеллекта с такими адаптивными механизмами, как совладающее поведение и психологические защиты, в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Исследование было проведено в режиме 5-летнего лонгитюда.

Описание выборки

В группу испытуемых, тестируемую на протяжении 5 лет с шагом в 1 год, вошли 43 подростка (24 мальчика и 19 девочек). Средний возраст участников на момент первого обследования – 14,3 года, на момент последнего – 18,5 лет. Первое исследование было проведено, когда испытуемые обучались в 8 классе. К моменту последнего исследования все испытуемые успешно закончили школьное обучение и поступили в различные вузы.

Методики исследования

В ходе исследования использовались следующие методики: 1) для оценки уровня когнитивной составляющей контроля поведения – методика «Стилевые особенности саморегуляции поведения» (ССП-98) В. И. Моросановой; 2) для оценки контроля действий как волевого компонента контроля поведения – «Шкала контроля за действием» Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкина; 3) для изучения психологических защит подростков – вариант методики LSI (Life style index) Р. Плутчика, Г. Келлермана и Х. Р. Конте «Индекс жизненного стиля» в адаптации Е. С. Романовой и Л. Р. Гребенникова; 4) для изучения копинг-поведения подростков – методика ЮКШ («Юношеская копинг-шкала») Э. Фрайденберг и Р. Льюиса в адаптации Т. Л. Крюковой; 5) для оценки уровня эмоциональной составляющей контроля поведения – методика «Self Report Emotional Intelligence Test» (SREIT), сконструированная Н. Шутте с коллегами на базе ранней модели Дж. Мэйера и П. Сэловея (Schutte et al., 1998; Садокова, 2001).

Методика SREIT представляет собой опросник, состоящий из 33 утверждений, ответы на которые даются по 5-балльной шкале, где 1 – «это

совершенно не обо мне», а 5 – «это точно про меня». Все утверждения разбиваются на 3 субшкалы: оценка и выражение эмоций; регулирование эмоций; использование эмоций в решении проблем. Мы предполагаем, что предложенные 3 субшкалы в равной степени могут измерить эмоциональный компонент контроля поведения как эмоциональный интеллект.

Данные авторов методики по внутренней и ретестовой надежности единой шкалы из 33 пунктов: $n = 127$, $\alpha = 0,9$; $n = 128$, $r = 0,78$ (Schutte et al., 1998). Ввиду того что автор перевода А. В. Садокова (Садокова, 2001) не приводит никаких данных по адаптации опросника на русскоязычной выборке, нами была проведена самостоятельная психометрическая проверка данной методики. При этом мы сочли возможным использовать данную методику именно для подростков, так как она проста и понятна испытуемым такого возраста.

Были использованы данные 221 подростка (108 мальчиков и 112 девочек) в возрасте 14–17 лет. В ходе психометрической проверки вычислен показатель внутренней надежности единой шкалы из 33 вопросов: $\alpha = 0,85$, при $p \leq 0,001$. Внутренняя надежность составила для шкалы «Оценка и выражение эмоций» $\alpha = 0,696$ при $p \leq 0,001$; для шкалы «Регулирование эмоций» – $\alpha = 0,712$, при $p \leq 0,001$; для шкалы «Использование эмоций в решении проблем» – $\alpha = 0,687$, при $p \leq 0,001$. Для тест-ретестовой надежности использованы данные 60 подростков, протестированных с разницей в 1 год. Получены следующие результаты: по шкале «Оценка и выражение эмоций» – $r = 0,535$, при $p = 0,00001$; по шкале «Регулирование эмоций» – $r = 0,537$, при $p = 0,00001$; по шкале «Использование эмоций в решении проблем» – $r = 0,492$, при $p = 0,00007$.

В ходе работы по адаптации теста Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо MSCEIT v. 2.0 (Сергиенко, Ветрова, 2010) были выявлены многочисленные связи между показателями методики SREIT и различными шкалами методик, направленных на исследование эмоционального интеллекта: адаптированного варианта теста MSCEIT, методики ЭмIQ-2, опросника ЭМИн Д. В. Люсина. Полученные данные дают основание для валидного использования методики на русскоязычной выборке подросткового возраста.

Результаты исследования

В ходе изучения соотношения составляющих контроля поведения и адаптивных механизмов (совладающего поведения и психологических защит) были получены следующие результаты.

Эмоциональная регуляция обладает возрастной динамикой менее выраженной, чем когнитивный контроль, и более заметной, чем у волевого

контроля. Общая динамика показателей контроля поведения отражает усиление разных видов контроля поведения от 14 к 18 годам, в том числе и эмоциональной регуляции. Более слабая динамика наблюдается у шкалы «Оценка и выражение эмоций», более выраженная – у шкалы «Регулирование эмоций». При этом эмоциональный интеллект демонстрирует достаточно устойчивые связи с когнитивным и волевым компонентами контроля поведения. Наиболее стабильной является связь шкалы «Использование эмоций в решении проблем» с разными показателями когнитивного контроля. Таким образом, когнитивная и эмоциональная регуляции являются более связанными и претерпевают сходные изменения в подростковом и раннем юношеском возрасте. Большая стабильность волевого контроля может быть объяснена его более ранним формированием в онтогенезе.

Половых различий практически не выявлено ни в уровне выраженности показателей контроля поведения и эмоционального интеллекта, в частности, ни в особенностях возрастной динамики.

Однако половые различия выявлены при анализе соотношения контроля поведения и совладания: с возрастом происходит усиление связи контроля поведения и совладания у юношей и разрыв этих связей (значительное уменьшение их числа) у девушек. Эта динамика характерна, прежде всего, для эмоционального контроля. Именно связи копинг-стратегий с ним наиболее выражены у девушек 14–16 лет, а к 17–18 годам количество этих связей снижается и все три компонента контроля поведения становятся равномерно связанными с совладанием. У юношей, наоборот, возрастает как общее количество связей контроля поведения и совладания, так и количество связей эмоциональной регуляции с копинг-стратегиями. Объяснение этих различий мы видим в основных функциях копинга, которые заключаются в стабилизации эмоционального состояния (Lazarus, Folkman, 1984). Девочки, как созревающие раньше, начинают, соответственно, раньше испытывать эмоциональный дискомфорт и раньше начинают справляться с ним. Мальчики и юноши начинают сталкиваться с эмоциональными проблемами чуть позже.

Психологические защиты остаются наиболее обособленным адаптивным механизмом, наименее связанным как с контролем поведения, так и с совладанием. У психологических защит также выявлена возрастная динамика, отличная от динамики показателей контроля поведения и совладания: пик напряженности защит приходится на возраст 17 лет – период обучения в 11 классе. Наиболее заметные изменения контроля поведения и стратегий совладания приходятся на чуть более поздний период – к 18 годам.

Для уточнения результатов корреляционного анализа было проведено сравнение совладающего поведения и психологических защит у подростков с высокими и низкими показателями со шкалами когнитивной, волевой и эмоциональной составляющих контроля поведения. В результате была подтверждена связь эмоционального контроля с совладанием: наибольшее количество различий в частоте использования отдельных копинг-стратегий обнаружено между подростками с высокой и низкой эмоциональной регуляцией. Психологические защиты наиболее различаются у подростков с высоким и низким уровнем волевого контроля. Видимо, дефицит волевой регуляции создает основу для пассивного поведения и повышения напряженности защит в связи с невозможностью использования других видов адаптивного поведения.

Таким образом, наши данные позволяют представить роль контроля поведения в общей системе саморегуляции как основополагающую. Наиболее заметную роль в обеспечении совладающего поведения играет именно эмоциональная регуляция – эмоциональный интеллект. Однако данная связь двусторонняя – использование стратегий совладания направлено, в первую очередь, на стабилизацию именно эмоционального состояния.

Использование опросной методики для изучения эмоционального интеллекта сопряжено с высокой вероятностью социально желательных ответов и неадекватной оценки собственных способностей в области идентификации и регуляции эмоций. Тем не менее, полученные результаты позволяют сделать выводы о месте эмоциональной регуляции в структуре контроля поведения и ее роли в организации сознательных форм адаптивного поведения. Все это приводит к выводу о необходимости более глубокого изучения эмоционального интеллекта в подростковом возрасте и создания для этого специфичной для данного возраста тестовой методики на основе модели способностей Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо.

Литература

Садокова А. В. Влияние индивидуальных характеристик эмоционально-личностной сферы на особенности развития моральной компетентности в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2009. № 5 (7): <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.10.2011 г.).

Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интел-

лект» (MSCEIT V. 2.0). Русскоязычная версия. М., 2010.

Bar-On R. Emotional Quotient Inventory: Technical manual. Toronto, 1997.

Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N. Y., 1984.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence. Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual. Toronto, 2002.

Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. №9. P. 185–211.

Schutte N. S., Malouff J. M., Hall L. E., Haggerty D. J., Cooper J. T., Golden C. J., Dornheim L. Development and validation of a measure of emotional intelligence // *Personality and Individual Differences*. 1998. V. 25. P. 167–177.

КОНТРОЛЬ ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ¹

Г. А. Виленская (Москва)

Контроль поведения на разных возрастных этапах

Контроль поведения рассматривается нами как одна из основных функций субъекта, наряду с когнитивной и коммуникативной. Контроль поведения играет решающую роль в осуществлении целенаправленного поведения вообще, организуя все доступные ресурсы и поведение человека в соответствии с целью (Сергиенко и др., 2010).

Мы выделяем три составляющие контроля поведения:

1. Контроль действий – уровень моторного исполнения или контроль поведенческих проявлений: построение схемы выполнения действия, исполнение, коррекция, оценка результата. Контроль действий проявляется на различных этапах построения целостного поведенческого акта, когда ребенку необходимо организовать моторное поведение так, чтобы достичь желаемой цели.
2. Когнитивный контроль (способность к когнитивному анализу, предвосхищению и планированию деятельности) – понимание задачи, целеполагание, планирование, способность сконцентрировать и удержать внимание на деятельности, выбор стратегии, построение плана действия и самого действия в соответствии с планом, а также сличение полученного результата с исходным представлением о нем, коррекция, оценка результата. Понятие когнитивной регуляции относится, как к процессам решения когнитивных задач, так и к когнитивной регуляции эмоционального поведения.
3. Эмоциональный контроль – контроль выражения эмоций, эмоционального состояния, способности регуляции эмоциональных состояний, распознавание, интерпретация и прогнозирование собственных эмоций и эмоций другого (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

На протяжении первого года жизни идет накопление репертуара стратегий саморегуляции. Происходит все более отчетливое выделение себя из окружающего мира, обеспечивающее определенную независимость от стимуляции – возможность регулировать свое состояние и поток стимулов позволяет начать выстраивание границы себя с одновременным пониманием существования Другого. В возрасте 8–9 месяцев происходят критические изменения в психическом развитии ребенка. Переход к активным локомоциям способствует дальнейшему развитию автономности и разграничению себя и мира. Возникновение триадического взаимодействия и простейших символических коммуникаций приводит к появлению и увеличению удельного веса социально-ориентированных стратегий саморегуляции.

В конце 1-го года жизни дети гораздо более активно и целенаправленно могут контролировать свое эмоциональное возбуждение. Они используют различные стратегии для снижения эмоционального напряжения, и их поведение становится более гибким. В то же время дети начинают более активно и разнообразно включаться в социальное взаимодействие (в связи с бурным развитием речи), и окружающие (в первую очередь, родители) могут точнее распознавать эмоциональные состояния ребенка и оказывать помощь детям в их регуляции. В развитии контроля поведения наиболее существенные изменения связаны с освоением ребенком речи, которая начинает становиться все более активным средством саморегуляции.

В 1,5–2 года в контроле поведения происходит смена детерминации – с преимущественно внешней на преимущественно внутреннюю, а также переход от пассивных к активным методам эмоциональной саморегуляции. Этот переход обеспечивается развитием моторики, речи и способности к ментальной репрезентации.

В 3–3,5 года дети владеют уже достаточно разнообразным репертуаром стратегий саморегуляции, могут самостоятельно регулировать свое

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 12-06-00785а.

поведение, соблюдать некоторые правила даже в отсутствие внешнего контроля.

Дошкольные годы – важный период в развитии саморегуляции. Развивается контроль импульсов, что фиксируется, например, в уровне выполнения детьми теста Струпа на когнитивную гибкость. 3-летние дети выполняют его значительно хуже (чаще ошибаются, и у них больше латентный период ответа), чем 5-летние. В 3–4 года контроль поведения достигает новой ступени, когда дети становятся способны не только выполнять просьбы взрослого при его непосредственном присутствии, так и демонстрировать контроль в отсутствие наблюдения взрослого. На протяжении дошкольного и школьного возраста роль речи в регуляции поведения возрастает, будучи тесно связанной с развитием других когнитивных функций (мышления, памяти, внимания). Произвольное внимание, оставаясь достаточно незрелым в течение первых двух лет жизни, бурно развивается в дошкольный период и продолжает свое развитие даже во взрослом возрасте.

Имея уже достаточно много информации о развитии контроля поведения в младенческом возрасте, у подростков и взрослых людей (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010), мы пока не располагаем данными о промежуточных его стадиях, например, в дошкольном и младшем школьном возрасте. Имеются отдельные, приведенные выше данные о развитии внимания, контроля импульсивности, роли речи в регуляции поведения, эмоциональной сферы дошкольников, однако, целостная картина развития индивидуальности с позиции системно-субъектного подхода пока не создана.

Частично заполнить этот пробел было призвано наше исследование. Оно является частью продолжающегося в настоящий момент лонгитюдного исследования взаимосвязи развития контроля поведения и понимания себя и другого в дошкольном возрасте.

В ходе исследования экспериментальной проверке подвергался широкий круг задач: выявление наличия связи компонентов контроля поведения между собой в младшем дошкольном возрасте и ее характера, а также определенных профилей контроля поведения, определение методического инструментария, который можно использовать для диагностики контроля поведения на данной возрастной группе.

Описание выборки

В исследовании участвовало 43 ребенка в возрасте от 36 до 51 мес. – 24 девочки и 19 мальчиков, воспитанников детских садов г. Москвы.

Методики исследования

Поскольку специальных методик для диагностики контроля поведения пока не существует, мы ис-

пользовали уже имеющиеся методы, тестирующие те характеристики поведения, которые существенно связаны с контролем поведения. (1) Диагностика когнитивного контроля осуществлялась при помощи субтеста «Словарный» – детского варианта теста Векслера и при помощи теста «День–Ночь» – детского варианта теста Струпа (Zelazo, Muller, 2007). (2) Контроль действий диагностировался при помощи субтеста «Кубики» – детского варианта теста Векслера, и набора моторных проб из теста «Шкалы развития младенцев Бейли», рассчитанных на возраст 36–42 мес., который имели большинство обследованных детей (как показывает практика, достаточно часто дети и в 44–45 мес. не могут справиться со всеми этими пробами) (Bailey, 1993). (3) Эмоциональный контроль оценивался при помощи Теста детской тревожности (Практикум по возрастной психологии, 2004) и опросника для родителей ECL (Vithlani, 2010). (4) Контроль интеллектуального развития осуществлялся при помощи теста «Рисунок человека» Гудинаф-Харрис (Бурменская, 1999).

Результаты исследования

При анализе контроля поведения в младенческом возрасте обнаружилась тенденция к меньшему числу связей у контроля действий с когнитивным и эмоциональным контролем. В то же время у детей (близнецов) эмоциональная лабильность достаточно тесно связана с когнитивным контролем и контролем действий.

Был проведен корреляционный анализ, использовался непараметрический критерий Спирмена. Большинство имеющихся корреляций – с возрастом (субтест «Словарный», невербальный ментальный возраст, моторные пробы, «День–Ночь»).

Тревожность отрицательно связана с эмоциональной регуляцией, отмеченной родителями ($-0,37, p < 0,05$), что закономерно и позволяет использовать эти методы для диагностики эмоционального контроля.

Результаты теста «Рисунок человека» коррелируют с вербальным ментальным возрастом ($0,41, p = 0,044$) что свидетельствует о согласованности оценок когнитивного контроля. Количество ошибок в тесте, оценивающем способность сдерживать импульсивное поведение («День–Ночь»), логично отрицательно связано с возрастом ($-0,31, p = 0,05$), моторными пробами ($-0,34, p = 0,03$), вербальным ментальным возрастом ($-0,37, p = 0,02$). Невербальный ментальный возраст коррелирует с моторной шкалой и с возрастом, моторная шкала – как с невербальным, так и с вербальным умственным возрастом. Это, с одной стороны, говорит о согласованности оценок контроля действий, с другой – о связи этого способа измерения контроля действий с когнитивным контролем.

Когнитивный контроль – результаты субтеста «Словарный» и вербальный ментальный возраст – связаны с результатами теста «Рисунок человека», но также и с моторной шкалой (0,47, $p = 0,001$), что может отражать согласованность психического развития в этом возрасте. Тест «День–Ночь» связан с вербальным ментальным возрастом, что свидетельствует о валидности его для измерения когнитивного контроля.

Результаты методик для измерения контроля действий – моторная шкала и невербальный ментальный возраст – связаны между собой, что также может свидетельствовать о валидности этих методов для измерения контроля действий.

Большая часть полученных корреляций опосредуется возрастом, однако эмоциональная составляющая с возрастом не связана; контроль действий имеет больше связей с возрастом, чем когнитивный контроль. Так же как и в более раннем возрасте, когнитивный контроль и контроль действий более тесно связаны друг с другом, чем с эмоциональным контролем. Независимость эмоционального контроля от возраста может быть обусловлена тем, что методы его измерения менее чувствительны к возрасту, чем методы измерения других компонентов контроля поведения, а также тем, что возрастная динамика эмоционального контроля может быть более индивидуально вариативна по сравнению с динамикой когнитивного контроля и контроля действий.

В то же время у более старших детей (> 45 мес., верхний квартиль распределения) отмечается более выраженная тревожность, чем у младших (< 41 мес., нижний квартиль распределения) – 64% против 32,5%; более высокий невербальный интеллектуальный возраст – 49,5 мес. против 31,5; лучшее выполнение моторных проб – 9 баллов против 6; более высокие результаты по тесту «Рисунок человека». Таким образом, отмечается возрастная динамика компонентов контроля поведения, хотя и разнонаправленная.

Можно предположить, что повышение тревожности возможно рассматривать как адаптационный механизм в детском возрасте. Необходимость ориентировки во все еще новой ситуации детского сада, расширение как возможностей контроля, так и контролируемой сферы жизни, необходи-

мость осваивать и применять новые регуляторные стратегии могут способствовать временному повышению тревожности. Планируется оценить уровень тревожности у этих детей в дальнейшем (2–3-й год пребывания в детском саду) для проверки этой гипотезы.

При попытке выявления профилей контроля поведения в возрасте 3–4 лет было установлено, что повышенная тревожность ассоциируется с тенденцией к повышению невербального интеллектуального возраста; высокая импульсивность связана с ухудшением результатов по тесту «Рисунок человека» и тенденцией к повышению тревожности; низкие результаты по выполнению моторных проб ассоциируются с пониженной тревожностью, высокой импульсивностью (разница с группой высоких результатов почти в два раза) и ухудшением результатов по тесту «Рисунок человека».

Таким образом, можно говорить о различных вариантах связи между компонентами контроля поведения. Так, повышенная тревожность может быть как у детей с высоким уровнем развития контроля действий, так и у детей импульсивных, с низким когнитивным контролем, т. е. роль эмоционального контроля в младшем дошкольном возрасте оказывается неоднозначной.

Литература

Бурменская Г. В. Методика Гудинаф-Харриса «Нарисуй человека» // Психолог в детском саду. 1999. № 2. С. 10–27.

Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей. Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2010. С. 271–280.

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М., 2010.

Bayley N. Bayley scales of infant development. Second edition. Manual // The Psychological Corporation. 1993.

Vithlani P. P. Emotion Regulation and Executive Functioning as Predictors of Theory of Mind Competence during Early Childhood. 2010.

Zelazo P. D., Müller U. Executive Function in Typical and Atypical Development // Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development / Ed. U. Goswami. Malden, MA, USA: Blackwell Publishers Ltd, 2007.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЮНОШЕСКИХ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ С АУТОМОРТАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ

Т. А. Гаврилова, С. А. Попова (Уссурийск)

Постановка проблемы

В современном обществе с каждым годом увеличивается количество ситуаций, сталкивающих личность как ребенка, так и взрослого с темой смерти.

Социально-экономические кризисы, различного рода техногенные и природные катастрофы, террористические акты, увеличение количества суицидов (особую тревогу вызывает юношеский су-

ицид) – все это современные реалии, от которых трудно отстраниться по причине их виртуальной вездесущности. Тематика смерти – популярный предмет обсуждения в средствах массовой информации и массовой культуре; ею изобилуют компьютерные игры, фильмы и Интернет в целом. Все это делает актуальным изучение тех стратегий и приемов, при помощи которых молодые люди справляются с психотравмирующим влиянием систематического напоминания им об их неизбежной смертности (аутомортальности).

С позиций системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2011), осознанная аутомортальность, на наш взгляд, выступает как угроза субъекту в реализации его функций: когнитивной, коммуникативной и регулятивной. Поэтому в отношении человека к аутомортальности базовой характеристикой мы считаем тревожность – как реакцию на угрозу. Основания для выделения тревожности в качестве базовой характеристики в отношении человека к смерти обнаруживаются во взглядах наиболее авторитетных в области танатологии философов (М. Хайдеггер, П. Тиллих, Э. Беккер) и психологов (У. Джеймс, Дж. Рейнгольд, И. Ялом, Дж. Гринберг, Ш. Соломон и Т. Пищински). В этом смысле можно говорить об аутомортальной тревожности как базовой модальной форме отношения личности к неизбежной конечности своего существования, обусловленной осмыслением смерти (конечности) как неопределенной, непредсказуемой и относительно отдаленной угрозы различными аспектам индивидуальной жизни (Гаврилова, 2009). Она часто сочетается с другими формами отношения к смерти, связанными с осмыслением ее как «избегания страданий», «перерождения» и др. Вслед за большинством психологов и психиатров мы рассматриваем тревожную модальность как универсальную форму отношения к смерти, а все остальные – как защитные от нее. Учитывая известную дифференциацию *тревоги* и *страха*, с одной стороны, и *тревоги* и *тревожности* – с другой, мы в своем подходе понимаем *тревожность* как некий общий феномен, без дифференциации его на тревогу и страх, на ситуативное состояние или личностное свойство. Понятие аутомортальной тревожности сближается с такими понятиями, как страх и тревога смерти, но является более узким, исключаящим феномены беспокойства по поводу смерти других людей или процесса умирания и сфокусированным на перспективе неизбежной и непредсказуемой конечности личного существования. В англоязычной танатопсихологической литературе к понятию аутомортальной тревожности наиболее близки понятия «страх смерти Я» (fear of death of self) (Collett, Lester, 1969), «страх личной смерти» (personal death fear) (Florian, Kravetz, 1983).

Целью нашего исследования стало изучение иерархии стратегий совладания с аутомортальной

тревожностью и выделение наиболее эффективных из них у студентов женского и мужского пола.

Выборку исследования составили 321 студент (131 юноша и 190 девушек) Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (ДФУ). Средний возраст респондентов – 18,9 лет (SD = 1,4). Участие в исследовании осуществлялось на добровольной основе.

Методики исследования

Методикой исследования тревоги смерти стала Шкала тревоги смерти Д. Темплера (DAS) в адаптации Т. А. Гавриловой (Гаврилова, 2001). Для исследования стратегий совладания с аутомортальной тревожностью был использован разработанный нами опросник, в котором респондентам было предложено оценить по 5-балльной шкале степень сходства своих реакций на мысль о неизбежности личной конечности с каждой из 41 предложенных.

Для проведения статистического анализа полученных данных использовались расчеты критериев Т Вилкоксона и U Манна–Уитни, критерия ранговой корреляции Rs-Спирмена. Расчеты проводились на ПК с помощью пакета программ статистической обработки данных SPSS версия 17.0.

Результаты исследования

1. Сравнение средних показателей уровня тревоги смерти по фактору пола показало, что девушки демонстрируют более высокий, по сравнению с юношами, уровень тревоги по поводу конечности личного существования.
2. Юноши и девушки различаются между собой по предпочтениям в использовании стратегий совладания с аутомортальной тревожностью. Так, юноши при актуализации мыслей по поводу личной смертности чаще, чем девушки, склонны к «отодвиганию смерти в будущее» («Я говорю себе, что подобное со мной случится нескоро»; к профилактике сожалений («Думаю, что надо постараться прожить жизнь как можно полнее, чтобы смерти не досталось ничего») и к опоре на оптимизм («Мне помогает мой оптимизм, я всегда уверен, что из любой трудной ситуации есть выход, и из этой найдется»).
3. В иерархии стратегий совладания с аутомортальной тревожностью у студентов, независимо от их пола, преобладает три стратегии: «опора на оптимизм» («Мне помогает мой оптимизм, я всегда уверен, что из любой трудной ситуации есть выход, и из этой найдется»), «позитивная переинтерпретация» («Пытаюсь увидеть в данной ситуации что-то положительное») и «отодвигание смерти в будущее» («Я говорю себе, что подобное со мной случится нескоро»). Вторую позицию по предпочтению занимает стратегия совладания «профилактика сожалений»

(«Думаю, что надо постараться прожить жизнь как можно полнее, чтобы смерти не досталось ничего»). Наименее частым приемом совладания у студентов обоих полов оказалась такая стратегия, как «опора на религию» («Обращаюсь к молитве или иду в церковь»). Остальные 36 стратегий получили примерно одинаковое количество предпочтений.

4. Выявление наиболее эффективных стратегий совладания с аутомортальной тревожностью проводилось с опорой на корреляционный анализ связей между уровнем аутомортальной тревожности и степенью интенсивности использования каждой из оцениваемых стратегий совладания с аутомортальной тревожностью.

Анализ показал, что наиболее эффективной стратегией совладания с аутомортальной тревожностью у студентов в целом является такая стратегия, как «профилактика сожалений», которая была негативно связана с уровнем тревоги смерти и у юношей, и у девушек ($R_s = -0,278^{**}$). При учете фактора пола выяснилось, что у девушек достаточно эффективной стратегией является также «опора на оптимизм» ($R_s = -0,195^{**}$). Эти две стратегии, как было отмечено выше, достаточно популярны среди исследованной группы студентов.

Что касается остальных стратегий, то интенсивность использования большинства из них растет по мере увеличения интенсивности аутомортальной тревожности. Это свидетельствует о том, что они, видимо, малоэффективны, хотя и предпочтительны высокотреховными по поводу смерти студентами.

Нами были выделены полонеспецифичные и полоспецифичные малоэффективные стратегии совладания, которые предпочитают студенты с высоким уровнем аутомортальной тревожности. Так, независимо от пола, высокотреховные по поводу смерти студенты часто используют стратегию опоры на осторожность («Говорю себе, что надо беречь свое здоровье и быть более осторожным») ($R_s = 0,47^{**}$), проблемно-аналитическую стратегию («Стараюсь проанализировать, все взвесить и найти какое-то решение») ($R_s = 0,47^{**}$), а также прибегают к протестным реакциям («Меня бесит несправедливость судьбы и хочется делать назло ей») ($R_s = 0,38^{**}$).

К полоспецифичным малоэффективным стратегиям совладания с аутомортальной тревожностью для юношей были отнесены следующие:

- «смирение перед Божьей волей» («Говорю себе: так угодно Богу») ($R_s = 0,44^{**}$);
- «ориентация на долгую плодотворную жизнь» («Думаю, что у меня еще вся жизнь впереди, и я многое могу успеть в этой жизни») ($R_s = 0,38^{**}$);
- «уединение» («Изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой») ($R_s = 0,36^{**}$).

У девушек наиболее выраженной малоэффективной стратегией совладания с аутомортальной тревожностью оказалась только одна – «переклечение на ценности настоящего момента» («Говорю себе: в данный момент есть что-то важнее, чем это») ($R_s = 0,35^{**}$).

В целом, малоэффективные стратегии совладания с аутомортальной тревожностью, как было показано выше, не относятся к разряду популярных у студентов, независимо от их пола.

Из эффективных же стратегий только две имеют определенный приоритет у студентов – «профилактика сожалений» и «опора на оптимизм».

Литература

Гаврилова Т. А. Аутомортальная тревожность и развитие личности: постановка проблемы // Инновационный потенциал психологии в развитии человека: Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под ред. В. С. Чернявской. ВГУЭС, 25–27 июня 2009 г. Владивосток, 2009. С. 97–100.

Гаврилова Т. А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования диагностики // Прикладная психология. 2001. № 6. С. 1–8.

Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

Collett L., Lester D. The fear of death and fear of dying // Journal of Psychology. 1969. V. 72. P. 179–181.

Florian V., Kravetz S. Fear of personal death: attribution, structure and relation to religious belief // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. V. 44. P. 600–607.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ПОЗДНЕГО ОНТОГЕНЕЗА

Ж. М. Глозман (Москва), В. Н. Наумова (Петропавловск-Камчатский)

Постановка проблемы

В социально-демографической структуре современного общества наблюдается выраженная тен-

денция неуклонного старения населения. Это объясняет возросший интерес к работам, где объектом исследования является человек в период геронто-

генеза. В настоящее время, многие авторы (Корсакова, Балашова, 1995; Анцыферова, 1999; Молчанова, 1999; Реан, 2001; Ермолаева, 2007; Филозоф, 2008; Деркач, Сайко, 2008; Сурикова, 2011) рассматривают старение как продолжающееся развитие человека, активно взаимодействующего с миром, где инволюционные изменения сочетаются с новообразованиями прогрессивного характера, направленными на преодоление деструктивных явлений геронтогенеза и достижение нового уровня самореализации личности в мире.

Вместе с тем широкий спектр вопросов, связанных с проблемой потенциалов развития, а так же факторов, способствующих или препятствующих этому развитию в период поздней зрелости, остается недостаточно изученным и порой дискуссионными. В период кризиса старения, человек в состоянии «сужения поля активных социальных контактов с миром» (Филозоф, 2008) вынужден сделать свой выбор, определить вектор и стратегию собственного старения и возможности личностного развития. Ряд исследователей (Эриксон, 2000; Пряжников, 1999; Анцыферова, 1999) отмечают, что на исход кризиса старости и осуществления личностного выбора влияет характер прохождения всех предшествующих этапов. Л. И. Анцыферова обращает внимание на то, что «пройденные личностью стадии развития постепенно складываются в иерархическую организацию, в составе которой позднейшие психологические новообразования, стратегии и тактики не отменяют, но качественно видоизменяют – обогащают, ограничивают, регулируют, подчиняют себе образования более ранних стадий и уровней через включение их в новые системы психологических отношений личности к миру, в новые жизненные позиции» (Анцыферова 1999, с. 334). По мнению А. Г. Асмолова (Асмолов, 1996), успешное преодоление последовательных фаз вхождения в новую социальную среду адаптации – индивидуализации – интеграции предполагает активный поиск личностью новых смысложизненных ориентаций и построения способов реализации найденных смыслов. Процесс смыслопорождения и приложения усилий в реализации нового смысла позволяет в принципе ставить вопрос о самоопределении личности на поздних этапах развития как осознании своей позиции становления и личностного развития в новой социальной среде.

М. В. Ермолаева (Ермолаева, 1999, 2007) выделяет две стратегии старения. Первая – «нормальное старение», направленное, прежде всего, на сохранение себя как индивида на фоне постепенного угасания психофизиологических функций. В этой модели механизмом «сохранения себя» является вариант социальной адаптации, который позволяет личности включиться в круг ролей, соответствующих статусу пенсионера, осознать себя в новом качестве и в целом признать свою невос-

требованность (Краснова, Марциновская, 1998; Ермолаева, 1999). Исследования Я. А. Суриковой (Сурикова, 2011) свидетельствуют о «пенсионной изоляции» как стагнирующей функции, провоцирующей блокировку жизненных перспектив, что выражается в неопределенности представлений о будущем, целей и планов на будущее, а также в негативной, недифференцированной его оценке, связанной, как правило, с прогнозом ухудшения состояния здоровья. Негативную роль выполняют социальные стереотипы старости – как «ущербности и неполноценности» (Гулина, 2004); людей «беспольных, интеллектуально деградирующих, беспомощных» (Реан, 2002). Естественно, это позволяет рассматривать такую старость с позиции дефицитарности и болезни, а человеку – включать защитные механизмы личности как инкорпорация и компенсация негативной социальной идентичности за счет приписывания себе положительных личностных качеств при игнорировании негативной информации о себе (Краснова, Марциновская, 1998). Личностное развитие при такой стратегии крайне ограничено и достаточно проблематично.

Второй, «оптимальный», тип старения осуществляется при активном стремлении человека как к сохранению прежних, так и к формированию новых сфер социальных связей, дающих ему возможность ощущать свою свободу выбора и общественную пользу. Прогрессирующее развитие появляется на фазе интеграции личности в новую социальную среду, «определяется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить лишь те его особенности, которые способствуют ее развитию и, тем самым, развивают самого индивида как личность» (Асмолов, 1996, с. 431). Прогрессивность развития на этом этапе зависит от того, насколько пожилой человек выступает субъектом, созидателем своей жизни, от ее смысловой содержательности и пространственно-временной организации (Филозоф, 2008). Субъектность пожилого человека проявляется в том, что он прилагает усилия, чтобы выстроить свою жизнь и занять оценочную позицию к жизни вообще и к своей жизни в обществе в частности. Детерминирующим фактором в субъектности пожилого человека выступает принятие им себя как активного деятеля, субъекта своего бытия. Иницирующе-творческое начало, лежащее в основе субъектности личности, обеспечивает возможность надситуативной активности и нададаптивности, как способности «не только выхода за пределы ситуативных обстоятельств в рамках неадаптивных образовательных действий, но изменения, преобразования самих ситуаций» (Деркач, Сайко, 2008, с. 203). Это имеет экзистенциальное значение для человека,

выступая условием его существования и развития, так как эта способность обеспечивает появление у человека чувства внутренней личностной свободы, которая, в свою очередь, выступает в качестве главной предпосылки развития *духовности* (Балл, 1997). Б. С. Братусь (Братусь, 1994) отмечает, что высшая ступень развития личности – *духовность*. «Духовность рассматривается как принцип саморазвития и самореализации человека, обращения к высшим ценностным инстанциям конструирования личности» (Знаков, 2005, с. 152) Осознание человеком необходимости определения для себя того, как он должен понимать общечеловеческие ценности – Добро, Красоту, Любовь и т. д. – является отправной точкой развития и самореализации «духовного Я» личности. Духовный акт – это всегда творчество, порождение новых смыслов, раскрытие и утверждение новых граней общечеловеческих ценностей и идеалов (Дружинин, 2005). *Творчество* – это особое состояние души, интрапсихический процесс, позволяющий человеку в полной мере жить «здесь и теперь», наполняя смыслом каждое мгновение своего бытия перед лицом вечности. Е. Ф. Рыбалко (Рыбалко, 2001) отмечает, что развитие субъекта творческой деятельности в период позднего онтогенеза противостоит биологическому геронтогенезу и может вступать в сложные противоречивые отношения с процессом старения индивида. Более того, потенциал личности и субъекта творчества в это время оказываются не только не исчерпанным, но, напротив, он усиливается в процессе самой деятельности. Этому способствует интегрированность субъекта общения, познания, творчества и личностных свойств, направленная на самоорганизацию жизнедеятельности, что обеспечивает долголетие и сохранность индивидуальных свойств в структуре человека.

Цель настоящего исследования – поиск эффективных форм и методов целенаправленного воздействия на творческую активность и активность личности в период позднего онтогенеза как уникального периода раскрытия резервных способностей или этапа переструктуризации накопленного личностного потенциала с целью личностной стимуляции к прогрессивному прохождению позднего этапа онтогенеза и возможного достижения высшего уровня развития.

Была поставлена *задача* изучения эффективности использования арт-терапевтических методов как средства стимуляции творческой активности пожилых людей, которая посредством раскрытия резервных способностей, осмысления своей жизни, усиления эмоциональной чувствительности и сенсорной активации трансформирует качество жизни, что, в свою очередь, создает возможность жить полноценной и многомерной жизнью.

Для проведения исследования была разработана *арт-терапевтическая программа*, базирующаяся на системном и транстеоретическом подходах, биопсихосоциальной концепции развития, психологической концепции личности как системы отношения человека с окружающей средой, концепции творчества как специфически человеческого, личностного способа деятельности, осуществляемого с опорой на проективно-символическую коммуникацию (Копытин, 2010).

Выборку экспериментального исследования составили 40 респондентов в возрасте от 56 до 80 лет, проживающих в г. Петропавловск-Камчатский.

Методический инструментарий

Была использована форма групповой арт-терапии в тематической группе. Для оценки личностной динамики применялись следующие методики: анкетирование; тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева; методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой; тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой; «Опросник творческих увлечений» А. И. Копытина.

Результаты исследования

В результате статистической обработки полученных данных и их интерпретации мы пришли к следующим выводам.

Для респондентов с низким показателем СЖО по мере психологической интервенции методами арт-терапии отмечаются значимо более высокие результаты жизнестойкости по компонентам «вовлеченность» и «контроль». Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом свидетельствуют о снижении внутреннего напряжения, получении удовольствия от собственной деятельности, которая может повлиять на ее результат. Сравнительный анализ показателей индивидуального уровня рефлексивности позволяют высказать предположение о том, что рефлексивность является отличительной характеристикой, присущей большинству участников, способствует процессу переосмысления и осознания своей жизни, переоценке отношений с окружающими людьми. Анализ данных, полученных на основе теста СЖО, подтверждает тенденцию к личностной активности, эмоциональной насыщенности, приданию жизни осмысленности, направленности и перспективности выбора цели и представлений о собственной жизни, умению продолжать жить в настоящем. Данные, полученные на основе «Опросника творческих увлечений», позволяют предположить, что у респондентов преобладает творческая активность, которая трансформирует качество жизни пожилых людей

посредством осмысления своей жизни, усиления эмоциональной чувствительности, сенсорной активации, межличностного общения и создает возможность жить полноценной и многомерной жизнью.

Используя арт-терапевтические методы в гештальтпсихологической практике, возможно актуализировать новые позитивные личностные смыслы жизни и деятельности, добиться гармонизации внутреннего психофизического самочувствия путем избавления от негативных эмоций и переживаний, повышения уровня самовосприятия и улучшения физического самочувствия. Творческая активность помогает разрешить кризис социальной ситуации развития через новые формы реализации материальных и духовных потребностей человека. Таким образом, арт-терапевтические методы, активизируя творческую деятельность и активность личности, позволяют преодолевать социальную изоляцию, повышать самооценку, создают условия для актуализации жизненного опыта, реализации творческого потенциала и ресурсов, выработки положительных установок к непосредственному окружению, поддержанию когнитивных навыков и межличностного взаимодействия, повышению социальной активности. На этом этапе жизни творческая деятельность может служить ведущим типом деятельности, выполняющим компенсаторную, ресурсную и развивающую функции. Арт-терапия при работе с человеком на этапе позднего онтогенеза способствует профилактике возникновения психологических проблем. Это связано с тем, что она придает пожилому человеку, принимающему в ней непосредственное участие, уверенность в своих способностях, возвращает ощущение самоценности, уменьшает стресс и фрустрацию, повышает адаптивные способности личности.

Литература

Анциферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Хрестоматия. Т. 2, «Психология личности». Самара, 1999. С. 331–342.

Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.–Воронеж, 1996.

Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 3. С. 7–19.

Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. М., 1994.

Деркач А. А., Сайко Э. В. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и над-ситуативная активность субъекта как действенный фактор ее развития // Мир психологии. 2008. № 2. С. 193–204.

Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. СПб.–М., 2005.

Ермолаева М. В. Структура эмоциональных переживаний в старости // Мир психологии. 1999. № 2. С. 123–133.

Ермолаева М. В. Жизненный опыт как критерий личностного развития в старости // Мир психологии. 2007. № 3. С. 145–152.

Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М., 2005.

Копытин А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: Автореф. дис... докт. мед. наук. СПб., 2010.

Краснова О. В., Марциновская Т. Д. Особенности социально-психологической адаптации в позднем возрасте // Психология зрелости и старения. 1998. № 3. С. 34–59.

Корсакова Н. К., Балашова Е. Ю. Опосредование как компонент саморегуляции психической деятельности в позднем возрасте // Вестник МГУ. Сер. 14 «Психология». 1995. № 1. С. 18–23.

Молчанова О. Н. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического витоакта // Мир психологии. 1999. № 2. С. 133–141.

Пряжников Н. С. Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Мир психологии. 1999. № 2. С. 111–122.

Реан А. А. Психология от рождения до смерти. М., 2002.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб., 2001.

Сурикова Я. А. Особенности временной перспективы пожилых, проживающих в условиях социальной изоляции // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки». 2011. № 2 (18). С. 90–97.

Филозоф А. А. Психолого-акмеологические аспекты становления личности на поздних этапах онтогенеза // Мир психологии. 2008. № 2. С. 255–261.

Эрикссон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности // Хрестоматия. Т. 1, «Психология личности». Самара, 2000. С. 75–100.

Б. Г. АНАНЬЕВ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Л. А. Головей (Санкт-Петербург)

Борис Герасимович Ананьев стоял у истоков развития многих направлений психологической науки. Ученый-энциклопедист, обладавший даром научного предвидения, горячо преданный науке, он видел в психологии прообраз науки будущего, которая станет центром интеграции всех знаний о человеке. Наибольшее внимание в своих исследованиях Б. Г. Ананьев уделял проблеме развития индивидуальности. Она стала центральной в его научном творчестве. В своих трудах он последовательно применял принцип развития при изучении разных уровней психической реальности, сочетая его с принципом целостного изучения человека. Именно эти новаторские подходы вывели его на передовые рубежи психологической науки своего времени и позволили по-новому взглянуть на развитие человека. Он возродил термин «акмеология», введенный Н. А. Рыбниковым в 1928 г. для обозначения отрасли науки, изучающей развитие взрослых. Ананьев создал систему методов и начал широкомасштабные исследования периода взрослости. Заложенные им принципы изучения индивидуального развития включают сочетание статистического метода для диагностики нормативов возрастного развития, исследования структуры и закономерностей развития с монографическим изучением личности. В научной концепции и исследованиях Б. Г. Ананьева совмещаются два принципа: временная целостность, проявляющаяся в целостности индивидуального развития человека на всем протяжении онтогенеза и жизненного пути, и структурная целостность, проявляющаяся в единстве всех уровней психологической организации человека как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности.

Как известно, долгое время период взрослости рассматривался как период «окаменелости» и стабильности. Благодаря комплексным исследованиям Б. Г. Ананьева и его школы в 1960–70-е годы был совершен прорыв в изучении развития взрослых. Получено большое количество данных о развитии психофизиологических функций и интеллекта, о межфункциональных связях в период взрослости (Развитие психофизиологических функций взрослых людей, 1972). В меньшей степени в комплексных исследованиях были изучены возрастные особенности личностных образований взрослых. В современной психологии установилось представление о динамическом характере взрослости, активном развитии взрослых людей. Но и сегодня различные аспекты психического развития взрослых изучены крайне неравномерно. Несмотря на то, что большинство исследований в психологии проведено на взрослых выбор-

ках, при интерпретации результатов возрастной аспект, как правило, не принимается во внимание. Особенно это касается личностного и социально-психологического развития взрослых. Не разработан комплекс задач, необходимый для изучения личности в разные периоды взрослости. Практически даже не ставился вопрос о факторах и механизмах развития личности взрослого, да и критерии развития личности взрослого пока еще не определены.

Взрослость – период достижения оптимумов в развитии отдельных психофизиологических, психических функций и интеллекта, что означает их зрелость, расцвет. Является ли личностная зрелость функцией возраста? Происходит ли ее развитие в периоде взрослости и если происходит, то каковы его закономерности, как соотносятся показатели психологической зрелости личности в разные периоды взрослости?

В основу нашего исследования положено предположение о том, что показателем развития личности взрослого может быть ее *психологическая зрелость*. В концепции Б. Г. Ананьева зрелость понимается как оптимальное, наиболее продуктивное состояние личности, как правило совпадающее с фазой взрослости. В соответствии с этим зрелость личности определяется путем наложения моментов зрелости в различных ее измерениях: гражданской, политической, моральной, организационной, юридической, семейной и пр. Этот путь изучения зрелости личности эмпирически пока исследователями не пройден. Вместе с тем феномену психологической зрелости личности уделяется большое внимание в современной психологической литературе. Имеются попытки определить его содержание, рассмотреть в соотношении с личностным потенциалом, который рассматривается как интегральная характеристика личностной зрелости (Леонтьев, 2011). Исследователи отмечают сложность и многозначность определения и трактовки понятия зрелости вообще и личностной зрелости, в частности (см., например: Олпорт, 2002; Роджерс, 1994; Сухобская, 2002; Феномен и категория зрелости..., 2007; и др.). Мы исходим из представления о множественности феномена личностной зрелости и ее критериев. Полагаем, что психологическая зрелость личности включает интрапсихологические (индивидуально-личностные) и интерпсихологические (социально-психологические) характеристики.

Задачи исследования мы видели в том, чтобы обосновать и эмпирически изучить критерии зрелости личности в разные периоды взрослости. Исследование охватывает периоды ранней (18–27),

средней (28–45) и поздней (45–60 лет) зрелости. Мы ставили задачи возможно более полного охвата представителей разных социальных групп, уровня образования, профессий. Исходя из этого, выборку исследования составили студенты высших и средних профессиональных учебных заведений, призывники и военнослужащие, работающие представители разных специальностей, домохозяйки, пенсионеры, как работающие, так и неработающие. Всего исследованием охвачено более 3000 чел.¹

Проведенное исследование показало, что формирование зрелости личности происходит в процессе решения основных жизненных задач и преодоления кризисов, специфических для каждого возрастного периода. К началу *ранней зрелости* в процессе решения задач развития юношеского периода формируются такие компоненты личностной зрелости, как самопринятие и самоуважение, автономность, отдельные стороны ответственности, жизнестойкость. Другие показатели личностной зрелости оказываются наиболее востребованными и интенсивно формируются в период *ранней зрелости*. К этим показателям можно отнести такие, как готовность к принятию ответственности, осознанность и рефлексивность, широту связей с миром, позитивные межличностные отношения. Слабо сформированной оказывается в этом возрасте направленность на саморазвитие (ценности самоактуализирующейся личности признаются, но не включены в число приоритетных ценностей и смыслов). В структуре целостности и конгруэнтности отмечается конфликтный характер соотношения основных составляющих. Невыраженными оказываются параметры самоуправления и самоорганизации жизни; имеются трудности с определением целей жизни. Толерантность, нравственное сознание, гуманистические ценности характеризуются конфликтным характером, невключенностью в структуру связей с личностными свойствами, что свидетельствует о несформированности данной подструктуры личностной зрелости.

В период *средней зрелости* происходит дальнейшее развитие личностной зрелости. Этот период можно рассматривать как чувствительный для развития направленности на самореализацию, пик которой приходится на возраст 34–45 лет. Продолжается формирование ответственности; более высокими темпами этот процесс происходит у женщин. Повышается осознанность и рефлексивность. В области самоотношения можно отметить снижение его конфликтности, повышение самоинтереса, самопринятия, самопонимания в целом, позитивности самоотношения. Эта тенденция также ярче выражена у женщин по срав-

нению с мужчинами. Период *средней зрелости* связан с продолжающимся развитием автономности, что проявляется в усилении выраженности таких черт, как саморуководство, самодостаточность, независимость, самостоятельность. В развитии автономности женщины также опережают мужчин. Однако эта тенденция не распространяется на сферу семейно-брачных отношений, в которой отмечается усиление желания разделять интересы с партнером по браку; оно характерно и для женщин, и для мужчин. В период *средней зрелости* отмечается снижение некоторых параметров жизнестойкости, что проявляется в повышении фрустрированности, тревожности, снижении удовлетворенности жизнью и степенью ее интересности. Особенно это характерно для мужчин. Женщины этого периода характеризуются тем, что они более реалистично смотрят на вещи, лучше управляют своей эмоциональностью, в связи с чем параметры их жизнестойкости несколько выше по сравнению с мужчинами, но все-таки ниже, чем в период *ранней зрелости*. В отношении целостности и конгруэнтности личности можно сказать, что сохраняется конфликтный характер отношений в ценностно-мотивационной сфере, но область конфликта смещается в области счастливой семейной жизни и здоровья. Особенно острые переживания жизненных противоречий характерны для второго подпериода – 34–45 лет. В интраперсональных показателях личностной зрелости отмечается существенное развитие морально-нравственного сознания, повышается толерантность, снижается подозрительность и агрессивность в достижении цели, возрастает приоритетность гуманистических ценностей, расширяются связи с миром. Отмечается повышение компетентности в межличностных отношениях, более отчетливо проявляется склонность к сотрудничеству и кооперации при разрешении конфликтов. Однако ценность общения снижается, что, возможно, связано с решением задач этого возрастного периода. В целом можно сказать, что именно в период *средней зрелости* проявляется скачок в развитии морально-нравственного сознания, происходит переориентация личности от эгоцентризма к социотризмизму. По-видимому, именно период *средней зрелости* (28–45 лет) является возрастом достижения психологической зрелости личности по большинству ее показателей; он чувствителен для развития направленности на самореализацию личности, когда ценности самореализующейся личности не только декларируются, но и включаются в систему ценностей личности. Этот период можно рассматривать как чувствительный для формирования морально-нравственного сознания и интерпсихологической подструктуры зрелости личности. Эти позитивные изменения можно рассматривать как следствие преодоления кризиса середины жизни.

¹ В проведении исследования принимали участие сотрудники, аспиранты и студенты кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ.

В период *поздней зрелости* особую роль начинает играть позитивное самоотношение и Я-концепция; в качестве базисных характеристик развития выступают жизнестойкость и субъективное благополучие личности, а потенциалом развития являются активность личности в разных сферах функционирования и позитивные межличностные отношения.

В исследовании выявлено влияние фактора пола, образования, профессиональной деятельности, семейной ситуации на различные аспекты личностной зрелости. В свою очередь, психологическая зрелость личности имеет существенное значение для решения жизненных задач и, в первую очередь, задач профессионального развития личности. Исследование показало, что личностная зрелость является сложным феноменом, отражающим различные аспекты функционирования личности. В изучаемые периоды развития для показателей зрелости личности характерна внутри- и межфункциональная гетерохрония. Внутрифункциональная гетерохрония проявляется в том, что каждый из выделенных феноменов личностной зрелости является многоаспектным и включает в себя разносторонние проявления, для которых характерна неравномерность формирования. Межфункциональная гетерохрония проявляется в неодинаковой степени зрелости разных ее сторон – интра- и интерперсональной, а также отдельных показателей.

Принцип структурно-генетического подхода к изучению психологических свойств предполагает, что структура психологических свойств лич-

ности в каждый момент развития представляет собой одновременно и результат всего предшествующего развития, и основание (или потенциал) для последующего. В различные возрастные периоды зрелости в зависимости от специфических задач развития происходит преимущественное становление определенных параметров личностной зрелости, в то время как уже сформированные выступают в качестве ресурсов преодоления трудных ситуаций данного этапа, обуславливая их конструктивное разрешение.

Литература

Ананьев Б. Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Б. Г. Ананьев. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2 / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1980. С. 40–52.

Развитие психофизиологических функций взрослых людей (ранняя зрелость) / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М., 1972.

Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011.

Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. 2002. № 4. С. 17–20.

Олпорт Г. Становление личности. М., 2002.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Феномен и категория зрелости в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М., 2007.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ В СТРУКТУРЕ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

И. Б. Дерманова (Санкт-Петербург)

Психологические защиты в структуре личности

Феномен психологического защитного поведения привлекает внимание многих современных исследователей, и уже многие закономерности функционирования защитных механизмов личности неплохо изучены. Однако до сих пор остается недостаточно осмысленным и остро дискуссионным ряд вопросов, среди которых место защитных механизмов в структуре характеристик личностной зрелости в период ранней зрелости.

Развитие личности взрослого детерминировано многими факторами, среди которых не последнюю роль играют психологические защитные механизмы (ПЗМ). Но у исследователей нет единства во взглядах на их роль в развитии личности. Дж. Вейллант, Ф. Крамер, Ф. В. Бассин, Б. В. Зейгарник,

А. А. Налчаджян, В. К. Мягер, И. М. Никольская, Р. М. Грановская, Л. Ю. Субботина, Е. Т. Соколова полагают, что психологическая защита является нормальным, повседневно работающим механизмом человеческого сознания, предотвращающим дезорганизацию поведения человека, и различают патологическую психологическую защиту и нормальную, выполняющую профилактические функции.

Другие исследователи – Н. Хаан, В. А. Ташлыкков, В. С. Ротенберг, Ф. Е. Васильюк, Б. Д. Карвасарский, Э. И. Киришбаум, А. И. Еремеева и др. – считают психологическую защиту однозначно непродуктивным, вредоносным средством, при запуске которого решения конфликта переносятся из плоскости реальной жизни в плоскость сознания, что ограничивает оптимальное развитие личности. Сугубо

негативная роль защитных механизмов в развитии личности постулируется и гуманистическими психологами, считающими, что развитие взрослого невозможно без преодоления защитной формы поведения. Поскольку все защиты в своей основе имеют механизм подавления, первоначально возникший для того, чтобы победить чувство страха, их использование, по мнению представителей гуманистической психологии, по сути, является формой псевдоразрешения трудностей. Развитие же личности предполагает поиск путей их реального разрешения.

Признавая в целом факт негативного влияния защит на личность, некоторые авторы занимают промежуточную позицию в оценке их роли, предлагая дифференцировать защиты по характеру влияния. Так, еще А. Фрейд высказывала идею о том, что некоторые защитные механизмы нужно концептуализировать как потенциально более или менее патологические. Ее последователи описали модели защиты, организованные по иерархии психопатологии. Дж.Е. Вейллант (Vaillant, 1977) предложил иерархическую модель континуума от «незрелых» до «зрелых» защит, основанную преимущественно на степени искажения реальности конкретным механизмом. Считается также, что примитивные механизмы, определяемые в значительной степени психофизиологическими особенностями детской психики, в социальной эволюции формируются первыми и в соответствии с психогенетическим законом проявляются таковыми в психическом и социальном развитии ребенка (Каменская, 1999). Как отмечает Ф. Крамер (цит. по: Романова, 2001), норма социального развития и поведения человека напрямую зависит от своевременного включения высших защит, вытесняющих примитивные защиты («отрицание», «вытеснение», «регрессия», «замещение») из репертуара способов овладения конфликтными ситуациями.

Р. Плутчик попытался определить уровень развития «Я», отражаемый каждым базовым механизмом защиты, с помощью рейтинговых оценок опытных экспертов-клиницистов. В соответствии с ним психологические защиты интеллектуализации и компенсации представляют собой более высокие уровни личностного развития. Высшие («зрелые») защиты часто сближают со стратегиями совладающего поведения; некоторые исследователи даже признают возможность преобразования зрелых защит в рациональные, конструктивные, принципиально новые стратегии разрешения и переработки субъективно сложных ситуаций (цит. по: Соколова, 2007).

В то же время, по данным ряда исследователей, даже незрелые защитные механизмы в случаях несильной их выраженности могут играть вполне конструктивную роль и в адаптации, и в развитии личности. Например, психологическая

защита «вытеснение» при умеренной выраженности «может способствовать успешной адаптации, облегчать межличностные контакты, вхождение в новую социальную среду и деятельность, требующую широких и относительно коротких контактов с разными людьми, благодаря тому, что вытеснение уменьшает или исключает воздействие на субъекта возможных отрицательных сигналов окружения, обеспечивая, таким образом, высокую степень свободы поведения» (Березин, 1988, с. 44). А отрицание «может обеспечивать успешную психическую адаптацию за счет повышения устойчивости по отношению к стрессогенным воздействиям и энергетического потенциала, облегчающего адекватную трансформацию ситуации. При адаптации в необычных условиях эти черты облегчают необходимую перестройку жизненного стереотипа и уменьшают воздействие адаптационного утомления» (там же, с. 48). Данные других авторов (см., например: Деметьева, 2010) также показывают, что умеренно выраженное отрицание может играть весьма конструктивную роль в развитии личности взрослого.

Таким образом, роль ПЗМ в развитии личности взрослого исследована не до конца. Это и стало предметом нашего изучения.

Влияние, которое оказывают психологические защиты на личность взрослого, можно определить по характеру их связей с личностными свойствами – их тесноте и знаку. Принцип структурно-генетического единства психологических свойств предполагает, что структура психологических свойств в каждый момент развития представляет собой одновременно и результат всего предшествующего развития, и основание (или потенциал) для последующего. Таким образом, ПЗМ, образуя почву для формирования других личностных свойств и характеристик, сами испытывают их последующее влияние на себя.

Исследователями выделяется две основные функции ПЗМ: регуляторная (для регуляции определенных эмоций) и идентификационная, являющаяся устойчивой формой реагирования на внутренние конфликты и жизненные сложности. Считается, что защиты, реализующие идентификационную функцию, связаны с хронической психотравматизацией. Они участвуют, главным образом, в формировании черт характера.

Цель нашего исследования состояла в рассмотрении места защитных механизмов в структуре характеристик личностной зрелости в период ранней взрослости.

В исследовании участвовали три наиболее типичные для периода ранней взрослости *выборки*: 1) студенты (80 чел.); 2) смешанная выборка работающих взрослых с разным уровнем образования (112 чел.); 3) призывники (140 чел.).

Методики исследования

Психологические защитные механизмы исследовались с помощью методики «Индекс жизненного стиля» в адаптации Института им. В. М. Бехтерева. В качестве показателей личностной зрелости использовались показатели методик 16 PF Кеттелла, Е. П. Ильина (агрессивность, конфликтность), В. Шутца, СЖО, СПА, методика «Незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви, методика саморегуляции В. И. Моросановой.

Результаты исследования

Обнаружилось, что во всех исследуемых подгруппах ПЗМ в основном связаны с характеристиками личностной зрелости отрицательно. Однако некоторые из них играют скорее позитивную роль в развитии личности. Остановимся только на последних.

Примерами позитивных связей с показателями личностной зрелости могут быть «реактивное образование», которое обнаруживает отрицательные связи с бескомпромиссностью ($p < 0,01$) (методика Е. П. Ильина) и «вытеснение», положительно коррелирующее с самоконтролем (Q_3 по Кеттеллу, $p < 0,01$). Т.е. реактивное образование способствует нахождению компромисса, а вытеснение – самоуправлению. Объяснение этому может быть следующим. Высокие значения фактора Q_3 характерны, в частности, для индивидов, которые хорошо осознают социальные требования, стараются их аккуратно выполнять, заботятся о впечатлении, производимом своим поведением, о своей репутации. Компромисс также предполагает наложение некоторых самоограничений. Т.е. защиты служат «окультурации» поведения, актуализируя те формы внешней активности, которые проявляются отказом от собственных потребностей и своего внутреннего содержания.

В качестве другого примера позитивного взаимодействия защитных механизмов с показателями зрелости и адаптивности личности можно рассматривать связь отрицания с фактором социальной смелости (Н, по Кеттеллу). Эта связь объясняет, почему лица с преобладанием механизма отрицания могут быть эффективными в ситуации изменения взаимодействия в системе «человек – среда» и даже стремятся к таким изменениям: они малочувствительны, невосприимчивы к угрозе. Сравнение результатов, полученных на испытуемых, которые находятся в обычных условиях, и в условиях, предъявляющих повышенные требования к адаптационным механизмам (призывники), обнаружило существенное увеличение количества положительных связей между защитными механизмами и личностными особенностями, трактуемыми как характеристики зрелости личности. В некоторых случаях происходит на-

растание числа положительных характеристик, а в некоторых – замена знака с отрицательного на положительный. Так, у призывников получены положительные связи фактора А (общительности) с вытеснением, регрессией, компенсацией и замещением (все при $p < 0,01$). В нормальной же ситуации (работающие взрослые) эти связи если и встречаются, то они отрицательные. Множество положительных связей с ПЗМ приобретает фактор С (эмоциональная устойчивость), в то время как в нормальных условиях он их не имеет. Фактор С характеризует в значительной степени темпераментальные особенности человека, и, как и фактор А, он мало детерминирован ситуацией. Можно предположить, что в обычных условиях эмоциональная устойчивость и общительность как свойства личности обеспечивают эффективную адаптацию без подключения дополнительных механизмов самоподдержки. Однако если ситуация предъявляет повышенные требования к личности, то подключаются ПЗМ. Фактор Н (социальная смелость) также обнаруживает две положительные связи – с вытеснением и регрессией ($p < 0,01$). Таким образом, когда адаптационное напряжение превышает психологические возможности, к защитным формам поведения обращаются потенциально более адаптивные испытуемые. В то же время менее адаптивные демонстрируют, возможно, более глубокие формы нарушения психической адаптации в виде соматизации тревоги, агрессии, нарушений дисциплины и т. д.

В напряженной ситуации (призывники) некоторые ПЗМ активно защищают и смысловое образование личности (СЖО), чего не наблюдается в нормальных условиях (все связи отрицательные). Знак этих связей в напряженной ситуации меняется на положительный. Так, шкалы «цели» и «локус контроля – жизнь» имеют положительные связи с отрицанием ($p < 0,05$). Отрицание проблем способствует субъективному ощущению осмысленности целей, а также чувству контроля над собственной жизнью или сохраняет иллюзию осмысленности и контролируемости жизни. Однако высокий уровень выраженности данного механизма у призывников свидетельствует о преувеличении ими своих возможностей, постановке нереальных целей и нереалистическом планировании поведения.

Даже самоотношение, демонстрируя отрицательные связи с ПЗМ в нормальной ситуации, в напряженной поддерживается некоторыми формами защитного поведения. Так, шкала «приятие/неприятие себя» (СПА) обнаруживает у призывников положительные связи с отрицанием и реактивным образованием ($p < 0,01$). Другими словами, позитивное отношение к себе сохраняется за счет отрицания неприятных для себя явлений и событий и ориентации на социально одобряемые модели поведения.

Заключение

Итак, по результатам исследования можно отметить, что абсолютное большинство ПЗМ («замещение», «проекция», «компенсация», «регрессия») негативно сказываются на развитии личности в нормальной ситуации, подменяя собой реальную адаптацию. Они актуализируются в основном для оправдания и защиты своего «Я» при низких показателях самоуправления и самоорганизации жизни, низком адаптационном потенциале (жизнестойкости), недостаточной осознанности и осмысленности своего поведения, негативном отношении к себе и другим. В то же время ряд защитных механизмов («отрицание», «вытеснение», «реактивное образование»), причем не всегда относящихся к высшим их формам, обнаруживают положительные связи с отдельными показателями личностного развития. Следовательно, они могут выступать в качестве механизмов формирования личностной зрелости, но через ограничение природы индивида, обесценивание его потребностей, игнорирование его чувств, отрицание его проблем. Сравнительный анализ функционирования механизмов психологической защиты в обычных условиях и в напряженных ситуациях показывает

возрастание их роли для поддержания «зрелого» функционирования личности в сложных жизненных обстоятельствах и напряженных ситуациях адаптации.

Литература

- Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
- Василюк Ф. Е. Психология переживания. М., 1984.
- Василюк Ф. Е. Процесс переживания // Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2003.
- Дементьева Л. В. Субъективная оценка профессиональных стрессоров и совладающее поведение в период взрослости: Дис...канд. психол. наук. СПб., 2010.
- Каменская В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. СПб., 1999.
- Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. СПб., 2001.
- Соколова Е. Т. Феномен психологической защиты // Вопросы психологии. 2007. № 4.
- Vaillant G. E. Adaptation to life. Boston, 1977.

РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ

И. В. Завгородняя (Воронеж)

Период взрослости, представляя собой значительный временной промежуток, ставит перед личностью определенные возрастные задачи. В качестве критерия развития личности взрослого человека может выступать *личностная зрелость*, становление и проявление которой происходит в процессе решения основных жизненных вопросов и выборов путей самореализации.

Развитие родительской сферы в период взрослости может быть рассмотрено как предпосылка и показатель зрелости личности. Ряд исследований (Е. А. Грон, Т. А. Долова, Г. Г. Филиппова и др.) показали, что мужчины и женщины, осознанно отказывающиеся от деторождения, а также страдающие бесплодием и невынашиванием беременности, характеризуются нарушением полоролевой идентификации и личностной незрелостью.

Родительская роль имеет ряд существенных отличий от других социальных ролей:

- 1) она принимается раз и навсегда; от нее трудно отказаться;
- 2) рождение ребенка происходит далеко не всегда при наличии готовности и осознанного желания стать родителем;

- 3) подготовка к родительской роли, ее важность и ответственность не соответствуют друг другу: переход к родительской роли происходит достаточно стихийно;
- 4) родительская роль не сводится к другим социальным ролям взрослого по отношению к ребенку.

Е. И. Захарова (Захарова, 2012), опираясь на схему анализа возрастного развития, существующего в отечественной психологии, отмечает, что принятие родительской роли означает переход к новой социальной ситуации развития и к новому виду деятельности – родительской деятельности. Причем успешность освоения этой деятельности опосредует отношение взрослого человека с социальным окружением и самим собой. Следовательно, согласно автору, успешное освоение родительской позиции связано с уровнем личностной зрелости личности.

«Родительская позиция – интегративная характеристика, отражающая совокупность эмоционального отношения родителя к ребенку, восприятия ребенка родителем и способов поведения с ним» (Шубина, 2008, с. 92). Родитель-

ская позиция как совокупность установок родителей существует в трех планах: эмоциональном, когнитивном и поведенческом и характеризуется адекватностью (в отношении восприятия), прогностичностью и гибкостью (в отношении поведенческого компонента). Родительская позиция рассматривается исследователями не столько относительно функций, выполняемых родителями, сколько относительно принятия мужчиной и женщиной новых социальных ролей – отца и матери.

В случае негативного отношения или категорического непринятия родительской позиции, выполнение родительских функций (а они продолжают выполняться в силу необходимости) вызывает раздражение или апатию, с которой родитель безуспешно старается справиться. «В некоторых случаях причины такого эмоционального состояния не осознаются, и оно оправдывается усталостью, в некоторых случаях осознание порождает чувство вины, которое только замыкает круг проблем» (Захарова, 2008, с. 24).

Е. И. Захарова подчеркивает, что присвоение родительской позиции не происходит автоматически в связи с появлением ребенка: «не каждый, кто имеет ребенка, становится родителем» (Захарова, 2012, с. 129). С одной стороны, эмоциональное отношение к родительской роли может складываться задолго до рождения ребенка, с другой – может существенно трансформироваться уже в процессе ухода за ним. Принятие родительской позиции приводит к появлению особой психологической реальности – *внутренней позиции родителя*. Наличие внутренней позиции не требует волевого усилия и серьезного преодоления себя в реализации необходимой деятельности.

Взрослость может быть рассмотрена как период интенсивного формирования внутренней позиции родителя – одного из ведущих новообразований данного этапа возрастного развития. Внутренняя позиция родителя является особой формой самосознания личности, заключающейся в самостоятельном принятии родительской роли, основанном на системе родительских мотивов и ценностей и обуславливающим тип родительского поведения и воспитания.

Внутренняя позиция родителя включает в себя: позитивное отношение к ребенку; конструктивную мотивацию рождения ребенка; материнскую/отцовскую идентичность и родительскую ответственность, которая направлена на создание благоприятных условий для развития ребенка.

Становление внутренней позиции родителя происходит до рождения ребенка, во время беременности (ожидания ребенка) и продолжается после его рождения. Р. В. Овчарова выделяет уровни факторных влияний на формирование родительства:

1) макросистема (влияние общественных установок и стереотипов);

2) мезосистема (влияние родительской семьи);
3) микросистема (влияние собственной семьи).

На наш взгляд, до рождения ребенка на развитие внутренней позиции родителя главные воздействия оказывают *макросистема* и *мезосистема*. Взаимоотношения в родительской семье становятся основой собственной материнской/отцовской идентичности будущего родителя. Как отмечает Т. А. Долова (Долова, 2011), чайлдфри склонны отрицать большинство общепринятых представлений, связанных с семьей. Мужчины-чайлдфри чаще отмечают холодность матери, утверждают, что не любят ее, предпочитая, чтобы их отцом был другой человек или чтобы у них совсем не было отца. Женщины-чайлдфри не хотят быть похожими на свою мать, проявляют эмоции гнева и злости в ее адрес, указывают на излишнюю опеку и контроль с ее стороны, а также выражают желание, чтобы их отец изменился к лучшему. Автор подчеркивает, что «женщины более негативно высказываются в адрес матери, а мужчины – в адрес отца, что, возможно, обуславливает ориентацию на модель поведения, отличную от родительской» (Долова, 2011, с. 149). Безусловно, не во всех случаях негативного опыта родительского взаимодействия будет прослеживаться добровольный отказ от собственного родительства. Может происходить компенсация, и родительская роль осваивается и реализуется вполне позитивно. Однако для этого в детском возрасте ребенку необходим опыт положительного принятия со стороны других взрослых.

Макросистема и мезосистема оказывают существенное влияние на становление потребности в материнстве. Потребность в материнстве – направленность женщины на вынашивание и выращивание потомства, устойчивое стремление к проявлению бескорыстной заботы и любви по отношению к детям, проявляющееся в состоянии беременности, родов, кормления и воспитания ребенка.

Потребность в материнстве – биосоциальна, поскольку тенденция к продолжению рода биологически детерминирована (в том числе и на уровне нейрогуморальной регуляции), а социум накладывает свой отпечаток на ее реализацию, формируя социальные установки (количество детей, формы взаимодействия с ними, отношение к детям и т. п.). Аналогичная ситуация наблюдается и при развитии потребности в отцовстве.

В период ожидания и после рождения ребенка доминирующую роль в процессе становления внутренней позиции родителя начинает играть *микросистема*, опирающаяся на мезосистему и учитывающая макросистему. Усиление влияния микросистемы связано с тем, что происходит согласование представлений мужа и жены относительно родительской роли; теория начинает реализовываться на практике. В силу того что ожидания

сталкиваются с реальностью, в период ожидания и раннего возраста ребенка внутренняя позиция родителя может носить неустойчивый характер.

В этом отношении период беременности представляет собой особый кризис, поскольку происходят значительные преобразования во внутренней позиции родителя, а также меняется ведущий формирующий фактор – осуществляется переход от мезосистемы к микросистеме. Для успешного становления внутренней позиции родителя важным является наличие реального отделения от своей родительской семьи. Оставаясь в первичной семье в роли «ребенка», трудно стать «родителем» в новой семье, особенно если собственные родители оказывают сопротивление этому переходу. Независимость от собственных родителей становится условием включения в «зависимость» от ребенка с целью обеспечения условий для его полноценного развития.

Согласно Е. И. Захаровой (Захарова, 2008), зависимость родителя от ребенка заключается в необходимости уделять достаточно времени и внимания малышу, что невозможно совмещать с какими-либо иными делами. «Отвлечение внимания от ребенка во время ухода за ним делает родителя нечувствительным к его нуждам, неадекватным в реакциях и практически сводит на нет удовлетворение потребности ребенка» (Захарова, 2008, с. 26). Ухаживая за ребенком, взрослый человек вынужден подстраиваться под его ритм жизни, что может вступать в противоречие с возможностью удовлетворения собственных потребностей. В этом и проявляется, по мнению автора, зависимость родителя от ребенка.

Семья, ожидающая ребенка, стоит на пороге существенных изменений, что позволяет исследователям обозначать этот период как семейный кризис, или состояние семейного стресса, особенно при первой беременности. Это связано, как минимум, с двумя обстоятельствами. Во-первых, происходит изменение эмоциональной жизни матери семейства, беременной женщины, что приводит к перемене внутрисемейных отношений. Гормональные изменения, понижающие стрессоустойчивость беременной, личностная инфантилизация, направленная на присоединение к внутриутробному ребенку, увеличивающаяся физическая зависимость и сужение круга общения, а также другие особенности периода беременности повышают потребность беременной женщины во внимании со стороны мужа и близких людей.

Во-вторых, беременность и появление ребенка меняет семейный состав, перестраивает отношения родственников, что может переживаться некоторыми членами семьи достаточно болезненно. Реорганизуется супружеский холон (система

«муж–жена»). Теперь отношения между супругами реализуются в двух планах – как супружеские (отношения между мужем и женой) и как родительские (отношения между матерью и отцом). Наличие взаимного доверия, умения согласовывать свои взгляды на воспитание ребенка и их общность создают благоприятную ситуацию для выстраивания внутренней позиции родителя, придает уверенности в себе. В противном случае внутренняя позиция родителя может приобретать конфликтный, амбивалентный характер, приводящий к неприятию родительской роли и сокращению взаимодействия с ребенком.

Таким образом, внутренняя позиция родителя представляет собой системное образование, формирующееся до рождения ребенка, во время беременности (ожидания ребенка) и продолжается после его рождения под воздействием ряда внешних и внутренних факторов. Становление внутренней позиции родителя может быть рассмотрено как показатель зрелости личности, готовой проявлять родительскую ответственность в процессе создания благоприятных условий для развития ребенка.

Литература

Грон Е. А. Психологические детерминанты невынашивания беременности // Журнал практического психолога. 2003. № 4–5. С. 109–117.

Долова Т. А. Современное состояние проблемы добровольного отказа от деторождения // Психология – наука будущего: Материалы IV Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», 17–18 ноября 2011 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева. М., 2011. С. 146–149.

Захарова Е. И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 24–29.

Захарова Е. И. Возрастно-психологическое развитие женщины в связи с «вхождением в родительство» // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»: Материалы участников съезда. Т. 1. М., 2012. С. 128–129.

Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. М., 2006.

Филиппова Г. Г. Нарушения репродуктивной функции их связь с нарушениями в формировании материнской сферы // Журнал практического психолога. 2003. № 4–5. С. 83–108.

Шубина А. С. Особенности формирования родительской сферы личности у детей, воспитывающихся в условиях детского дома // Перинатальная психология и психология родительства. 2008. № 1. С. 92–99.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛИЧНОСТНОМ РОСТЕ УЧАЩЕГОСЯ ПЕРЕХОДНОГО ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

А. В. Зобков (Владимир)

Цель нашего исследования – выявить «дистанцию» личностного роста учащегося-девятиклассника.

Методика исследования – самооценка уровня развития качеств (черт) личности реального учащегося (испытуемого), идеального учащегося, с точки зрения испытуемого, и человека-профессионала, добившегося успеха в своей профессиональной деятельности.

Экспериментальную выборку составили учащиеся 9-х классов средних общеобразовательных школ № 29 и № 15 г. Владимира (n = 99 чел.).

Результаты исследования

Получив результаты исследования, мы сможем ответить на следующие вопросы:

1. На каком уровне развития (при оценке по 10-балльной самооценочной шкале), по мнению учащихся, находятся качества (черты) их личности, участвующие в саморегуляции учебной деятельности на объективно-психологическом уровне в настоящий, реальный момент, а следовательно, находятся в поле их внимания и, можно предположить, развиваются?
2. На каком уровне развития, по мнению учащихся, находятся качества (черты) идеального молодого человека, участвующие в саморегуляции учебной деятельности (возможная дистанция личностного роста в настоящий момент – зона настоящего саморазвития)?
3. На каком уровне развития, по мнению испытуемых, находятся качества (черты) человека-профессионала, участвующие в саморегуляции учебной деятельности (возможная дистанция личностного роста на будущее – зона будущего саморазвития)?

Исследование, связанное с выявлением уровня развития качеств личности у реального учащегося, у идеального учащегося, с точки зрения испытуемого, и у человека-профессионала, позволяет определить «дистанцию личностного роста», связанную с самосовершенствованием качеств (черт) личности от реального уровня развития до идеального, а также до уровня, свойственного человеку-профессионалу.

В психологии общепринятым является мнение о том, что важнейшей составляющей личности является самооценка. С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1940, 1959), как известно, придавал проблеме самосознания и самооценке исключительно высокую значимость. Самооценка, по мнению Рубинштейна, связана с социальным

мотивом – стремлением выполнить общественный долг, проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом. Этот мотив имеет исключительно широкий предметно-нравственный план, выходит за пределы конкретных целей, но реализуется практически в каждом действии человека, результаты которого имеют «общественный эффект». В связи с этим можно говорить о том, что самооценка может выступать в роли нравственного регулятора поведения и деятельности.

Актуальность изучения проблемы самооценки, согласно точке зрения Рубинштейна, состоит в том, что, во-первых, этот нравственно-психологический механизм связан с формированием «одного из ценнейших характерологических свойств человека» – ответственного отношения к делу и, во-вторых, он проявляется у каждого человека в различных сферах его деятельности.

К чертам личности учащегося-девятиклассника, диагностируемым в исследовании, мы отнесли психологические проявления, характеризующие объективный поведенческо-личностный уровень, которые можно наблюдать и диагностировать. Для диагностики черт личности нами было выделено 14 качеств (черт), которые, на наш взгляд, а также по мнению экспертов, принимают активное участие в саморегуляции поведения и деятельности учащейся молодежи.

Все качества (черты) личности учащегося, участвующие в саморегуляции учебной деятельности, были распределены по компонентам: интеллектуально-волевая активность, эмоционально-волевая активность, мотивационно-организационная активность, активность учебного общения (коммуникативный компонент) (Зобков, 2009).

При анализе результатов исследования были выявлены уровни развития качеств (черт) в восприятии испытуемыми качеств реального и идеального учащегося, а также человека-профессионала, добившегося успеха, что позволило определить «дистанцию личностного развития» в возрастной переходный период от подросткового к юношескому возрасту (9 класс).

Исследование показало, что в компоненте «интеллектуально-волевая активность» самый высокий среднегрупповой балл получен по показателю инициативности в планирующей фазе деятельности ($8,2 \pm 1,4$); в компоненте «активность учебного общения» – по показателю общительности ($8,4 \pm 1,3$); в компоненте «мотивационно-организационная активность» – по показателю ответственности ($8,6 \pm 1,4$); в компоненте «эмоционально-волевая активность» – по показателю

уверенности ($7,9 \pm 1,1$). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что именно названные показатели являются акмео-психологическими чертами, влияющими на развитие личности учащегося в настоящий период обучения и занимающими доминирующее место в саморегуляции учебной деятельности на объективно-психологическом (операционально-исполнительном) уровне анализа деятельности.

При этом необходимо отметить, что высокий уровень развития инициативности в планирующей фазе деятельности обнаружили только 10% учащихся; низкий уровень развития данной характеристики наблюдался у 31% учащихся и средний – у 59% испытуемых. На основании этих данных можно предположить, что инициативность в планирующей фазе деятельности (как важнейшее условие эффективности учебной деятельности на данном этапе обучения и показатель саморегуляции) является недостаточно сформированной характеристикой у значительной части учащейся молодежи (59%), принимавшей участие в исследовании.

В компоненте «активность учебного общения» акмео-психологическим показателем, с точки зрения девятиклассников, выступил показатель общительности ($8,4 \pm 1,3$). Высокий уровень развития показателей коммуникативной сферы учащихся, характеризующих активность учебного общения, продемонстрировали 21% испытуемых, средний – 49%, низкий – 30%.

В компоненте «мотивационно-организационная активность» акмео-психологическую позицию занял показатель «ответственность». Высокий уровень развития ответственности характерен для 19% испытуемых.

Уверенность в своих возможностях ($7,9 \pm 1,1$) выступила доминирующим показателем в эмоционально-волевом компоненте.

Среди черт личности, характеризующих саморегуляцию поведения и деятельности идеального молодого человека, учащиеся выделили в интеллектуально-волевом компоненте саморегуляции показатель «познавательная активность» ($8,8 \pm 0,9$ балла); в коммуникативном – «общительность» ($8,8 \pm 1,1$ балла); в мотивационно-организационном – «ответственность» ($9,4 \pm 1,1$ балл.); в эмоционально-волевом – «настойчивость» ($8,6 \pm 1,0$ балл). У человека-профессионала соответственно – «познавательная активность» ($9,7 \pm 0,7$ балла), «коммуникативная совместимость» – ($9,7 \pm 0,8$ балла), «ответственность» – ($9,6 \pm 0,8$ балла), «настойчивость» ($9,4 \pm 1,1$ балла).

Можно предположить, что названные качества (черты) личности учащегося переходного подростково-юношеского возраста будут выполнять роль акмео-психологических качеств (черт) по воспитанию и самовоспитанию их на ближайшую и отдаленную перспективу развития.

Исследование, связанное с выявлением уровня развития качеств личности у реального подростка, у идеального учащегося и у человека-профессионала, позволяет определить «дистанцию личностного роста», связанную с самосовершенствованием качеств (черт) личности от реального уровня развития до идеального уровня, а также до уровня, свойственного человеку-профессионалу.

Установлено, что «дистанция личностного роста» в самосовершенствовании и в саморегуляции всех объективно-психологических, задействованных в эксперименте качеств (черт) личности реального учащегося, до идеального уровня развития качеств составляет 0,69 балла, а до уровня профессионала – 1,35 балла. «Дистанция личностного роста» от идеального до профессионального уровня составляет 0,66 балла.

На основании приведенных данных можно говорить о том, что шаг личностного роста от реального уровня до идеального и до уровня профессионала, по мнению учащихся-девятиклассников, составляет от 0,66 до 0,69 балла.

Нами также была определена «дистанция» в уровне развития отдельных компонентов (сфер) личности.

Так, «дистанция личностного роста» интеллектуально-волевого компонента от реального показателя до его идеального уровня составляет 0,5 балла, до уровня профессионала – 1,35 балла; эмоционально-волевого компонента, соответственно, – 0,7 и 1,2 балла; коммуникативного – 0,6 и 1,4 балла; мотивационно-организационного – 0,95 и 1,4 балла. Анализ приведенных цифр указывает на то, что наибольшая «дистанция личностного роста» учащегося связана с развитием качеств мотивационно-организационного компонента (ответственность, дисциплинированность, организованность и др.) и наименьшая – в развитии качеств эмоционально-волевого компонента (уверенность, настойчивость).

Результаты исследования указывают на то, что учащиеся имеют представление об уровне развития качеств (черт) своей личности, а также об уровнях развития качеств (черт) личности идеального учащегося и человека-профессионала, добившегося успеха в жизнедеятельности. Для того чтобы быть успешными в своей будущей профессиональной деятельности, им предстоит большая работа по самосовершенствованию личности, что и будет характеризовать их направленность на изменение себя, личностный рост. Можно надеяться на то, что психодиагностика качеств (черт) личности будет ориентиром для учащихся переходного от подросткового к юношескому возрасту по самосовершенствованию и самокоррекции качеств (черт) их личности. Процесс саморегуляции деятельности всегда должен начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь вну-

тренней работы, а заканчиваться самоутверждением и самокоррекцией.

Литература

Зобков А. В. Саморегуляция учебной деятельности студента: экстрасубъектный аспект //

Вестник университета ГУУ. Сер. «Социология и управление персоналом». М., 2009. № 34. С. 43–46.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940.

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

СОВМЕСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ: ОБОСНОВАНИЕ КОНСТРУКТА¹

Ю. В. Ковалева (Москва)

Можно назвать несколько вопросов, которые остаются открытыми в большинстве подходов к изучению саморегуляции человека. Во-первых, это изучение, как правило, только одной составляющей процесса – когнитивной, эмоциональной или волевой. Решение этого вопроса было предложено при теоретико-эмпирической разработке конструкта контроля поведения (см. Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Во-вторых, это изучение процесса саморегуляции отдельного человека вне его связи с другими людьми, несмотря на то, что при этом остаются неучтенными два фундаментальных положения – о социальной природе психики человека и методологический принцип взаимодействия/развития (Рубинштейн, 2001; Брушлинский, 2006; Пономарев, 1983).

Согласно существующим в психологии положениям, любая деятельность изначально носит совместный характер (С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов и др.), не бывает сугубо индивидуальной, изолированной (см. Журавлев, 2005). Важным фактором психического развития человека, формирования его как личности, наряду с взаимодействием с предметным миром или субъектно-объектным взаимодействием, являются также субъектно-субъектные отношения (Ломов, 1984). Таким образом, Другой (другие) объективно включены в жизненное пространство человека, выступая в качестве важнейшего фактора его развития.

Понимание Другого как необходимого участника различных жизненных ситуаций, условия развития и самореализации индивида представлено в философских трудах (Бубер, 1995; Левинас, 2007), психологических исследованиях (Петровский, 2010) и продолжает активно разрабатываться в настоящее время в работах Е. А. Сергиенко, Ю. И. Александрова, Н. Л. Александровой, Н. Е. Максимовой и И. О. Александрова.

В связи с этим представляется возможным предложить и обосновать переход к изучению регуляции поведения как совместного процесса.

Совместную регуляцию поведения можно определить как процесс взаимной подстройки и согласования, в том числе, компенсаторных, регуляторных ресурсов партнеров, взаимодействующих в актуальной жизненной ситуации.

Согласно работам Я. А. Пономарева, процесс взаимодействия субъекта с объектом (понимаемым широко, в том числе и в качестве субъекта, и в качестве ситуации в целом) приводит к преобразованиям и в субъекте, и в объекте (Пономарев, 1983). Современное трактовка этой идеи представлена следующим образом: акт взаимодействия индивида с окружением фиксируется как функциональная система, которая допускает воспроизведение этого взаимодействия и онтологически представляет собой совокупность нейронов, специализированных относительно этого взаимодействия. Организация системы при этом соответствует как способу взаимодействия, так и истории формирования самой системы (Александров, 2006). По аналогии, взаимодействие нескольких субъектов в актуальной ситуации может быть зафиксировано в различных системах, которые обеспечивают его реализацию и воспроизведение. Это могут быть, например, системы ролей, правил, отношений и др. Представляется, что в число этих систем может входить и совместная регуляция поведения. Структура совместной регуляции отражает диспозицию или специфику согласования индивидуальных регуляторных ресурсов партнеров.

Онтологически носителем подобного взаимодействия является группа индивидов. Наличие общей цели и необходимости согласованных действий для ее достижения означает, что такая группа должна быть связана совместной активностью, взаимозависимостью, взаимным восприятием и познанием. Эти свойства лежат в основе такого качества, как субъектность, и определяют способность группы быть коллективным субъектом. Поскольку эти свойства могут иметь разный уровень развития, группы, которые можно считать коллективными субъектами, являются таковыми в разной мере. Поиск способов и критериев для оценки этого качества является актуальным

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 10-06-00260а.

вопросом социально-психологических исследований (Журавлев, 2002).

Можно предположить, что субъектность представляет собой конструкт, структура которого определяется соотношением определяющих его свойств, и это качество должно быть связано с различным образом организованными системами взаимодействия группы с актуальной ситуацией. Одной из таких систем может являться совместная регуляция поведения, а ее структура – характеризовать субъектность группы. Качество субъектности в совместной регуляции должно проявляться выраженностью своего ключевого свойства – совместности и может быть представлено процессами согласования различных сторон регуляции поведения, например контролем поведения, сплоченности и др.

Для изучения совместной регуляции поведения возможно использование модели семьи, поскольку специфика семейных отношений подразумевает обязательную взаимосвязанность и взаимозависимость членов семьи. Семья также включена в широкую сеть социальных взаимодействий; членов семьи объединяет общая история; у разных семей различный опыт взаимодействия с жизненными обстоятельствами (Шутценбергер, 2009; Эйдемиллер и др., 2006). Ранее было показано, что у супружеской диады в период ожидания ребенка происходит специфическая для этой ситуации координация таких характеристик супругов, как локус контроля, составляющие контроля поведения, копинг-стратегии и психические состояния (Ковалева, 2009). В зарубежной и отечественной психологии семейная проблематика широко представлена в работах, выполненных в русле теории семейных систем (Варга, 2001; Эйдемиллер и др., 2006; Bowen, 1978).

Методологической основой системного подхода к исследованию семьи является общая теория систем (см. Черников, 2001). Суть рассмотрения семьи как системы заключается в том, что все процессы, протекающие в различных областях ее жизни, взаимосвязаны и направлены на поддержание семейной целостности. Цели семьи при этом подчиняются не только закону гомеостаза, согласно которому семья поддерживает собственный статус, но и закону развития – необходимости перехода на следующий этап жизненного цикла с его специфическими задачами и функциями. Переход реализуется в результате прохождения семьей нормального кризиса – периода, когда старые способы достижения цели становятся неэффективными и она вырабатывает новые способы достижения целей. Зачастую у семьи появляются трудности с поддержанием собственной целостности в новых условиях. Тогда семейные цели начинают реализовываться не за счет выработки новых способов функционирования, а благодаря так называемым дисфункциональным про-

цессам – особым взаимодействиям, позволяющим семье сохранить собственную целостность в новой ситуации при старых стратегиях. К дисфункциональным процессам относятся, например, изменение внутренних и внешних психологических границ, появление психосоматических симптомов и др. Для настоящего исследования отсутствие или проявление в жизни семьи дисфункциональных процессов может отражать степень эффективности совместной регуляции поведения в период нормального кризиса.

Таким образом, семья на различных этапах жизненного цикла и в период нормальных кризисов может являться объектом для изучения совместной регуляции поведения и ее эффективности для достижения целей в актуальной ситуации. Согласно данным литературы, на различных этапах жизненного цикла находятся семьи, ожидающие первого и второго ребенка, при взрослении и сепарации детей семья также готовится к переходу на новый жизненный этап.

Теоретической гипотезой исследования является предположение, что в основе эффективного прохождения нормальных семейных кризисов лежит согласованная или обладающая возможностями компенсации структура совместной регуляции поведения в семье.

Предмет исследования – совместная регуляция поведения в семье как согласование составляющих контроля поведения супругов и других характеристик членов семьи – сплоченности, адаптации, жизнестойкости.

Объектами нашего исследования являются: женщины во время беременности и их дети после рождения; супружеские диады, ожидающие 1-го и 2-го ребенка; семьи со взрослыми детьми на этапе взросления и сепарации.

По выборке супружеских диад, ожидающих 1-го и 2-го ребенка, получены результаты, свидетельствующие, что существует сопряженность между семейной сплоченностью и способом согласования переменных контроля поведения супругов во время беременности. Эти компоненты, или составляющие конструкта совместной регуляции поведения, позволяют утверждать, что совместная регуляция как процесс согласования регуляторных ресурсов партнеров включает одновременно несколько систем, обеспечивающих взаимодействие диады с актуальной ситуацией – контроля поведения и отношений. Также получены различия в оценках актуального и желаемого состояния семейной сплоченности и адаптации в супружеских диадах, находящихся на различных этапах жизненного цикла семьи. В супружеских диадах, ожидающих 1-го ребенка, в отличие от диад, ожидающих 2-го ребенка, существует тенденция к усилению семейной сплоченности одновременно с неэффективным поведением в новых обстоятельствах.

По другим объектам исследования продолжается сбор и обработка эмпирического материала.

Литература

Александров И. О. Формирование структуры индивидуального знания. М., 2006.

Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. М., 2006.

Бубер М. Два образа веры: Пер с нем. / Под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. М., 1995.

Варга А. Я. Системная семейная терапия. СПб., 2001.

Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 2002. С. 51–82.

Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М., 2005.

Ковалева Ю. В. Изучение субъектной регуляции поведения с позиций психологии коллективного субъекта // Субъектный подход в психологии /

Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М., 2009. С. 466–482.

Левинас Э. Путь к Другому. СПб., 2007.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Петровский В. А. Человек над ситуацией. М., 2010.

Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М., 1983.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2001.

Сергиенко Е. А, Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М., 2010.

Черников А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М., 2001.

Шутценбергер А. А. Синдром предков. М., 2009.

Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учеб. пособие. СПб., 2006.

Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice. Northvale. NJ: Jason Aronson Inc., 1978.

ИЗУЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ В РАЗВИТИИ СЕМЬИ¹

Е. В. Куфтяк (Кострома)

Понятие устойчивости (*resilience*) в зарубежной психологии имеет недавнюю, но богатую историю, зафиксированную впервые в лонгитюдном исследовании устойчивости у детей Э. Вернер и Р. Смит (Werner, 1993). В своей работе исследовательницы выделили 4 фактора, влияющие на различия между детьми группы риска, которые сумели успешно адаптироваться, и теми, которые адаптироваться не смогли: активное решение проблем; способность воспринять травмирующие обстоятельства конструктивно; способность стимулировать позитивное взаимодействие с другими; способность принять и увидеть значимость событий посредством веры. Исследования, посвященные изучению устойчивости у детей, указывают на то, как важно способствовать развитию устойчивости семейной системы. Термин «устойчивость» используется по-разному – либо как результат, приводящий к позитивному исходу, и тогда может приравниваться к устойчивости, либо как предсказуемое последствие жизнестойкости.

В последние три десятилетия произошло расширение поля исследования парадигмы семейного стресс-копинга, включившего и изучение устойчивости семьи. Тем самым акцент в сфере исследования семьи переместился с изучения слабых сторон семьи на раскрытие ее сильных сторон.

Г. Маккубин с коллегами понимание устойчивости расширил до уровня семейной системы (McCubbin, 1997), что позволило выделить два фактора устойчивости – гибкость (*elasticity*) и способность держаться «на плаву» (*buoyancy*). Гибкость, как свойство семейной системы, позволяет семье восстановить привычную модель действия после столкновения с факторами риска. Способность держаться «на плаву» понимается как способность семьи быстро «подняться» от «травмы» или трудных событий, влекущих изменения в привычном укладе ее жизни. Соответственно, процесс устойчивости подразумевает способность противостоять разрушительным жизненным событиям и успешно восстанавливаться после них.

Ф. Уолш предложила теоретическую структуру семейной устойчивости, включающей три основные сферы: система семейных верований, организационные особенности и процессы коммуникации (Walsh, 2003). Каждая из первичных сфер содержит несколько подкатегорий: способность извлечь урок из случившегося, позитивное мировоззрение, трансцендентальность и духовность, гибкость, чувство единения, социальные и экономические ресурсы, ясность в общении, выражение эмоций и совместное решение проблем.

Напряжение и стресс – естественная часть семейного опыта, особенно если учитывать, что семья неизбежно развивается, порождая изменения

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ, проект № 11-06-00812а.

внутри семейной системы. Любое изменение в семье, положительное или отрицательное, эквивалентно семейному стрессу. Последствия подобных изменений будут зависеть от того, насколько адекватно семья либо управляет стрессом, либо приспосабливается к нему, а также от эффективности использования семейных ресурсов в процессе совладания со стрессом. Последствия семейного стресса могут быть разными: семья может продолжить свое оптимальное функционирование, несмотря на произошедшие изменения, либо продолжительное время находиться в кризисном состоянии в результате невозможности противостоять стрессу. Таким образом, процесс приспособления располагается на континууме от оптимальной, хорошей адаптации до плохой адаптации. Плохая адаптация понимается как продолжительное нарушение равновесия между накопленными стрессорами и способностью семьи справиться с ними, соответствовать требованиям ситуации. Как правило, семья «разваливается», физическое, психологическое, духовное здоровье ухудшается, члены семьи не находят смысла в семейной жизни. Когда стресс ослабляет ресурсы, а члены семьи не выполняют свои роли, семья входит в состояние кризиса (Hill, 1958). Хорошая адаптация определяется как минимальное несоответствие между потребностями, с которыми сталкивается семья, и способностями удовлетворить эти потребности. Семья, способная хорошо адаптироваться, поддерживает и укрепляет свою семейную целостность. Хорошая адаптация тесно связана с семейной устойчивостью. Семейная устойчивость определяется как способность семьи поддерживать установленные образцы функционирования после преодоления стрессовой ситуации и как способность быстро «приходить в норму» после нормативных и ненормативных кризисов, которые требуют изменения в функционировании семьи.

Исследования психологических механизмов функционирования семьи, ее системной устойчивости и сопротивляемости стрессовым воздействиям, проведенные нами в 2002–2011 гг., позволили разработать оригинальную концепцию семейного совладания, выделить факторы и условия сохранения семейной целостности, проанализировать механизмы семейного совладания (Куфтяк, 2011). В рамках концепции семейного совладания осуществлен анализ сущности и закономерностей устойчивости семьи. Доказано, что достижение устойчивости и адаптивности семьей в кризисных ситуациях происходит в результате сочетания выбора позитивных способов решения проблемы с факторами стабильности семейных отношений и ценностей.

Важнейшим результатом этой работы является разработанная модель семейной устойчивости, состоящая из двух разных фаз: 1) *фазы регулиро-*

вания семейных отношений и функционирования; 2) *фазы восстановления и приспособления.* Регуляция изменений в системе отношений и функционировании осуществляется с помощью семейного совладания. Совладающее поведение порождается элементами семейной системы, т. е. ее составляющими. Поэтому его можно рассматривать как механизм поддержания/неподдержания, порождения семейной целостности. Так, семья, адаптирующаяся к изменениям, поддерживает и укрепляет свою семейную целостность. Семейное совладание понимается как процесс непрерывного регулирования и поддержания баланса между внутренними и внешними требованиями. Семьи сталкиваются с новыми потребностями и возможностями, которыми нужно управлять в условиях динамики жизненного цикла.

Было установлено, что совладающее поведение характеризуется иерархической последовательностью выбора стилей и динамикой на разных этапах существования семьи. Изменчивость и пластичность совладания обеспечивает целостность семейной системы.

В фазе восстановления принимают участие регенеративные факторы. Факторы восстановления позволяют семье как «приходить в норму» (восстанавливаться) и приспособливаться в ситуациях кризиса, так и испытывать дезорганизацию и нарушения функционирования. Факторы восстановления представляют три кластера: фактор индивидуальной направленности (индивидуальные потенциальные возможности члена семьи в развитии устойчивости – уверенность в себе, духовность, зрелость, способность к пониманию, позитивный настрой и др.), внутрисемейный (внутренние семейные характеристики – согласованность действий членов семьи, семейная сплоченность и гибкость, открытость в общении и выражении эмоций между членами семьи, сохранение баланса во внутрисемейных требованиях и др.) и внесемейный (экономические и социальные ресурсы, активность членов семьи в получении информации и социальной поддержки, открытость внешних границ для получения поддержки, ориентация и поддержание сотрудничества с социальными институтами) факторы.

Маркерами нарушения семейной устойчивости выступают: 1) проявление личностной незрелости (непринятие себя, конфликт с другими, подверженность внешнему контролю); 2) неудовлетворенность отношениями с супругом/ой (отсутствие привязанности, взаимопонимания); 3) неудовлетворенность родительство (эмоциональное непринятие, доминирование и эмоциональная неустойчивость в отношениях, самопожертвенность); 4) размытость/жесткость семейных границ, дистанцированность членов семьи, демонстрация несогласованного поведения.

В серии исследований, посвященных семьям, находящимся в ситуации «продолженного стресса» (появление в семье ребенка с дефицитами развития и его воспитание в семье, а также ситуация включения приемного ребенка в базисную семью – ситуации, которые носят длительный, продолженный характер), были получены сведения о развитии устойчивости семей и выделена *типология семей с учетом способности постстрессового восстановления*. В основу типологизации семей были положены следующие критерии: уверенность в достижении цели, семейная сплоченность, гибкость, удовлетворенность существующими отношениями в семье, характер детско-родительских отношений, семейная поддержка, управление стрессором, а также особенности восприятия жизненных событий. Было выделено три типа семьи: «гибкий (эластичный)», «последовательный», «уязвимый». Каждый тип семьи раскрывает как структурно-функциональные особенности и систему существующих отношений (супружеских, родительских), так и особенности реагирования в стрессовой ситуации. Каждый из типов семьи выступает показателем развития семейной устойчивости, характеризуя специфику восстановления семьи после перенесенной трудности.

В семье «гибкого» типа супруги характеризуются переживанием субъективного благополучия; члены семьи способны оказать друг другу социальную поддержку; существует убеждение, что жизнь понятна и управляема; семья отвечает изменениями в ответ на стрессор. Семьи «последовательного» типа имеют выраженную тенденцию контролировать семейные сферы; взрослые положительно доминантны; существуют созависимые семейные отношения; в стрессовой ситуа-

ции члены семьи концентрируются на отношениях внутри семьи, а не на поиске внешней поддержки. Семьи «уязвимого» типа включают неуверенных в себе взрослых; характеризуются неудовлетворенностью супружескими отношениями; в стрессовой ситуации сосредотачиваются на контактах вне семьи; воспринимают жизнь как угрожающую и неуправляемую.

Итак, исследования показывают, что негативные последствия столкновения с трудными жизненными ситуациями могут быть смягчены адаптивными стратегиями их преодоления (созвладания). Семейная устойчивость – свойство, ведущее семью к изменению динамики своего функционирования в связи с возникшими трудностями (кризисами) развития. Устойчивость выступает и как адаптивная способность для сохранения баланса в семье, переживающей изменения либо кризис, и как потенциальная сила семьи, активизирующая гибкость в решении проблем и мобилизацию ресурсов в семье.

Литература

- Курьяк Е. В. Психология семейного совладания: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2011.
- Hill R. Generic Features of Families under Stress // Social Casework. 1958. V. 49 (2). P. 139–150.
- McCubbin H. I., McCubbin M. A., Thompson A. I., Han S., Allen C. T. Families Under Stress: What Makes Them Resilient // Journal of family and Consumer Sciences. 1997. V. 89. P. 2–11.
- Walsh F. Family resilience: a framework for clinical practice // Family Process. 2003. V. 42 (1). P. 1–18.
- Werner E. E. Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study // Development and Psychopathology. 1993. V. 5. P. 503–515.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

А. И. Лактионова (Москва)

Постановка проблемы

В отечественной и зарубежной психологии проведены многочисленные исследования в области изучения личностной детерминации совладающего поведения и социальной адаптации. Эти исследования доказывают, что личностные черты и субъективные характеристики являются предикторами адаптивных возможностей субъекта.

Целью нашего исследования являлось рассмотрение личностных и поведенческих особенностей подростков, оказывающих влияние на их жизнеспособность и течение адаптационного процесса.

Под *жизнеспособностью* мы понимаем способность индивида создавать себя и удовлетворительно жить, несмотря на трудности и травматические ситуации, с которыми он может столкнуться в процессе своей жизнедеятельности.

Описание выборки

В эмпирическом исследовании в качестве испытуемых выступили учащиеся 9–11 классов московских общеобразовательных школ ($n = 101$) и школы для детей с девиантными формами поведения ($n = 85$), девушки (51,5% выборки)

и юноши (48,5%). Средний возраст респондентов – 16,1.

Гипотеза исследования

Было выказано предположение о том, что психическая адаптация и жизнеспособность человека определяются не абсолютными значениями (выраженностью) тех или иных стабильных характеристик личности, а изменением структуры взаимосвязей между этими характеристиками, что сказывается на поведении индивида и его устойчивости к комплексу экстремальных (природных и социальных) факторов среды.

Результаты исследования

Для распределения испытуемых по группам был использован показатель «коэффициент социальной адаптации»: испытуемые со значением этого показателя выше 43 баллов были отнесены к группе «адаптивные подростки», остальные составили группу «дезадаптивные подростки» (min = 15, max = 72 балла по этому показателю, стандартная ошибка среднего – 12,40).

Были рассмотрены взаимосвязи между такими переменными, как способы эмоциональной регуляции, мотивация, уровень субъективного контроля (локус контроля), особенности самооценки, защитные механизмы и механизмы совладания, уровень эмоционального комфорта, доминирование и зависимость, а также влияние средовых факторов (взаимоотношения, социум и культура) на личностные и поведенческие характеристики индивида. При этом нас интересовали не только степень выраженности этих характеристик в изучаемых группах, но и особенности структуры взаимосвязей между ними.

Были получены следующие данные.

Жизнеспособность в группе «адаптивные старшеклассники»

К личностным и поведенческим характеристикам, положительно связанным с жизнеспособностью в группе адаптивных старшеклассников, относятся: высокий уровень эмоциональной регуляции, позволяющий снимать психоэмоциональное напряжение при помощи способа эмоциональной регуляции «взаимодействие с другими»; копинг-стратегия «поиск социальной поддержки»; преобладание мотивации достижения; доминирование в отношениях.

К личностным и поведенческим характеристикам, отрицательно связанным с жизнеспособностью в этой группе, относятся: низкий уровень эмоциональной регуляции; внешняя экстернальность; зависимость в отношениях; использование копинг-стратегии «избегание».

Социальная адаптация/дезадаптация в группе «адаптивные старшеклассники»

Социальная адаптация в данной группе положительно связана со следующими личностными и поведенческими характеристиками: внутренний локус контроля; положительная самооценка; мотивация достижений; уровень эмоциональной регуляции, позволяющий снимать психоэмоциональное напряжение при помощи способа эмоциональной регуляции «взаимодействие с другими»; доминирование в отношениях; «решение проблем» как продуктивная копинг-стратегия; положительное отношение к другим людям. Возникновению социальной дезадаптации в данной группе способствуют: недостаточность эмоциональной регуляции; «избегание» как непродуктивная копинг-стратегия; зависимость в отношениях; внешний локус контроля; отрицательное отношение к другим людям.

Группа характеризуется: эффективным копинг-поведением; преобладанием внутренней экстернальности; высоким или средним уровнем мотивации достижения; уровнем эмоциональной регуляции, позволяющим редуцировать психоэмоциональное напряжение.

В данной группе не обнаружено проявления стабильного стиля совладающего поведения; большая часть копинг-стратегий старшеклассников имеет эмоциональную основу (статистически значимые связи между копинг-стратегиями и способами эмоциональной регуляции).

Жизнеспособность в группе «дезадаптивные старшеклассники»

К личностным и поведенческим характеристикам, положительно связанным с жизнеспособностью в данной группе, относятся: позитивная самооценка; положительное отношение к другим людям; внутренняя экстернальность; уровень эмоциональной регуляции, позволяющий снимать психоэмоциональное напряжение при помощи способа эмоциональной регуляции «взаимодействие с другими»; преобладание мотивации достижения; доминирование в отношениях.

К личностным и поведенческим характеристикам, отрицательно связанным с жизнеспособностью, относятся: негативное отношение к другим людям; отрицательная самооценка; внешняя экстернальность; низкий уровень эмоциональной регуляции; зависимость в отношениях; использование копинг-стратегии «избегание».

Личностные и поведенческие характеристики, положительно связанные с жизнеспособностью, имеют значительно меньшую количественную выраженность в группе «дезадаптивные старшеклассники», по сравнению с группой «адаптивные старшеклассники», и, наоборот, характе-

ристики, отрицательно связанные с жизнеспособностью, в большей степени выражены в этой группе, по сравнению с группой «адаптивные старшекласники». Влияния взаимоотношений, социума и культуры положительно связаны с жизнеспособностью, но защитное обесценивание снижает жизнеспособность этих подростков и не позволяет эффективно использовать средовые ресурсы взаимоотношений, социума и культуры.

Социальная адаптация/дезадаптация в группе «дезадаптивные старшекласники» характеризуется: (1) низкой жизнеспособностью; (2) недостаточной выраженностью личностных и поведенческих характеристик, положительно связанных с социальной адаптацией (положительная самооценка, позитивное отношение к другим людям, преобладание интернального локуса контроля, мотивация достижений); (3) избыточной выраженностью характеристик, отрицательно связанных с социальной адаптацией (низкая самооценка, обесценивание других людей, преобладание внешней экстернальности, низкая мотивация достижения успеха, использование копинг-стратегии избегания, отсутствие эффективной социальной поддержки и низкий уровень эффективности использования средовых ресурсов); (4) неэффективностью копинг-поведения (использование продуктивных копинг-стратегий – «решение проблем» и «социальная поддержка» – не позволяет редуцировать психоэмоциональное напряжение и не связано с социальной адаптацией); (5) интенсивным использованием интрапсихических форм преодоления стресса (защитных механизмов).

Внешний локус контроля, снимая ответственность с личности за неудачи, позволяет ей адаптироваться к постоянным внешним негативным оценкам, сохраняя самоуважение и эмоциональный комфорт. Обесценивание других людей как защитный механизм не снижает психоэмоционального напряжения и сопровождается негативной самооценкой.

Выводы

1. Жизнеспособность подростков, являющаяся важным ресурсом развития, положительно связана с социальной адаптацией и отрицательно – с социальной дезадаптацией.
2. Выделены личностные, поведенческие характеристики, оказывающие влияние на жизнеспособность подростков и связанные в единую систему адаптации: эмоциональная регуляция и мотивация; уровень субъективного контроля; особенности самооценки; механизмы совладания и защитные механизмы; коммуникативные особенности.
3. Установлено, что личностные и поведенческие характеристики адаптивных подростков относятся к защитным факторам (факторам жизнеспособности). Личностные и поведенческие характеристики дезадаптивных подростков относятся к факторам риска, понижающим их жизнеспособность. Низкий уровень жизнеспособности дезадаптивных подростков определяется недостаточностью психологических и средовых ресурсов.
4. Жизнеспособность и социальная адаптация подростка определяется не только выраженностью оцениваемых свойств личности и факторами среды, но и изменением структуры взаимосвязей между этими характеристиками. Способы эмоциональной регуляции не различаются в рассматриваемых группах подростков по степени выраженности, однако группа адаптивных подростков характеризуется наличием значимых связей между копинг-стратегиями, способами эмоциональной регуляции и уровнем эмоционального комфорта. В группе дезадаптивных подростков способы эмоциональной регуляции и совладания не связаны с состоянием эмоционального комфорта; это свидетельствует о том, что они не позволяют редуцировать психоэмоциональное напряжение, что негативно сказывается на уровне их жизнеспособности и социальной адаптации.

РАЗВИТИЕ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО В ТРЕХЛЕТНЕМ ВОЗРАСТЕ¹

Е. И. Лебедева (Москва)

Постановка проблемы

Данное исследование выполнено в рамках продолжающегося в настоящий момент лонгитюдного исследования взаимосвязи развития саморегуляции и понимания себя и другого в дошкольном возрасте.

Мы говорим о модели психического как о способности приписывать другим людям различные психические состояния (отличающиеся от наших собственных) и рассматривать эти состояния как причину поведения (Сергиенко и др., 2009). Отсюда следует, что, обладая этой способностью, можно представлять мысли, чувства, желания других людей, предсказывать и объяснять их поведение.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 12-06-00785а.

Как указывал философ Д. Деннет, в полной мере модель психического может проявиться только при прогнозировании и объяснении поведения, в основе которого лежит неверное представление о ситуации, поскольку, если для объяснения поведения требуется привлечение только реального положения дел (или своих собственных убеждений), рассуждение о представлениях другого человека вообще не требуется. По мнению большинства исследователей, такое понимание отличия собственного психического мира от психического мира других людей начинает развиваться у детей около 4-х лет.

В качестве предикторов развития модели психического в раннем дошкольном возрасте большинство авторов выделяют понимание интенций, желаний, эмоций, источника знаний (например, того, что для возникновения знания об объекте необходимо наличие перцептивной информации), различение кажущегося и реального, физического и ментального опыта, живого и неживого. В своем исследовании мы остановились на понимании детьми визуальной перспективы (т. е. того, что разные люди могут видеть одни и те же объекты по-разному), а также желаний другого человека и источника знаний.

Цель данного этапа исследования состоит в изучении развития понимания ментального мира в трехлетнем возрасте. В дальнейшем мы планируем сопоставить полученные данные о развитии отдельных аспектов понимания ментального мира в трехлетнем возрасте и в старшем дошкольном возрасте для выделения предикторов модели психического.

Выборку исследования составили 35 детей от 3 лет до 3 лет 10 мес. (20 девочек и 15 мальчиков), посещавших детские сады Москвы.

Процедура и методики исследования

1. Понимание детьми визуальной перспективы предполагает два уровня развития – понимание того, видит ли другой человек объект, и того, как именно он его видит. Для оценки первого уровня развития этой способности детям предъявлялся лист бумаги с двухсторонним изображением. Лист располагался так, что одну его сторону видел только ребенок, а другую – только экспериментатор. Ребенку необходимо было ответить на вопрос, может ли экспериментатор видеть изображение, которое видит ребенок. Дети в возрасте около 2 лет уже понимают, что человек сможет увидеть объект только в том случае, если его глаза направлены к этому объекту и если на пути зрения не расположено никаких загромождающих препятствий, которые расположены между человеком и объектом (Flavell, 2000). Тогда же они начинают понимать, что другой человек может видеть что-то, что не видят они.

Для изучения второго уровня развития понимания визуальной перспективы детям предъявлялась картинка с изображением слона. Лист располагался на столе между ребенком и экспериментатором таким образом, чтобы ребенок видел слона правильно, а экспериментатор – вверх ногами. Ребенку задавался вопрос о том, как экспериментатор видит слона.

2. Для оценки понимания детьми желаний других людей использовалась методика, разработанная С. Бароном-Коемом и направленная на изучение понимания желаний по направлению взора человека (Baron-Cohen, 2000). Ребенку предлагается посмотреть на картинку, в центре которой схематично нарисовано лицо мальчика, а по углам – четыре упаковки хорошо известных кондитерских изделий (конфет и шоколадок). На картинке взгляд мальчика направлен на конфеты, которые изображены в левом нижнем углу. Необходимо ответить на вопрос: «Какие конфеты хочет мальчик?»
3. Для исследования понимания детьми источника знаний использовалась методика, направленная на оценку понимания принципа «видение приводит к знанию». Ребенку предлагалось посмотреть картинку, на которой изображены две девочки, одна из которых смотрит в коробку, а другая просто держится за коробку. Необходимо ответить на вопросы: «Какая девочка знает, что лежит в коробке? Почему ты так решил, как ты догадался, что именно эта девочка знает, что лежит в коробке?»
4. Для оценки понимания неверных мнений использовался аналог «Салли-Энн теста» (Baron-Cohen и др., 1985). Экспериментатор разыгрывал перед ребенком историю с участием кукол-персонажей популярного мультфильма: «Это Крош и Ньюша. У Кроша есть голубая коробочка, а у Ньюши – розовая. Ньюша очень любит играть со своим мячиком. Сейчас Ньюша кладет мячик в свою розовую коробку и уходит гулять. В это время непослушный Крош перекладывает мячик из розовой коробки в свою голубую коробку. Ньюша вернулась с прогулки и хочет поиграть в мячик. Где она будет его искать: в розовой коробке или голубой? Почему там? А где на самом деле лежит мяч? Ньюша знает, что он лежит там?» Для того чтобы правильно ответить на тестовый вопрос (Где Ньюша будет искать свой мяч?), ребенок должен отличать свои собственные знания от знаний другого и понимать, что другой может иметь ошибочное мнение о ситуации («Я понимаю, что он допустит ошибку, так как ему неизвестно то, что знаю я»).

Результаты исследования

Результаты показали, что большинство детей трехлетнего возраста, участвовавших в исследо-

вании, понимали различие точек зрения – собственной и другого человека. Больше половины детей (21 чел.) осознавали, что другой человек может не видеть то, что видят они, и понимали (23 чел.), что другой человек может видеть объект совсем не так, как они. Флейвелл указывает, что дети только в возрасте около 4-х лет начинают понимать, что люди могут по-разному видеть один и тот же объект, если они смотрят на него с различных точек зрения (Flavell, 2000).

Изучение понимания детьми ментальных состояний по их внешним проявлениям в поведении показало, что около половины детей 3 лет (20 чел.) правильно отвечали на вопрос о желании другого, но только 3 чел. смогли обосновать свой ответ, т. е. указать на направление взора персонажа как на источник понимания его желания. Наши данные согласуются с результатами большинства исследований понимания ментальных состояний по внешним проявлениям, выполненных в русле подхода «модели психического» (Baron-Cohen, Cross, 1992; Baron-Cohen и др., 1997). В исследовании Барона-Коена с соавт. (Baron-Cohen и др., 1997) было продемонстрировано, что четырехлетние дети могут понимать, что какой человек думает, ориентируясь на его мимику и направление взора. Дети делают вывод о том, что человек думает о чем-либо, если его глаза направлены в сторону от объекта и наблюдающего.

Понимание визуального восприятия как источника знаний о ситуации доступно небольшому проценту детей 3 лет, участвовавших в нашем исследовании. Хотя правильный ответ на вопрос о том, кто из персонажей знает, что лежит в коробке, дали 16 детей, только 6 из них смогли объяснить, что только тот, кто смотрит внутрь коробки, может знать о ее содержимом. Пратт и Брайнт (Baron-Cohen, Goodhart, 1994) утверждают, что типично развивающиеся трехлетние дети могут сделать вывод, что тот, кто смотрел в коробку, знает, что находится в коробке, а другой – не знает.

Большинство исследователей, работающих в рамках данной парадигмы, сходятся во мнении, что понимание отличия собственных мнений от мнений других людей начинает развиваться у детей не раньше 4 лет. Результаты исследования понимания неверных мнений детьми 3 лет показали, что только около 8% детей (3 чел.) смогли не только приписать персонажу мнение о ситуации, отличающееся от своего собственного, но и прогнозировать его поведение, основанное на неверном мнении. Подавляющее большинство трехлетних детей не смогли предсказать, что персонаж будет ошибочно искать объект в месте его

неверной локализации и неправильно думать, что он там.

Таким образом, развитие модели психического в трехлетнем возрасте ограничено пониманием отдельных аспектов ментального мира. Хотя в этом возрасте большинство детей понимает, что восприятие объекта может зависеть от места расположения наблюдающего (т. е. другие люди могут видеть то, что не видят они, и видение одного и того же объекта может различаться у разных людей), но понимание того, что перцептивная информация используется как источник знаний об объекте, большинству детей еще не доступно. Также у детей в этом возрасте еще только начинает развиваться понимание того, что ментальные состояния могут отражаться в поведении (в нашем случае понимание желаний по направлению взора человека). По нашему мнению, эти факты (непонимание перцептивной информации как источника знаний людей о ситуации и непонимание внешних проявлений ментальных состояний) закономерно приводят детей к неуспешности в приписывании разных мнений себе и другому и прогнозировании поведения другого.

Мы предполагаем, что сопоставление развития отдельных аспектов понимания ментального мира в трехлетнем возрасте с уровнем развития модели психического в более старшем возрасте поможет описать картину становления модели психического и развития ее предикторов в раннем возрасте.

Литература

- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М., 2009.
- Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: a fifteen year review // *Understanding other minds*. Oxford University Press, 2000. P. 2–20.
- Baron-Cohen S., Baldwin D., Crowson M. Do children with autism use the Speaker's Direction of Gaze (SDG) strategy to crack the code of language? // *Child Development*. 1997. V. 68. P. 48–57.
- Baron-Cohen S., Cross P. Reading the eyes: evidence for the role of perception in the development of a theory of mind // *Mind and Language*. 1992. V. 6. P. 173–186.
- Baron-Cohen S., Goodhart F. The “seeing leads to knowing” deficit in autism the Pratt and Bryant probe // *British Journal of Developmental Psychology*. 1994. V. 12. P. 397–402.
- Flavell J. H. Development of children's knowledge about the mental world // *International Journal of Behavioral Development* 2000. V. 24. № 1. P. 15–23.

САМООРГАНИЗАЦИЯ – СПОСОБ СОЗДАНИЯ ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ЖИЗНИ И РАЗВИТИЯ

Е. В. Некрасова (Барнаул)

Важнейшая цель воспитания – развитие личности, ориентирующейся на ценности, имеющие всеобщий, универсальный и безусловный характер, которые не могут быть выражены в конечных, конкретных нормах и формах поведения. Определение условий организации образовательного процесса, способствующего развитию личности, ориентирующейся на такие ценности, предполагает ответ на вопрос о том, как прирастает «собственно человеческое» в человеке, каков генезис системы «вершинных» смыслов?

Направление поиска ответа на вопрос о том, каким образом социальное «проникает» в человека и закрепляется в нем в виде определенного уровня его организации, каков принцип функционирования этого уровня, содержится в известном положении Л. С. Выготского, согласно которому развитие человека идет по пути индивидуализации социального, которое, становясь психологической структурой, определяет конструкцию «пластов, слоев и функций личности». В идее инструментальности, инструментальной функции содержится мысль о рождении нового, а не о развитии уже имеющегося, создания человеком формы своего поведения, т. е. своей субъектности. Особенность психологических орудий (знака, слова, символа) состоит в том, что они вызывают к жизни внутренние формы деятельности, обращают человека на самого себя. В этом заключается важнейшее условие становления в человеке «собственно человеческого»: человек овладевает собой, своим поведением, порождает его заново и становится его субъектом. Субъектность есть не факт, но акт, определенный режим жизни – *переход возможности в культурно оформленную действительность*. Социальное, индивидуализируясь, приносит с собой и самое существенное для человека – свой способ существовать в развитии. Л. С. Выготский прямо поставил вопрос о сущности реальности, располагающейся «между духом и материей», являющейся «переходной формой» и обеспечивающей избирательность психического отражения и его интенциональность (предметную отнесенность). Психика понималась Выготским в ее соотношении с создаваемой «субъективно искаженной действительностью». Такое представление о психике очень близко взгляду на нее в теории психологических систем, где она понимается в ее связи с порождением многомерного мира человека.

Идеи культурно-исторической психологии развиваются системной антропологической психологией, которая вобрала в себя все, что сделано в рамках теории психологических систем, и может быть понята как один из вариантов продол-

жения идей Л. С. Выготского в русле постнеклассической психологии, предвестником которой он и был (Клочко, Галажинский, 2009). Предметом постнеклассической науки являются сложные «человекоразмерные» (термин В. С. Степина), открытые, саморазвивающиеся системы. В системной антропологической психологии человек как психологическая система рассматривается в динамике жизнеосуществления, в его открытости навстречу миру и самому себе. С собой человек «встречается» постоянно и не только в актах самосознания, рефлексии, но и в жизненных пространствах своего бытия. В данном подходе последовательно реализуется идея многомерного мира человека, который неотрывен от самого человека, является его органической частью, максимально представляющей самое человеческое в нем.

При взгляде на человека как психологическую систему противоположности (субъективное и объективное) сосуществуют в сложном, но вполне упорядоченном системном единстве, в силу чего многомерный мир оказывается частью самого человека, его продолжением, его «истинным телом». Процесс онтогенетического развития понимается как постепенное усложнение системной организации, проявляющееся в возникновении и становлении многомерного мира человека; с появлением определенных мерностей в усложняющейся психологической системе она становится все более автономной, независимой и суверенной, а значит, открытой навстречу новым изменениям. В процессе становления сознание проходит три закономерных этапа – предметное сознание, смысловое сознание и сознание ценностное, за каждым из которых «стоят разные по своей сложности (мерности) миры человека, закономерно сменяющие друг друга» (Клочко, Галажинский, 2009, с. 85).

Психологическая система «ребенок–взрослый» превращает «объективную реальность» (мир без человека) в категоризованный значениями предметный мир (как основание предметного сознания), который далее превращается в реальность, наполненную смыслами, переживаемую человеком в ее данности ему «здесь и сейчас». С обретением смысловых измерений (и смыслового сознания) мир ребенка 11,5–12 лет превращается в достаточно устойчивую, благодаря ценностным координатам, «действительность» – расширяющееся, переживаемое как реальность, т. е. существующее «здесь и сейчас» пространство для жизни и развития. Это пространство сближает человека с другими людьми по причине определенной тождественности их миров, определяющейся еди-

ным источником – культурой, из которой ценности «вычерпываются». Ценностные координаты жизненного мира человека делают его соизмеримым не только с другими людьми, но и с самим собой возможным, так как ценность, будучи системным качеством, есть «напряженная возможность». С момента возникновения достаточно устойчивой действительности у ребенка актуализируется потребность в самореализации, саморазвитии, и он начинает впервые по-настоящему осознавать не только «хочу», но и «могу». Посредством жизненного мира человек получает возможность воздействовать на самого себя (самодетерминация) в плане организации и адаптивного (потребности), и сверхадаптивного (возможности) поведения и деятельности.

Самоорганизация не есть принятие чужого образа жизни, к которому надо только приспособиться, адаптироваться, она является активным созданием нового образа жизни, включающим процесс конструирования и переконструирования собственного жизненного мира, в рамках которых учитываются результаты духовной работы (новые смыслы и ценности), новые условия жизни и формы, способы поведения. Изменение образа жизни, происходящее одновременно с изменением структуры и содержания жизненного мира человека, есть переход из одного в другой тип поведения. Постоянное противоречие между образом жизни и качеством многомерного мира является источником развития человека, его движущей силой, превращающей развитие в упорядоченный процесс становления. Субъектность есть овладение собой, своим поведением через преодоление сложившихся реактивных, «мешающих» становлению форм поведения. Опыт субъектности – это всегда опыт инициативных выборов и поступков, процесс «приобщения идеальной жизни к наличному бытию». Личность – становящееся качество психологической системы, ответственное за ее самодвижение, его «безразмерность». Обретая способность к саморазвитию, становясь суверенной личностью, обладающей всей полнотой координат многомерного мира, готовой осуществлять самостоятельные выходы в культуру и взаимодействовать с ней без посредников, «вычерпывая» из нее то, что ей необходимо для сохранения и развития собственного мира, человек получает возможность менять образ жизни, расширяя, тем самым, собственное жизненное пространство.

Стать суверенным можно в результате совместной деятельности с взрослым, который поддерживает, задавая зону ближайшего развития, переживания свободы и ответственности. В этой зоне осуществляется переход от подчинения (копирование, фиксированные формы поведения) к самореализации. Перераспределение функций и ролей в совмещенной психологической системе «ребенок–взрослый» происходит постепенно.

Ее становление начинается с симбиотического со-бытия ребенка и взрослого и в норме переходит в равноправное взаимодействие суверенных личностей. В этом состоит процесс суверенизации, итогом которой является рождение способности человека к самоорганизации, саморазвитию. По мере взросления, совпадающего с усложнением внутренней системной организации, в связи с все большей открытостью в природный мир и мир культуры увеличивается суверенность ребенка, внешне проявляясь в его растущей независимости от взрослого. Внутренне суверенизация представляет собой растущую возможность человека к «овладению собой», опираясь на ценностно-смысловые координаты собственного жизненного мира, качество которых обеспечивает степень открытости в «вещный» мир, мир культуры и к самому себе.

За понятием «жизненный мир человека» стоит, таким образом, история становления «собственно человеческого в человеке», история человека как субъекта своего жизнеосуществления, разворачивающегося в конкретно-историческом времени в многомерном пространстве, представляющем собой часть объективной реальности, которая «субъективно искажена» (Выготский, 1982) присутствием в ней таких психологических образований, как значения, смыслы, ценности. Саморазвитие как открытие и формирование пространства свободного движения, в котором совершается выход «за пределы» сложившегося образа мира, фиксированных приспособительных форм поведения, – необходимое условие духовности существования. Смыслы и ценности являются базой для конструирования человеком своего экзистенциального пространства; ими задается направленность его жизнеосуществления. Ценности, будучи нереализованными возможностями, требующими своей реализации, определяют позицию человека, проявляющуюся в его образе жизни. «Продляя себя» в любую жизненную сферу, человек наполняет ее своей субъективностью и привносит тем самым изменения в культуру и свой собственный жизненный мир.

Сказанное позволяет считать, что сущность воспитания состоит в превращении ценностей из идеальной формы в личностные ценности, в особое измерение жизненного мира конкретного человека, результат же воспитания зависит от понимания взрослым механизмов этого превращения. Культура изначально недоступна для ребенка; он не может взаимодействовать с ней один на один. Взрослый для ребенка – органическое продолжение его самого, его «орган жизнедеятельности». Однако нормы, значения, смыслы, ценности нельзя передать другому (ребенку) – ему самому ими необходимо овладеть. Сегодня становится все более очевидным, что взрослому во взаимодействии с воспитанником необходимо занять позицию по-

средника, который не транслирует ему культуру и поддерживает его при взаимодействии с ней, а организует акт «встречи» воспитанника с культурой, делая при этом те или иные избранные ее (культуры) элементы соответствующими ему, имеющими для него смысл и ценность. Культура, ценности не передаются воспитаннику, не усваиваются им; они трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в подлинное пространство жизни, в котором человек может жить и действовать как суверенная личность, понимая смысл и ценность своих действий, саморазвиваясь в процессе самореализации. Взрослому необходимо учитывать закономерности этапа, который переживает ребенок в ходе своего развития, и соотносить с ними свои педагогические действия и воздействия. Воспитание (обучение) может стать гуманистическим и эффективным только в том случае, если оно будет соответствовать системной природе человека, «продленного в мир» и формирующего через эту продленность свое жизненное пространство, в котором (и через которое) можно самоосуществляться, внося преобразования в культуру.

Становление человека, ориентирующегося на нравственные ценности, предполагает организацию такой развивающей среды, которая способствовала бы расширению его образа мира, жизненного пространства и формированию у воспитанника готовности смотреть на каждо-

го человека «под знаком вечности» (Б. Спиноза), т. е. осуществлять безбоязненно духовное и душевное прикосновение к Другому, постигая самоценность происходящего, пробуждая свое сознание чужим сознанием. Обладание готовностью смотреть на каждого человека «под знаком вечности» открывает возможность «встреч» (М. М. Бахтин), вводящих в иные, неведомые до сих пор пространства бытия, которые способствуют обретению личностного знания о неизвестном в самом себе. Создание образовательной среды, в которой воспитанник развивает свои способности, реализует потенциалы, невозможно, если взрослый не обладает профессиональной компетентностью, включающей в себя знания о становлении жизненного мира человека, ценности творчества, а также психологическую готовность к их реализации (мотивационную готовность к «приведению в порядок» своего образа мира, профессиональную личностную готовность к самореализации через процесс персонализации, принятие потенциала воспитанника).

Литература

Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // *Л. С. Выготский. Собр. соч.* В 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 291–436.

Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Психология инновационного поведения. Томск, 2009.

ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ОЦЕНКА ЕГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЬМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Е. А. Никитина (Москва)

Постановка проблемы

Внешность человека играет серьезную роль в его социальных взаимодействиях. Привлекательным людям приписывают большую успешность, надежность, общительность и т. д. Часто подобные представления не соответствуют реальности. Однако при изучении связи внешности и интеллекта систематически выявляются значимые корреляции (Jackson et al., 1995).

В настоящее время можно выделить два подхода к объяснению такой связи. Д. Басс (Buss, 1985) считает, что если женщины предпочитают выбирать умных мужчин благодаря их более высокому статусу и уровню доходов и если мужчины предпочитают выбирать физически привлекательных женщин, то со временем эти две характеристики окажутся связанными друг с другом. Эволюционные психологи (Prokosch et al., 2005) предполагают, что и высокий интеллект, и красивая внешность могут быть отражением лежащего глубже фактора – общего генетического качества организма.

Интересный обзор исследований, демонстрирующих связь оценок привлекательности и интеллекта, приводится в работе Л. Зебровиц с коллегами (Zebrowitz et al., 2002). Прежде всего, их интересовало, существует ли связь между реальным и воспринимаемым окружающими интеллектом человека. Авторы статьи проанализировали результаты огромного количества исследований, опубликованных с 1918 г., в которых приняли участие испытуемые разного пола и возраста и были использованы стимульные фото- и видеоизображения детей и взрослых. Схема большинства исследований достаточно стереотипна – наблюдателей просят оценить интеллект людей, изображенных на стимульных фотографиях, а затем соотносят полученные оценки с результатами измерения интеллекта этих людей при помощи тех или иных стандартных тестов.

Л. Зебровиц отмечает, что, в соответствии с экологической теорией Дж. Гибсона, «восприятие предназначено для деятельности», а, значит,

восприятие важных для адаптации качеств должно соответствовать реальности при условии достаточного количества информации о стимуле. Точная оценка интеллекта партнера по взаимодействию оказывается адаптивной как для репродуктивного успеха (например, для исключения выбора партнера с психическим заболеванием), так и для достижения индивидуальных целей (например, для получения информации и советов от наиболее интеллектуально одаренных окружающих).

Возможность оценки интеллекта по изображениям лиц поднимает вопрос о том, какие же характеристики лица связаны с информацией об интеллекте. Имеющиеся в литературе данные позволили предположить, что такого рода медиатором может служить *привлекательность лица*. Мета-анализ продемонстрировал положительную корреляцию между привлекательностью и интеллектом, оцениваемым по внешним признакам. Более того, в полном соответствии с эволюционной теорией и теорией социальных ожиданий обнаружена связь между привлекательностью и реальным интеллектом (а также рядом контрольных характеристик, таких, как компетентность, статус и профессиональный успех) (Zebrowitz et al., 2002).

Исследование С. Каназава (Kanazawa, 2011), выполненное на основе результатов обширных национальных проектов по изучению интеллекта в Великобритании и США (объем выборки – 17419 и 20745 чел. соответственно), также подтвердило корреляцию между привлекательностью и интеллектом, измеренным рядом методик в нескольких возрастах.

Целью нашего исследования было изучение представлений детей и взрослых об интеллекте привлекательных и непривлекательных людей.

В качестве испытуемых выступили: старшие дошкольники 5–6 лет (14 девочек, 16 мальчиков) и студенты 20 лет (20 юношей и 20 девушек).

Процедура исследования

Испытуемых вначале просили дать определение привлекательного человека, а затем им были предложены изображения лиц людей разного возраста (7, 20 и 60 лет) и пола. Привлекательность лиц, изображенных на стимульных фотографиях, была оценена в наших предыдущих экспериментах.

Результаты исследования

При описании привлекательного человека упоминание об интеллекте среди испытуемых обеих групп прозвучало лишь дважды.

При этом результаты второй части исследования показывают, что в представлениях и дошкольников, и студентов интеллект человека и его привлекательность оказываются тесно связанными

между собой. Коэффициент корреляции Спирмена между оценками привлекательности и интеллекта для детей равен 0,263 при $p = 0,0002$, для юношей и девушек – 0,396 при $p < 0,0001$.

Наши данные согласуются с результатами исследования представлений об интеллектуальном подростке, выполненного Н.Л. Александровой (Александров, Александрова, 2009) на российской выборке педагогов и школьников 14–17 лет. Ею было показано, что в систему представлений учеников об интеллектуальном подростке, наряду с когнитивными характеристиками, включена и внешняя привлекательность. Старшеклассники используют такие определения, как «красивый», «симпатичный», «умные глаза», «хорошая прическа» и т.д. Интересно также, что школьники младшего, среднего и старшего возраста в качестве примера умного ровесника чаще всего называли представителя своего пола.

В нашем исследовании также было показано, что при оценке юношами и девушками представителей противоположного пола интеллект оказался не связанным с привлекательностью, а при оценке лиц ровесников своего пола эти характеристики коррелируют.

Склонность приписывать более высокий интеллект более привлекательным людям, выявленная как у детей дошкольного возраста, так и у 20-летних студентов, демонстрирует стабильность галло-эффекта внешности на этапе детства и юности.

Литература

Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М., 2009.

Никитина Е. А. Представления о соматическом здоровье, личностных качествах и привлекательности при восприятии лиц // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М., 2012. С. 432–454.

Buss D. M. Human mate selection // American Scientist. 1985. V. 73. P. 47–51.

Jackson L. A., Hunter J. E., Hodge C. N. Physical attractiveness and intellectual competence. A meta-analytic review // Social Psychology Quarterly. 1995. V. 58. P. 108–122.

Kanazawa S. Intelligence and physical attractiveness // Intelligence. 2011. V. 39. P. 7–14.

Prokosch M. D., Yeo R. A., Miller G. F. Intelligence tests with higher g-loadings show higher correlations with body symmetry: Evidence for a general fitness factor mediated by developmental stability // Intelligence. 2005. V. 33. P. 203–213.

Zebrowitz L. A., Hall J. A., Murphy N. A., Rhodes G. Looking smart and looking good: facial cues to intelligence and their origins // Personality and Social Psychology Bulletin. 2002. V. 28. P. 238–249.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ ЛАТЕРАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ

Е. И. Николаева (Санкт-Петербург), А. В. Добрин (Елец)

Постановка проблемы

Современные исследования психофизиологических механизмов эмоциональной регуляции крайне противоречивы, что обусловлено как сложностью самих эмоциональных феноменов, так и разнообразием методических подходов к их анализу (Леутин, Николаева, 2008). Значимость эффективных методических подходов отмечал Б. Ф. Ломов (1984).

Наибольшее разнообразие в результатах встречается в описании связи полушарий с эмоциональными проявлениями (Bishop, 2001; Megreya, Navard, 2011).

С одной стороны, существует большая группа данных о связи только правого полушария с эмоциями (Annett, 2008). С другой стороны, показано, что разные уровни регуляции сложным образом распределены по полушариям. Более того, самый низкий уровень эмоциональной регуляции – вегетативная регуляция – неоднозначно связан с полушариями. Доказано, что левое полушарие в большей мере обеспечивает центральную регуляцию парасимпатической нервной системы, а правое – симпатической (Oppenheimer et al., 1996; Foster et al., 2011). Чем сложнее эмоциональный феномен, тем больше противоречивости в оценке соотношения роли правого и левого полушарий в его регуляции. Например, за восприятие эмоциональных слов отвечает в большей мере левое, а не правое полушарие (Леутин, Николаева, 2008).

Особое значение имеет описание связи полушарий с эмоциональными явлениями у детей, поскольку в детском возрасте любая деятельность опосредуется эмоцией (Прусакова, Сергиенко, 2006). Появление методов оценки эмоционального интеллекта у детей ставит вопрос о роли каждого полушария в его регуляции.

Развитие детского понимания эмоций можно охарактеризовать как постепенный переход от внешней ориентации, когда ребенок представляет эмоцию как реакцию на ту или иную ситуацию, к внутренней, когда он принимает во внимание как наличную ситуацию, так и желания и намерения человека, его прошлый опыт. Это позволяет ребенку понимать более сложные эмоциональные проявления (там же).

В то же время противоречивость данных о связи эмоциональной сферы с полушарностью обусловлена и различной степенью выраженности лево- или праволатеральных признаков у испытуемых. Это определило *цель* нашего исследования – рассмотрение специфики эмоционального интеллекта у детей с разной выраженностью латеральных признаков.

Выборку исследования составили 60 детей в возрасте 7–8 лет, учащихся МОУСОШ № 1 г. Ельца.

Организация и методики исследования

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе осуществлялась оценка латеральных признаков, которая складывалась из выявления ведущей руки, ноги, уха и глаза. Для этого использовались наиболее часто встречающиеся в литературе пробы. На втором этапе исследования выявлялся уровень развития некоторых параметров эмоционального интеллекта.

Для определения ведущей руки использовались следующие пробы: «Сцепление пальцев рук»; «Поза Наполеона»; «Плечевой тест»; «Аплодирование»; «Рука, берущая предмет»; «Отвинчивание крышки на баночке»; «Рисование круга и квадрата с закрытыми глазами»; теппинг-тест (в данном исследовании теппинг-тест использовался только для определения ведущей руки); «Рука, которая держит ручку, карандаш». Все вышеперечисленные пробы выполнялись трижды (Леутин, Николаева, 2008).

Для определения ведущей ноги использовались такие пробы, как: «Положить ногу на ногу»; «Подпрыгнуть на одной ноге»; «Наступить на предмет»; «Пнуть мяч»; «Движение с закрытыми глазами»; «Шаг назад»; «Поставь колено на стул»; «Прыжок вперед». Все эти пробы выполнялись трижды (Леутин, Николаева, 2008).

Для определения ведущего глаза использовались такие пробы, как: «Калейдоскоп»; «Прицеливание»; «Подзорная труба»; «Лампа». Все пробы выполнялись трижды (Леутин, Николаева, 2008).

Для определения ведущего уха использовались такие пробы, как: «Прислушаться к тиканию часов»; «Замочная скважина»; «Повторение слов». Все пробы повторялись трижды (Леутин, Николаева, 2008).

Обследование детей проводилось в школе индивидуально с каждым ребенком. Перед проведением проб давалась словесная инструкция по каждому методу, сопровождающаяся демонстрацией проведения проб. Все результаты проб фиксировались в специальный протокол. Определение показателей профиля функциональной сенсомоторной асимметрии с каждым ребенком проводилось в один экспериментальный день.

Обработка проб проводилась при помощи метода, предложенного Е. Ю. Борисенковой и Е. И. Николаевой (Николаева, Борисенкова, 2008). Суть метода заключается в следующем: каждому буквенному выражению результата проб присваивалось

числовое выражение. Так правым исполнениям пробы приписывалось 2 балла, симметричным – 1 балл, левым – 0 баллов. Далее высчитывался общий показатель ведущей руки, ноги, глаза и уха как среднее арифметическое по результатам выполнения всех проб для данного показателя.

Кроме измерения величины латерализации каждого показателя рассчитывался профиль функциональной сенсомоторной асимметрии (Леутин, Николаева, 2008). Для этого была проведена проверка соответствия полученного распределения нормальному закону при помощи непараметрического критерия Колмогорова–Смирнова и программы обработки данных SPSS (Наследов, 2005). Результаты проверки на соответствие нормальному закону распределения позволили применить метод шкалирования равных интервалов С. Стивенса для определения границ профилей (Сидоренко, 2002).

В результате выделена интервальная шкала, на основе которой происходило деление детей на типы профиля функциональной сенсомоторной асимметрии: левый тип профиля 1,392–2,742; смешанный – 2,742–4,056; правый – 4,056–5,389.

Исследование эмоционального интеллекта складывалось из следующих параметров: эмоциональная ориентация ребенка на мир людей или мир вещей («Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»), на себя или на других («Три желания») (Нгуен, 2008), а также их умение идентифицировать эмоции и описывать их («Эмоциональная пиктограмма») (Изотова, Никифорова, 2004).

После этого все данные вводились в компьютер и обрабатывались при помощи программы SPSS 17.

Результаты исследования

Оценка типа профиля функциональной сенсомоторной асимметрии дала следующие результаты: правый тип профиля выявлен у 55% испытуемых, левый – у 23,33% и смешанный – у 21,67% испытуемых. Это соответствует данным других исследований, применявших подобный тип анализа профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (Гудкова, 2009).

Анализ данных по методикам, направленным на определение параметров эмоционального интеллекта, показал, что наиболее высокие показатели развития эмоционального интеллекта наблюдаются у испытуемых с правым и смешанным типами профиля.

Было установлено, что испытуемые с правым типом профиля в большей степени, по сравнению с испытуемыми с левым и смешанным типами профиля, имеют эмоциональную ориентацию на мир людей, а не на мир вещей ($p \leq 0,05$, Т-критерий Стьюдента).

Преимущество детей с правым профилем было выявлено и для узнавания и описания эмоций по результатам методики «Эмоциональная пиктограмма». Результаты анализа данных позволили сделать вывод, что дети преимущественно кодируют эмоции через экспрессивный эталон – пиктограмму мимических или пантомимических признаков, а также используют обобщенную вербальную характеристику эмоционального процесса ($p \leq 0,05$, Т-критерий Стьюдента).

Для определения влияния типа профиля функциональной сенсомоторной асимметрии на параметры эмоционального интеллекта проводился линейный регрессионный анализ. Было показано влияние независимой переменной «профиль функциональной сенсомоторной асимметрии» на зависимую переменную «эмоциональная ориентация на мир людей или мир вещей» ($R = 0,329$, $R^2 = 10,8$ при $P = 0,010$ и положительном коэффициенте регрессии). Следовательно, переменная «профиль функциональной сенсомоторной асимметрии» объясняет 10,8% дисперсии переменной «эмоциональная ориентация на мир людей или мир вещей»: чем больше правых признаков есть у человека, тем в большей мере он ориентируется на мир людей, а не на мир вещей.

Обнаружено влияние независимой переменной «профиль функциональной сенсомоторной асимметрии» на зависимые переменные «эмоциональная ориентация на себя или других людей» ($R = 0,256$, $R^2 = 0,066$ при $P = 0,048$ и положительном коэффициенте регрессии). Следовательно, чем больше вероятность у ребенка наличия правого профиля, тем в большей мере он ориентируется в общении на других людей.

Мы попытались оценить влияние каждого параметра профиля функциональной асимметрии на выраженность эмоционального интеллекта детей. Оказалось, что отсутствует влияние показателей латерализации в моторной сфере, однако есть значимое влияние параметров, связанных с сенсорной сферой.

Независимая переменная «ведущее ухо» влияет на все изученные параметры эмоционального интеллекта: «эмоциональная ориентация на мир людей или мир вещей» ($R = 0,322$, $R^2 = 0,104$ при $P = 0,012$), «эмоциональная ориентация на себя или на других» ($R = 0,288$, $R^2 = 0,083$ при $P = 0,025$), «представление об эмоциях» ($R = 0,305$, $R^2 = 0,093$ при $P = 0,018$). Независимая переменная «ведущий глаз» влияет на переменную «эмоциональная ориентация на себя или других» ($R = 0,377$, $R^2 = 0,114$ при $P = 0,008$).

Следовательно, влияние профиля функциональной сенсомоторной асимметрии на параметры эмоционального интеллекта обусловлено влиянием латерализации в сенсорной, а не в моторной сфере: чем более выражено преимущество правого уха или глаза, тем лучше понимание

собственных эмоций и эмоций, обнаруживаемых у других. Можно предположить, что связь с параметрами эмоционального интеллекта выраженности латеральных признаков в сенсорной сфере происходит за счет более точного описания поступающей извне информации. Более того, эмоциональный интеллект в большей мере связан с активностью левого, а не правого полушария.

Литература

Гудкова Т. В. Особенности речевых проблем у детей дошкольного возраста с различным типом профиля функциональной сенсомоторной асимметрии // Психология человека в современном мире (к 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. 15–16 октября 2009 г.): Сборник материалов Всероссийской научной конференции. В 4 т. Т. 4. Ч. 3. М., 2009. С. 337–343.

Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2004.

Леутин В. П., Николаева Е. И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. СПб., 2008.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб., 2005.

Нуеун М. А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника // Ребенок в детском саду. 2008. № 1. С. 83–85.

Николаева Е. И., Борисенкова Е. Ю. Сравнение разных способов оценки профиля функциональной сенсомоторной асимметрии у дошкольников // Асимметрия. 2008. Т. 2. № 1. С. 32–39.

Прусакова О. А., Сергиенко Е. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–35.

Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2007.

Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Любина, Д. В. Ушакова. М., 2009.

Annett M. Tests of the right shift genetic model for two new samples of family handedness and for the data of McKeever (2000) // Laterality. 2008. V. 13. № 2. P. 105–123.

Bishop D. V. M. Individual Differences in Handedness and Specific Speech and Language Impairment: Evidence Against a Genetic Link // Behavior Genetics. 2001. V. 31. № 4. P. 339–351.

Foster P. S., Drago V., Harrison D. W., Skidmore F., Crucian G. P., Heilman K. M. Influence of left versus right hemibody onset Parkinson's disease on cardiovascular control // Laterality. 2011. V. 16. № 2. P. 164–173.

Megreya A. M., Havard C. Left face matching bias: Right hemisphere dominance or scanning habits? // Laterality. 2011. V. 16. № 1. P. 75–92.

Oppenheimer S. M., Kedem G., Martin W. M. Left-insular cortex lesions perturb cardiac autonomic tone in humans // Clinical Autonomic Research. 1996. V. 6. P. 131–140.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ

М. А. Одинцова, М. С. Шумилкина (Москва)

Идея системного подхода, в развитие которой внесли свой вклад многие ученые (В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, А. А. Бодалев и др.), приобретает все большее значение при анализе психических явлений. Феномен виктимности (предрасположенность становиться жертвой) изучается с разных позиций. Исследуется роль самой жертвы в возникновении неблагоприятных для нее ситуаций (И. Г. Малкина-Пых, М. Е. Бурно, М. А. Одинцова) и факторы, которые могут способствовать преодолению виктимности. Одним из таких факторов является эмоциональный интеллект – умение осознавать эмоции и управлять ими. Изучается взаимосвязь эмоционального интеллекта с социальной компетентностью, самоактуализацией, тревожностью (И. Н. Андреева), инфантильностью (М. А. Одинцова, А. М. Спирина), со степенью дифференци-

ации личного опыта переживания эмоциональных состояний (В. В. Овсянникова, Д. В. Люсин).

Проведенные нами исследования показали, что наблюдается *непрямая зависимость* между уровнем виктимности и *степенью развития* эмоционального интеллекта. Имеет значение взаимосвязь эмоционального интеллекта одновременно со спецификой проявления виктимности и ее уровнем. Были выделены следующие группы испытуемых: «невиктимные», «аутсайдеры» (социальная роль жертвы), «манипуляторы» (игровая роль жертвы), сильно виктимные (с признаками всех ролевых типов виктимности). Психологические особенности ролевых типов виктимности подробно описаны М. А. Одинцовой (Одинцова, 2010).

Для лиц с более *высоким уровнем виктимности* и, как следствие, с проблемами адаптации получены высокие значения уровня эмоционально-

го интеллекта. Среди лиц с более низким уровнем виктимности эмоциональный интеллект у манипуляторов оказался выше, чем у аутсайдеров. Возникают вопросы: что ограничивает уровень развития эмоционального интеллекта; в чем состоят трудности его развития; почему обладатели высокого уровня эмоционального интеллекта не могут решить свои проблемы?

Согласно системному подходу, основоположником которого считается Л. Берталанфи, понять сущность явления – значит увидеть его в качестве элемента большей целостности, где раскрывается его функциональное значение. По мнению Б. Спинозы, аффекты возникают от неверного мнения о «хорошем» и «плохом», поэтому нужно заботиться о том, чтобы сам аффект был отделен от представления внешней причины и соединен с представлениями истинными. Л. С. Выготский говорил о необходимости рассмотрения аффекта и интеллекта в их единстве, поскольку при разложении на элементы теряются свойства целого и исчезает всякая возможность их объяснить. При осознании же эмоций изменяется их функциональное значение (Выготский, 1984). Поэтому важен уровень анализа проблемной ситуации и соответствующих ей психических феноменов.

Во взаимодействии виктимных лиц с окружением можно отметить две противоположные тенденции: стремление изменить отношения, наполненные негативным эмоциональным содержанием и, одновременно, сохранить существующее положение вещей. Наличие этих двух тенденций становится понятным, если стремление избавиться от деструктивного взаимодействия соотносится с тенденцией к самоактуализации и единению с миром, а нежелание избавиться от подобных отношений – со стремлением сохранить ощущение хоть какой-то взаимосвязи с другими людьми.

Аутсайдеры не чувствуют своей близости практически ни с кем: по сравнению с невиктимными испытуемыми, у них наблюдаются сложности и в отношениях с близкими ($p < 0,049$), и во взаимодействии с другими людьми ($p < 0,044$); они страдают от одиночества и в то же время стремятся к уединению ($p < 0,044$). Ощущая себя чужими в социуме, они концентрируются на размышлениях о том, насколько они «плохи», отличаются от других людей, что отражается в их поведении и приводит к их реальному отвержению социумом. При разрешении трудных ситуаций аутсайдеры сосредоточены на самообвинении ($r = 0,38$).

В отличие от аутсайдеров, у манипуляторов более комфортное положение. Хотя манипуляторы и противостоят тем, кого обвиняют (выявлена положительная корреляция игровой роли жертвы с «поиском виноватых» как способом преодоления трудных ситуаций: $r = 0,28$), но есть другая часть социума, с которой они все же объединяются, – это «спасители» (из треугольника Карпмана). Они

общительны и по степени эмоционального благополучия близки к невиктимным испытуемым. Уровень субъективного эмоционального благополучия у манипуляторов выше, чем у аутсайдеров ($p < 0,013$), и близок по значениям к уровню эмоционального благополучия невиктимных испытуемых. Уровень эмоционального интеллекта у манипуляторов и аутсайдеров тоже различается ($p < 0,017$). Можно сказать, что степень единения с миром определяет развитие эмоционального интеллекта, так как понимание эмоций связано со степенью дифференциации личного опыта их переживания (Овсянникова, Люсин, 2005), что во многом определяется эмпатией между людьми. Как лица с проявлениями виктимности (т.е. ощущающие себя жертвами), так и манипулятор, и аутсайдер не чувствуют себя полноправной и гармоничной частью мира. Поэтому понятия полученные значимые различия по степени проявления психоэмоциональной симптоматики (повышенная тревожность, чрезмерно острое эмоциональное реагирование и др.) у виктимных ($p < 0,039$ – для манипуляторов и $p < 0,0003$ – для аутсайдеров) и невиктимных лиц.

На настоящий момент нет точных данных о врожденной предрасположенности к формированию недоверия миру в той или иной форме. Ученые едины во мнении, что отвергающие сигналы, авторитарный тип воспитания, равнодушие к ребенку влияют на формирование базового недоверия миру (Э. Эриксон, К. Роджерс, А. Маслоу). Напротив, безусловное позитивное внимание (К. Роджерс) является необходимым условием для осуществления тенденции самоактуализации в полной мере, так как позволяет ощутить себя частью мира, а не противопоставлять себя ему как чему-то враждебному или чужеродному. Отражением важности формирования доверия миру является базовая потребность в общении (внимании), суть которой состоит в необходимости эмоционального взаимодействия с другими людьми. Поэтому исследователи говорят о том, что наихудший вариант для развития личности – равнодушие к ребенку (явление госпитализма, по Р. Спитцу). Ощущение даже наполненной негативными эмоциями взаимосвязи с миром лучше, чем ее отсутствие.

Лицам с проявлениями виктимности часто свойственно удовлетворение потребности во внимании деструктивным способом. Для манипулятора таким способом является взаимодействие с авторитарным окружением с взаимными обвинениями, для аутсайдера – отвержение и самообвинение. При этом и те, и другие ощущают взаимосвязь с миром. Э. Берн, подчеркивая значимость взаимодействия с социумом, говорит об удовлетворении потребности во внимании – как получении выгоды на биологическом уровне, о сохранении стабильности отношений как выгоде на психо-

логическом уровне, а о рационализации отсутствия полноценной самоактуализации – как выгоде на социальном уровне (Берн, 1996). Взаимодействие обоих виктимных типов с их партнерами по общению напоминает сообщающиеся сосуды: партнеры дополняют друг друга и настолько сильно взаимосвязаны, что без одного из них целостность создаваемой ими ситуации нарушится (Берн, 1996). Манипулятор часто не осознает своего желания, чтобы именно его авторитарный партнер взял на себя ответственность и тем самым оградил его от самостоятельных решений на социальном уровне, на котором тот зачастую ощущает свою беспомощность. Он видит, как партнер жестко руководит им, но не всегда замечает своих *обвиняющих* сигналов, так как часто направляет их третьему лицу – «спасителю». Аутсайдер не понимает, что *самообвинением* он сам отталкивает себя от социума, что мешает его стремлению сблизиться с другими людьми. При этом манипуляторы чувствуют себя жертвами своих авторитарных партнеров, а аутсайдеры – социума в целом. Оба типа виктимных лиц (игровая и социальная роль жертвы) обращают внимание на различия с другими людьми, а не на общее с ними, поэтому ощущают свою конфронтацию с другой стороной и не могут выйти на другой системный уровень, т. е. посмотреть на систему взаимодействий «Я–Другой» как целое. Стремление же к единению уменьшает силы отчуждения, как отмечал Н. А. Бердяев.

Проблема заключается в том, что выработанный в глубоком детстве способ получения внимания от ближайшего окружения закрепляется и, подобно другим приобретенным навыкам, становится автоматическим, т. е. перестает осознаваться. Поведение же становится реактивным. Закрепляется и *ожидание* отработанного способа получения внимания. По мнению М. А. Одинцовой, в основе всех деструктивных форм поведения человека лежит установка на поведение «жертвы», проявляющаяся в направленности личности на своеобразное восприятие ситуации и на соответствующее ему виктимное поведение (Одинцова, 2010). Этот вывод подтверждается накопленными фактами, свидетельствующими о том, что люди с виктимными чертами становятся «жертвами» даже при смене социального окружения.

Положение осложняется также тем, что аутентичные чувства, отражающие потребностно-мотивационный уровень, обычно скрыты под слоем социально выработанных (рэкетных) чувств. Так, за стремлением обвинить другого часто скрывается гнев, который возникает из-за препятствий самоактуализации, и др. Возможно, поэтому следует говорить не просто об уровне эмоционального интеллекта, а об его уровне «вширь» (понимание многообразия чувственных состояний, не обязательно аутентичных) и «вглубь» (осознание аутен-

тичных чувств и мотивационно-потребностного уровня). Тогда становится понятным, почему личность с высоким уровнем эмоционального интеллекта (манипулятор) не может преодолеть виктимность: ей не удастся осознать свои аутентичные чувства и потребности.

Развитие личности представляет собой переход к все большей целостности восприятия, подъем на более высокий уровень системности. Проблема лиц с признаками виктимности в том, что в своем восприятии и эмоциональном реагировании они остаются внутри ситуации, поэтому степень их рефлексии ограничена: они не понимают, насколько сильно взаимосвязаны с партнерами по взаимодействию эмоциональными посланиями и паттернами реагирования. Уровень восприятия ситуации детерминирует переживаемые эмоции и степень их осознания, т. е. актуальный уровень эмоционального интеллекта.

Таким образом, можно отметить следующие *трудности в развитии и использовании эмоционального интеллекта* с точки зрения системного подхода:

- 1) Недостаточный уровень ощущения единства с миром, что приводит к появлению переживания отчужденности или противостояния внутри системы «Я–Другой (Мир)», а также определяет степень развития эмоционального интеллекта.
- 2) Неосознанность развитого и закрепленного в детстве способа получения внимания от социального окружения и его несоответствие личности взрослого человека; наличие психологической выгоды от такого получения внимания.
- 3) Неумение преодолевать реактивный характер эмоционального реагирования на вновь возникающую ситуацию, вызываемую внутренней готовностью к ней, и неосознанность реактивности своих эмоциональных состояний.
- 4) Недостаточное удовлетворение потребностей в близости и самореализации, что приводит к эмоциональному напряжению и порождает психоэмоциональную симптоматику, мешающую осознанию своих эмоций и овладению ими.
- 5) Психологическая неготовность человека к действительному решению проблемы. Такая задача может лежать вне зоны не только актуального, но и ближайшего (по Л. С. Выготскому) развития личности.

Таким образом, для преодоления виктимного поведения с его реактивностью, неосознанностью и ригидностью паттернов восприятия и поведения необходимо единство мотивационных, эмоциональных и рефлексивных компонентов, что является основой свободного действия (Л. И. Божович). Необходимо выйти на внешний по отношению к ситуации уровень. М. К. Мамардашвили назы-

вал этот уровень «точкой, или моментом, повышенной интенсивности», когда человек как бы отрывается от привычного течения обстоятельств и отношений к ним, когда с полной нагрузкой работает сознание и активизируется личность. Для этого необходима остановка в деятельности, «зазор длящегося опыта», что является условием для свободного действия. Тогда «бессмысленная в своей избыточности интенсивность меняет смыслы нашей жизни» (Зинченко, 1997, с. 187, 295).

Литература

Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений: Пер. с англ. М., 1996.

Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости // Л. С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 5, «Основы дефектологии» / Под ред. Т. А. Власовой. М., 1983. С. 231–256.

Зинченко В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили: К началам органической психологии. М., 1997.

Овсянникова В. В., Люсин Д. В. Когнитивные характеристики, связанные с переработкой эмоциональной информации // Культурно-исторический подход и исследование процессов социализации: Материалы V чтений памяти Л. С. Выготского (Москва, 15–17 ноября 2004 г.) / Под ред. В. Ф. Спиридонова, Ю. Е. Кравченко. М., 2005. С. 280–293.

Одинцова М. А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции (система работы, диагностика, тренинги): Учеб. пособие. М., 2010.

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

О. В. Плохих (Курск)

Формирование информационно-познавательной компетентности подростков предусматривает изучение информационной среды, ее характеристик и особенностей.

Интенсивное развитие информационного пространства ставит новые задачи перед наукой, образованием, медициной, политикой и многими другими сферами современной жизни нашего общества. Обращаясь к проблеме воздействия информационной среды на образование, необходимо ответить на ряд вопросов.

Можно ли Россию отнести к информационному обществу?

Что входит в феномен информационной среды?

Какова ее значимость для формирования информационно-познавательной компетентности школьников?

Каково содержание понятия «информационный мусор»?

Для ответа на первый вопрос сошлемся на мнение В. Г. Николаева, который выделяет два критерия оценки информационного общества: превращение информации в основной товар и превращение информационного поля в субъективную ценность для индивидов в их повседневной жизни. Сам автор считает, что, согласно первому критерию, Россия частично уже вошла в стадию информационного общества, а согласно второму критерию, полностью соответствует ему (Николаев, 2002).

С точки зрения определения информационной среды, представляют интерес подходы Ю. А. Шрейдера и М. А. Смирнова.

Автор первой концепции информационной среды, Ю. А. Шрейдер, справедливо характеризует информационную среду не только как проводник информации, но и как активное начало, воздествующее на ее участников.

Конкретизируя определение рассматриваемого феномена, он выделяет три его аспекта:

- информационная среда как система исторически сложившихся форм коммуникации;
- информационная среда как созданная всем обществом информационная инфраструктура, позволяющая осуществлять коммуникативную деятельность в масштабах всего общества: издательства, библиотеки, информационные центры, банки данных, средства массовой информации и т. п.;
- информационная среда как одна из сторон деятельности человека-участника коммуникационного процесса. Особое внимание автор уделяет процессу превращения информации в знания и наоборот.

Согласно М. А. Смирнову, информационная среда – это совокупность информационных условий существования субъекта (Смирнов, 2001).

Полагаем, что в нашем исследовании полезно учитывать обе точки зрения, т. е. четыре аспекта понимания информационной среды.

О значении информационной среды для формирования информационно-познавательной компетентности школьников пишет Д. И. Фельдштейн: «Здесь во весь рост встает проблема исследования

характера психологического воздействия и психических реакций при совмещении разных схем восприятия информации: получаемой, с одной стороны, из учебников и от учителя, а с другой – из огромных информационных потоков, содержащихся в телепередачах и Интернете» (Фельдштейн, 2005, с. 71).

Особую важность для нашего исследования имеет подход И. В. Роберт, в работе которой вводится понятие информационного взаимодействия образовательного назначения. Под ним автор понимает осуществление информационной деятельности, направленной на сбор, обработку, применение и передачу информации, осуществляемой субъектами образовательного процесса. Автор определяет два направления информатизации образования.

1. Формирование у обучающегося ответственности за выбор режима учебной деятельности и информационного взаимодействия с интерактивными источниками учебной информации.
2. Формирование у обучающегося компетенций в области реализаций возможностей средств (информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебной и будущей профессиональной деятельности.

По мнению И. В. Роберт, применение ИКТ позволяет создать предпосылки для интенсификации учебного процесса (Роберт, 2005, с. 99).

Более осторожная и дифференцированная оценка характера влияния информационного пространства на учащихся представлена в работе Т. З. Адамьянц «Человек в информационной среде». В ней приводятся результаты исследования воздействия информационной среды на коммуникативные свойства, уровень тревожности, уровень восприятия прочитанной информации школьников Москвы, свидетельствующие о снижении позитивных показателей у большинства опрошенных учащихся, о негативном влиянии информации на их сознание. На основе проведенного исследования автор делает вывод о том, «что большинство людей в информационной среде не то что беспомощны – они, как им кажется, вполне самостоятельны, однако фактически подвержены и воздействию, и манипулированию, и бездумному подражанию» (Адамьянц, 2010).

В. Г. Николаев определяет некоторые изменения информационной среды, произошедшие в России за последние полтора десятка лет, обращая внимание на низкопробность многих информационных продуктов, наличие недостоверной информации, «информационного мусора» (Николаев, 2002). Не составляет в этом плане исключение и Интернет как часть информационной среды.

О «загрязнении» информационной среды пишет и А. Арутюнян (Арутюнян, 2001) как о проблеме, с которой постоянно сталкиваются потребители информации. Сравнение бытовых и информационных отходов приводит к выводу о наличии у них сходных признаков. К отличительным характеристикам «информационного мусора» Арутюнян относит наличие не востребовавшейся, неактуальной, недостоверной, некачественной информации.

На этой основе вносятся ряд рекомендаций по минимизации негативных аспектов информационного воздействия.

1. При наличии возможности обращаться к первоисточнику.
2. Своевременно дополнять, исправлять или удалять устаревшую информацию.
3. Размещать в сети информацию, полезную и интересную для других пользователей.
4. Своевременно удалять личную информацию, не имеющую ценности и являющуюся «мусором» для всех, кроме ее создателя и владельца.

Описанные в данной работе проблемы носят постановочный характер и требуют дальнейшей глубокой проработки с выходом на экспериментальное исследование.

Литература

Адамьянц Т. З. Человек в информационной среде. URL: http://www.isras.ru/index.php?page_id=895&printmode (дата обращения: 08/08/2012).

Арутюнян А. Загрязнение информационной среды: будут ли восприняты печальные уроки XX века? 2010. URL: http://www.softservice-kmv.ru/publications/articles/publ_inf_musor.html (дата обращения: 08/08/2012).

Николаев В. Г. Информационная среда повседневной жизни и гражданское общество в современной России: тезисы для дискуссии // Ломоносовские чтения. 2002. Т. 1. URL: <http://lib.socio.msu.ru/1/library?e=d-000-00---0lomon--00-0-0-Oprompt-10-4-----0-11-1-ru-50-20-help---00031-001-1-0windowsZz-1251-00&a=d&cl=CL1&d=HNSH990cc2f908ed189daf878.15> (дата обращения: 08.08.2012).

Роберт И. В. Информационная образующая развития современного общества // Мир психологии. 2005. № 1.

Смирнов М. А. Информационная среда и развитие общества // Информационное общество. 2001. Вып. 5. С. 50–54.

Фельдштейн Д. И. О развитии фундаментальных психологических исследований Российской академии образования // Мир психологии. 2005. № 1.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

А. Г. Самохвалова (Кострома)

Постановка проблемы

Исследования коммуникативной деятельности современных подростков показывают, что зачастую межличностное взаимодействие приобретает у них характер затрудненного общения, сопровождающегося личностными и коммуникативными трудностями.

Многочисленные данные отечественных психологов (Е. В. Цукановой, А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева, В. Н. Куницыной, В. А. Лабунской, Ю. А. Менджеричкой и др.) подтверждают существование специфического по психологическому содержанию феномена *затрудненного общения*, понимаемого как нарушенное, неблагоприятное, дискомфортное, неэффективное общение.

В. Н. Куницына подчеркивает, что феномен затрудненного общения – это, прежде всего, явление, представленное в сознании и переживании партнеров (Куницына, 1991, с. 47).

В данном случае рассматривается *субъективная составляющая затрудненного общения*, определяемая А. А. Бодалевым и Г. А. Ковалевым как объективная картина нарушений общения – недостижения цели, неудовлетворения мотива, неполучение желаемого результата и т. д. вследствие субъективных трудностей (Бодалев, 1992, с. 29).

Кроме того, затрудненное общение детерминировано, как подчеркивает Л. А. Петровская, особенностями психологической природы человека и человеческих отношений, характером взаимодействия (Петровская, 2007).

Интегрируя различные теоретические подходы, мы рассматриваем *затрудненное общение* детей в нескольких плоскостях:

- в качестве *социально-психологического феномена*, проявляющегося только в ситуации взаимодействия, социального общения детей;
- как явление *объективное*, представленное в несоответствии цели и результата, выбранной ребенком модели общения и его реального протекания;
- как явление *субъективное*, проявляющееся в переживаниях ребенка, в основе которых могут лежать неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты и т. д.

В ситуации затрудненного общения один или оба партнера являются его *субъектами*, один или оба партнера с разной степенью осознанности и направленности мешают удовлетворению потребностей другого, ставят преграды на пути достижения целей общения (Лабунская, 2001, с. 34). В результате этого один или оба партнера испыты-

вают острые эмоциональные переживания, демонстрируют несогласованность действий, проявляют коммуникативную неадекватность.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей подросткового затрудненного общения.

Проверялась *гипотеза* о существовании возрастных различий коммуникативных трудностей детей.

Выборка (120 чел.) состояла из трех разновозрастных групп (по 40 детей в каждой группе): старшие дошкольники (6–7 лет), младшие школьники (8–10 лет), подростки (12–13 лет).

Методический инструментарий

Использовался комплекс диагностических методик, выявляющих различные показатели коммуникативных характеристик личности: авторская методика диагностики коммуникативных трудностей ребенка; методика диагностики неконструктивного поведения детей М. Э. Вайнера; методика «Личностный профиль ребенка»; проективная методика «Метаморфозы» Н. Я. Семаго, М. М. Семаго; рисуночные тесты «Дом–дерево–человек» и «Несуществующее животное», а также методы наблюдения, беседы, экспертных оценок, контент-анализа интернет-переписки подростков (Самохвалова, 2011). Для выявления возрастных различий затрудненного общения был использован критерий Крускала–Уоллиса.

Результаты исследования

Обобщение полученных результатов позволило охарактеризовать специфику затрудненного общения подростков. В подростковом возрасте особое значение приобретает общение ребенка в группе сверстников, следовательно, доминирующей потребностью личности является потребность в уважении и принятии в референтной группе. Фрустрация этих потребностей связана с появлением *деструктивных форм коммуникативного поведения* – протестного ($N = 24,869$ при $p = 0,003$) и агрессивного ($N = 22,570$ при $p = 0,002$).

Протестное поведение связано с категорическим возражением подростка против чего-либо, его решительным заявлением о несогласии с какими-либо требованиями или нормами, открытым проявлением нежелания что-либо делать. Формами протестного поведения могут быть негативизм, упрямство или строптивость, реализация каждой из которых требует от личности максимальной мобилизации и социальной активности, направленной на противостояние ($N = 22,570$ при $p = 0,002$).

Проявлениями протеста в общении можно считать либо беспричинные слезы, грубость, язвительность, дерзость, действия «назло», либо замкнутость, отчужденность, обидчивость.

Подростковая *агрессивность* связана со стремлением привлечь к себе внимание сверстников; с желанием ущемить достоинства другого человека с целью самоутверждения; с чрезмерными лидерскими притязаниями. Агрессивные дети невнимательны к другим, не способны видеть и понимать своего собеседника; с трудом выстраивают и реализовывают коммуникативные программы; их речь, чаще всего, резка, груба, сбивчива, неуместна; ими редко осуществляется анализ собственных коммуникативных действий, поскольку их переполняют негативные эмоции.

Спектр коммуникативных трудностей подростка достаточно велик. Преобладают трудности *базового уровня* ($N = 25,163$ при $p = 0,002$), связанные с детским эгоцентризмом, косностью коммуникативных установок, отсутствием позитивного восприятия собеседника, нежеланием согласовывать собственные коммуникативные действия с потребностями партнеров и требованиями коммуникативной ситуации; а также *рефлексивные трудности* ($N = 14,358$ при $p = 0,003$), состоящие в нежелании или неспособности подростка изменять собственные формы неконструктивного взаимодействия, центрации на привычных коммуникативных действиях и страхе использования новых моделей общения.

На *содержательном уровне* проявляются трудности прогнозирования (неспособность предугадать возможное развитие коммуникативной ситуации и предвидеть конфликтные столкновения) и трудности самоконтроля (преобладание импульсивных действий над произвольными, ориентированность на конечный результат, а не на процесс взаимодействия).

Инструментальные коммуникативные трудности проявляются как на вербальном, так и на невербальном уровнях (неуместная, грубая или монотонная речь; чрезмерно эмоционально насыщенные либо недифференцированные невербальные проявления).

В конфликтном взаимодействии подросток чаще всего ориентирован на *соперничество* ($N = 30,144$ при $p = 0,001$); открыто, а порой враждебно и агрессивно отстаивает свои интересы, используя при этом преимущественно не убеждение и самопродвижение, а внушение, нападение и принуждение.

Многочисленные ситуации затрудненного общения «накапливают» у современных подростков негативные эмоции. Конструктивно совладать с растущим эмоциональным напряжением ребенок в силу своих возрастных особенностей еще не может и поэтому чаще всего использует различные формы психологических защит.

Основная *функция психологической защиты* в ситуациях затрудненного общения подростка – это предотвращение нарушения внутренней устойчивости личности, нормального течения его психической жизни и поведения. Механизмы психологической защиты в общении обеспечивают подростку воображаемое достижение коммуникативной цели, бессознательную компенсацию его неспособности эффективно контролировать коммуникативные ситуации, возможность бороться с тревогой до тех пор, пока не будет найден конструктивный способ преодоления коммуникативных трудностей.

Была установлена значимая взаимосвязь коммуникативных трудностей подростков с формами их психологических защит. Так, подростки, испытывающие трудности, связанные с негативными установками на другого человека, склонны к *пассивно протестному поведению* ($r = 0,349$). В ситуациях коммуникативных затруднений они могут «замкнуться» в себе, отстраниться от сверстников, игнорировать любые просьбы, предложения, часто демонстрируют «поведенческий уход» от травмирующей ситуации.

Для подростков с заниженной самооценкой характерно стремление к *оппозиции* ($r = 0,427$). Это форма активного протеста подростков против социальных норм и требований, которые им пытаются навязать, против негативного отношения взрослых и сверстников к их стилю одежды, мировоззренческим позициям, интересам. Частые претензии, подчеркнутое превосходство, негативные оценки, насмешки, гонения в группе сверстников являются непосильной психологической нагрузкой (несоизмеримой с реальными возможностями) и порождают у ребенка внутреннее напряжение, недовольство собой, самоунижение. Все это приводит к негативизму и бунту по отношению к требованиям взрослых; коммуникативные действия подростков приобретают конфликтный характер; межличностное взаимодействие становится неконструктивным.

Оппозиция часто приводит к возникновению у подростков фантазий, в которых они чувствуют себя успешными и значимыми; *регрессивному* ($r = 0,397$) переходу к более примитивным формам общения (разговор «детским» ломаным языком, примитивные высказывания, трудности в коммуникативном планировании, недифференцированные невербальные реакции, неадекватные коммуникативные действия). В некоторых случаях наблюдается уход в «глупость» или в «болезнь».

Подростки, испытывающие трудности, связанные с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению, часто прибегают к *имитации* ($r = 0,370$). Ребенок стремится во всем подражать определенному лицу, чаще всего лидеру, популярному сверстнику, который кажется ему непревзойденным ав-

торитетом, кумиром, весь образ жизни которого, стиль одежды и поведения, сленг, даже вкусовые пристрастия, безусловно, принимаются зависимым ребенком и являются примером для подражания.

К *демонстративному поведению* обычно прибегают подростки с достаточно низким уровнем развития эмпатии ($r = 0,512$), понимания собеседника, эгоцентрическими установками; у таких детей возможны проявления зависти, враждебности и агрессивности по отношению к более популярным и благополучным сверстникам. Их ориентированность на внешнюю оценку и высокую результативность затрудняет поэтапную реализацию коммуникативных программ. Демонстративные подростки часто не умеют слушать собеседника, давать адекватную обратную связь, а их обидчивость затрудняет анализ собственных коммуникативных действий.

Подростки, для которых характерны трудности самовыражения ($r = 0,423$) и самоанализа ($r = 0,525$), часто используют такую защитную модель поведения, как *компенсация* – реакцию, с помощью которой они стремятся восполнить и объяснить себе коммуникативную несостоятельность и неадекватность успехами в других видах деятельности или высоким уровнем развития других личностных качеств. Например, непопулярный в коллективе одноклассников подросток утешает себя тем, что он «круче всех танцует»;

проявляющий агрессивность – тем, что он «всегда сумеет постоять за себя»; подросток, испытывающий вербальные и невербальные трудности, – тем, что он «самый стильный».

Следовательно, психологические защиты проявляются у подростков как *форма адаптации к ситуациям затрудненного общения*.

Психологическая помощь подростку как субъекту затрудненного общения заключается, на наш взгляд, в стимулировании мотивации коммуникативного самосовершенствования, фасилитации конструктивных моделей коммуникативного поведения, обучении навыкам рефлексии и способам преодоления коммуникативных трудностей.

Литература

Бодалев А. А., Ковалев Г. А. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. 1992. № 5–6. С. 27–35.

Куницына В. Н. Трудности межличностного общения: Дис. ... докт. психол. наук. СПб., 1991.

Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М., 2001.

Петровская Л. А. Общение–компетентность–тренинг // Избранные труды. М., 2007.

Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб., 2011.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА

Е. А. Сергиенко (Москва)

Системный подход, разработка которого в психологии связана с именем Б. Ф. Ломова, стал неотъемлемой частью активно развиваемого в настоящее время системно-субъектного подхода. Для обоснования возможности объединения субъектно-деятельностного и системного подходов в *единый системно-субъектный подход* необходимо рассмотреть те положения обоих подходов, которые позволяют говорить об их тесной связи, логической непротиворечивости и взаимодополнительности при интеграции в рамках единой парадигмы. Анализируя современные проблемы психологии, Б. Ф. Ломов писал: «Представляется, что наиболее надежной стратегией изучения психики является подход, позволяющий изучать ее как систему единую и целостную, но вместе с тем и структурированную. При этом психическое должно рассматриваться в процессе его развития, т. е. предметом психологического исследования становится системогенез психики» (Ломов, 1984, с. 76). Данное положение Б. Ф. Ломова послу-

жило, наряду с теорией функциональных систем П. К. Анохина, основой для разработки и развития системно-эволюционного подхода, который объединяет принципы системности и развития.

Общность принципов системности и развития, интегрированных в системно-эволюционном подходе, имеет тесные пересечения с положениями субъектно-деятельностного подхода.

1. В фундаментальном положении С. Л. Рубинштейна (1989) о психическом как процессе развитие психики представлено в качестве ее главного имманентного свойства. В то же время система как целостное образование включает в себя показатели развития: любой системно организованный объект обладает способностью к развитию, а процесс развития, в свою очередь, предполагает наличие сложной системной организации. Современные представления о психике как развивающейся, эволюционирующей системе опираются в значительной степени на развитие системного подхода в биологии и нейрофизиологии, прежде

всего, на принцип системогенеза, сформулированный и обоснованный в школе П. К. Анохина.

2. Любая система образована разнородными элементами, обладающими разными свойствами, но связанными в единое целое. С данным определением системы соотносятся базовые характеристики любого процесса развития, в том числе, развития психики. Это положение приводит к представлениям о развитии и функционировании психики при сохранении целостности на всех ее этапах.

3. Связи между элементами системы *динамичны*, т. е. изменяются во времени. Интегральные характеристики системы в большей мере зависят от особенностей взаимодействия ее элементов, чем от их отдельных свойств. В таком случае взаимодействие между функциями в процессе развития, а не их отдельные изменения должны иметь приоритетное значение, что сопоставимо с принципом сетевой организации.

4. Системы различаются по своей сложности и степени структурированности. Это проявляется в уровневой организации систем разного порядка, объединенных *иерархическими связями* (Ломов, 1984). Принцип уровневой организации не исключает, а наоборот, предполагает целостную психическую организацию систем всех уровней. С. Л. Рубинштейн писал: «...психическое развитие человека с раннего возраста до зрелых лет протекает как единый процесс, внутри которого выделяются качественно различные ступени...» (Рубинштейн, 1989, с. 188).

5. Соотношение биологического и социального на разных этапах онтогенеза как проблема детерминации рассматривалась и в системном, и в субъектно-деятельностном подходах. Проблема биосоциальной детерминации в системном подходе решается Б. Ф. Ломовым на основе анализа осуществляемой в единстве с природой и обществом эволюции человека как общественного существа, несводимой к одному из источников человеческого развития. В рамках субъектно-деятельностного подхода А. В. Брушлинский так раскрывает данную проблему: «...субъект, осуществляющий психическое как процесс, – это всегда и во всем неразрывное живое единство природного и социального... в психике человека нет ничего, что было бы только природным, но не социальным или только социальным, но не природным; вопреки широко распространенной точке зрения даже на высших этапах духовного развития личности психическое не перестает быть природным и не становится „чисто“ социальным. Оно сохраняет в себе их органическое единство, поскольку эти высшие уровни природного возникают и эволюционируют лишь в ходе антропогенеза...» (Брушлинский, 1994, с. 34).

В основе современного понимания развития как самодвижения лежит принцип, утверждаю-

щий наличие и генетической (биологической), и средовой (социальной) составляющих как звеньев системной детерминации единого процесса развития человека.

б. Ключевая характеристика динамической системы – самоорганизация – означает достижение новых состояний через собственное функционирование. При непрерывном изменении в одном или более параметрах новое состояние может появиться спонтанно как функция нелинейных взаимодействий между компонентами системы. Развитие рассматривается как появление свойств целостной системы и может быть описано в терминах сложного взаимодействия ее компонентов. При этом недопустима редукция к одному из элементов, структуре или причине. Близкие идеи о саморазвитии получили свою разработку в субъектно-деятельностном подходе (принцип творческой самодеятельности С. Л. Рубинштейна). Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности. Целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности его психических качеств (Брушлинский, 1994, 2002).

Таким образом, приведенное сравнение показывает, что многие ключевые проблемы современной психологии имеют близкие по содержанию решения в системно-эволюционном (и теории динамических систем) и субъектно-деятельностном подходах. Это положение об имманентной динамике психического и динамике систем – единая, но качественно различная, уровневая (стадиальная) организация человеческой психики, ее развития; идея неразрывности биосоциальной природы человека – «внешнее через внутреннее», саморазвитие, самоорганизация в процессе деятельности (принцип самодеятельности), целостность субъекта, системный характер организации его психики. Подобная общность позволяет объединить имеющиеся подходы. Это означает, по сути, создание новой парадигмы, акцентирующей внимание на тех аспектах изучения человека, которые в рамках объединяемых подходов оставались на периферии. Так, в системном подходе и его вариантах (системно-эволюционном, теории динамических систем) не придается должного значения субъекту как активному и пристрастному «действию» собственного бытия, собственной жизнедеятельности, нет места для интегративной индивидуальности, которая обеспечивает целостное поведение человека и индивидуальные варианты его адаптации к внешним условиям. В субъектно-деятельностном подходе проблемными являются анализ внутренних условий деятельности,

размытость трактовки внутренней психической организации, отсутствие представления о структуре этой организации. Объединение указанных подходов, на наш взгляд, позволит преодолеть характерные для них ограничения и обеспечит большие возможности для целостного изучения человека. Основные положения системно-субъектного подхода изложены в работе Е. А. Сергиенко (2011).

Положения системного подхода нашли своей отражение в выделении критерия и функций субъектности в развиваемом системно-субъектном подходе.

Критерий субъекта может быть только уровнем. Критерии субъекта, выделенные другими авторами (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, А. В. Петровский и др.), не являются взаимно противоречащими, а относятся к разным уровням организации субъекта. Применение континуально-генетического принципа позволяет выделить несколько уровней непрерывного становления субъектности – от протоуровней в раннем онтогенезе до уровней агента, наивного субъекта, субъекта деятельности, субъекта жизни (Сергиенко, 2011).

При выделении субъекта как центрального образования в системно-субъектном подходе необходимо найти те специфические функции, которые дифференцируют его от других психологических феноменов. Б. Ф. Ломов выделял три основные функции психических процессов: когнитивную, регулятивную и коммуникативную (Ломов, 1984). Подобные функции можно выделить и относительно субъекта. Мы полагаем, что в качестве *когнитивной функции* по отношению к субъектности выступает понимание, коммуникативной – континуум субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, в качестве регулятивной – контроль поведения и самопроизвольность.

Специфической для субъекта когнитивной функцией является понимание, выступающее одновременно и как когнитивный, и как экзистенциальный феномен (Знаков, 2005). Понимание человеком окружающего мира включает внутренние модели (модель и физического, и социального мира), и смысловые образования, опосредующие его выбор и интерпретацию окружающих событий и явлений (Сергиенко и др., 2009).

Регулятивной функцией субъекта может выступать контроль поведения, который является основой саморегуляции. Контроль поведения рассматривается нами как интегративная характеристика ресурсных возможностей индивидуальности, включающая когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий (произвольность) (Сергиенко и др., 2010). В отличие от саморегуляции, контроль поведения обладает спонтанностью и самопроизвольностью.

Коммуникативная функция субъекта может быть специфицирована через представление о субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействиях – например, в ситуациях манипулятивных влияний субъекта на других людей, оказывающихся объектами манипуляции (Знаков, 2002), и, наоборот, когда группа манипулирует человеком. Однако реально взаимодействия людей могут быть только тогда эффективны, когда учитываются субъектность объекта воздействия, уровень и особенности его внутренних моделей, степень понимания, индивидуальная специфика его контроля и т. д. Следовательно, выделяя функции субъектности, мы сталкиваемся с их взаимным переплетением и лишь условным выделением, что необходимо учитывать при анализе явления.

Проведенный теоретический анализ указывает, что системный подход стал одним из основополагающих источников системно-субъектного подхода. Экспериментальная верификация общей схемы системно-субъектного подхода проводится в лаборатории психологии развития Института психологии РАН. Изучение когнитивной функции субъекта проводится Е. И. Лебедевой, исследующей модели психического у детей с типичным, атипичным развитием; аспиранткой автора А. В. Найденовой, цель работы которой – изучение воздействия семейной депривации на развитие модели психического; Н. Н. Талановой, анализирующей роль модели психического в понимании рекламы, Н. И. Колесниковой, исследующей модели психического в период юности и взрослости. Контроль поведения как регулятивная функция субъекта и его становление в раннем возрасте изучается Г. А. Виленской. И. И. Ветрова исследует взаимоотношения механизмов регуляции (контроля поведения, психологических защит и совладания) в подростковом и юношеском возрасте; Ю. В. Ковалевой, изучающей контроль поведения в семейной системе; аспиранткой автора Т. С. Миковой, чье исследование посвящено анализу субъектных и личностных характеристик женщин с травматичным опытом абортов; Н. В. Чистяковой, работа которой направлена на поиск психогенетических маркеров контроля поведения и выраженности родового стресса, и других. Регулятивная функция субъекта изучается в работе А. Ю. Рачугиной, проверяющей гипотезу о взаимосвязи уровня развития ментальных моделей с успешностью коммуникации. Подобная обширная программа работ позволит осуществить не только проверку выдвинутых гипотез, но также уточнить и развить положения системно-субъектного подхода.

Литература

Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.

Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельности // Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В. Н. Дружинина. М., 1999. С. 330–346.

Знаков В. В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказываний в межличностном общении // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 2002. С. 144–160.

Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005. С. 9–45.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. М., 1989.

Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа понимания себя и другого в онтогенезе человека М., 2009.

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М., 2010.

Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА

Л. В. Спицына (Запорожье)

В начале XXI в. к глобальным проблемам современного мира, кроме традиционных – экономического кризиса, демографического взрыва, истощения ресурсов, социальных и национальных конфликтов, глобального экологического кризиса, – ученые относят еще один кризис, с которым может быть связана одна из наибольших опасностей нынешнего столетия, – кризис компетентности человека. Ускоренный рост объемов информации сегодня порождает ряд проблем, и, в первую очередь, в системе образования. Например, по данным 1993 г., период «полураспада» компетентности медиков, биологов, учителей, менеджеров составляет всего 4 года, т. е. багаж знаний специалиста должен обновляться практически непрерывно, даже если он работает в одной и той же отрасли (Шиморина, 2005). Следовательно, современная ситуация выдвигает повышенные требования к конкурентоспособности специалиста, его постоянному развитию, обновлению знаний, повышению квалификации, непрерывному совершенствованию профессиональных навыков и овладению новыми технологиями и видами деятельности.

Поиски источников решения данной проблемы, на наш взгляд, целесообразно направить на исследование ресурсов организационной культуры высшего учебного заведения как основного социального института, который формирует современную и будущую интеллектуальную элиту страны, вырабатывает современные образовательные стандарты общества.

Исследованию психологических аспектов организационной культуры посвящены работы Л. Н. Аксеновской, Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина, А. Н. Занковского, К. Камерона, Р. Куинн, С. А. Липатова, В. А. Спивака, Т. О. Соломанидиной, Ф. Хар-

риса, Р. Моран, Ч. Ханди, Е. Шейна и многих других. Изучение закономерностей процесса подготовки специалистов в современной психологической науке представлено в работах А. А. Деркача, Е. Ф. Зера, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, Т. В. Кудрявцева, Н. Д. Левитова, Б. Ф. Ломова, А. Л. Марковой, Н. С. Пряжниковой, В. Д. Шадрикова, Р. Х. Шакурова, Н. Ф. Шевченко, Ю. М. Швалба и др. Интересным и перспективным является обращение к акмеологическому подходу в исследовании проблем профессионального самоопределения, становления, самореализации личности, стратегии ее жизнедеятельности, роста профессионального сознания и самосовершенствования (К. А. Абульханова, А. А. Бодалев, В. Г. Асеев, А. А. Деркач, С. Л. Кандыбович, А. К. Маркова, Ю. В. Синягин, Н. Т. Селезнев, Н. С. Пряжников и др.).

Как показал анализ источников, важной задачей сегодня является разработка целостного и системного подхода к выявлению и применению ресурсов организационной культуры в решении ключевых вопросов современного образовательного менеджмента. Именно поэтому целесообразным является выявление психолого-акмеологических ресурсов организационной культуры высшего учебного заведения в обеспечении высшего образования, соответствующего современным критериям качества.

Во Всемирной декларации о высшем образовании в XXI в. подчеркивается значение образования в воссоздании знания, поскольку именно с помощью образования осуществляется трансляция и расширенное воспроизводство «культурных норм, ценностей, идей, как пространства генерирования общественной идеологии, которая вместе с ее носителями „вращается“ и „прорастает“ в культуре как способ подготовки человека к оп-

тимальному существованию в социуме и культуре» (Всемирная декларация..., 1998, с. 15). В этом контексте наше обращение к организационной культуре вуза не является случайным. По нашему убеждению, именно организационная культура представляет собой образовательный механизм трансляции не только знаний, умений, навыков, которыми должен овладеть будущий специалист, но и ценностей, убеждений, культурных норм, которые становятся базой, как для профессионализма, так и для мировосприятия специалиста в целом (Спицына, 2010).

На вопрос, каким образом это происходит, можем ответить, обратившись к анализу психологических аспектов организационной культуры. Естественно, определить ресурсы и возможности, которыми обладает организационная культура высшего учебного заведения для формирования будущего профессионала, невозможно без определения сущности самого феномена организационной культуры. В научных источниках чаще всего организационную культуру определяют по Э. Шейну как «паттерн коллективных базовых убеждений, сформированных организацией при решении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы как правильную систему восприятия и рассмотрения названных проблем» (Шейн, 2002, с. 28).

Проведенный нами анализ трактовки организационной культуры в основных научных концепциях позволяет выделить две группы, или две подсистемы, организационных явлений, которые включаются исследователями в область ее определения. Первую из них составляют ментальные, когнитивные или нормативно семиотические феномены – когнитивные представления, схемы, коллективное сознание, системы знаний, норм, верований, ценностей и идей, которые объединяют людей в организации в единое целое. Вторая подсистема включает внешние, поведенческие, деятельностные проявления членов организации – особенности общения и взаимодействия, общепринятые поведенческие стереотипы, способности действия, традиции, ритуалы.

Очевидным является также то, что именно существующие системы представлений, установок, норм, верований, ценностей первой подсистемы организационной культуры задают направление и ориентиры для осуществления и регуляции всех форм поведенческой и деятельностной активности, составляющих вторую подсистему, т. е., по сути, являются первичными и определяющими в регуляции жизнедеятельности системы процессов и явлений организационной культуры.

Исходя из поставленной цели, наиболее важным для нас является то, что организационная

культура представляет собой определенным образом организованное социально-психологическое пространство (В. П. Казмиренко), или единое ценностно-нормативное пространство (Т. Ю. Базаров), в котором существует и обнаруживает себя организация. Организационная культура является интегральным феноменом, объединяющим в себе миссию образования, философию организации, отображенную через цель деятельности образовательного учреждения, ценностно-смысловой аспект профессионального становления, существования и развития, как будущих специалистов, так и преподавателей высших учебных заведений. Таким образом, организационная культура является, с одной стороны, результатом внутренне- и внешнеорганизационного взаимодействия вуза как организации, с другой – динамической системой, которая определяет направление развития как организации в целом, так и всех включенных в нее субъектов.

Сегодня достаточно обосновано и общеизвестно, что специалистов отечественной школы на Западе ценят, в первую очередь, за способность воспринимать проблему широко, в системе всех ее составляющих, и достаточно часто находят решение даже за пределами своей специальности. Эта отличительная черта нашего высшего образования очень хорошо согласовывается с тенденциями традиционного европейского образования, которое со времен античности трактуется не столько как получение суммы знаний, сколько как изменение сути человека, осознание им своей духовности, его гуманизация и всестороннее развитие. В то же время эта особенность, к сожалению, может быть утеряна отечественным высшим образованием в связи с усилением тенденции его инструментально-операциональной ориентации.

Предотвратить эту негативную тенденцию, направить студента не на фрагментарное, а на целостное восприятие действительности, сделать для него значимой ценность совершенствования своей личности, своих знаний и саморазвития возможно при формировании и развитии у него такого личностного свойства, как *акмеологическая культура* (Деркач, Селезнева, 2006). Сущность акмеологической культуры как личностного качества и как процесса творческой самореализации сущностных сил и способностей человека была обнаружена и детально проанализирована Е. В. Селезневой и А. А. Деркачом в результате рассмотрения основных подходов: антропологического, экзистенциального, аксиологического, системно-структурного, культурологического, синергического, личностного и акмеологического (Деркач, Селезнева, 2006). В качестве интегрирующего, по отношению к остальным методологическим подходам, выступает собственно акмеологический, в основе которого лежит идея творения или воссоздания целостности человека

и который ориентирован на реализацию стратегии превращения имеющегося уровня развития акмеологической культуры в более высокий, оптимальный (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и др.). Базируясь на основных принципах акмеологии, этот подход показывает соотношение понятий «саморазвитие», «самоактуализация», «самоусовершенствование», «самореализация», «самоосуществление» с понятиями «акме» и «культура». А именно акме, как результат и одновременно процесс саморазвития, самореализации человека, выражается в его культуре. Следовательно, акмеологическая культура, в свою очередь, выступает как интегральный показатель саморазвития и одновременно личностное качество, которое обеспечивает эффективность этого процесса.

Развитие акмеологической культуры как личностного качества приводит к постановке новых заданий, которые открывают возможности для перспективных жизненных выборов личности, для успешных «шагов» в достижении акме и самореализации. Достижение высокого уровня акмеологической культуры позволяет человеку осмысливать процесс саморазвития как жизненную ценность, создавать условия для самосовершенствования и самореализации в ходе жизнедеятельности, познавать, актуализировать, творчески проявлять свою индивидуальность как в личностной сфере, так и в профессиональной.

Вспомним, что именно в период обучения в высшем учебном заведении, в пространстве определенной образовательной среды, ценности и базовые убеждения организационной культуры вуза задают основные ориентиры и направления развития студентов, будущих профессионалов. Именно ценности, базовые убеждения и нормы организационной культуры вуза интернализуются студентами как основные, исходные в процессах профессионального самоопределения, формирующие их профессиональную, и влияющие на личностную идентичность, а значит, задающие основные ориентиры и направления развития выпускников на будущее. На наш взгляд, эти психологические механизмы должны учитываться, в первую очередь, менеджментом образования при определении векторов развития современного высшего образования.

Рассмотренные психологические механизмы являются, по мнению автора, по своему содержанию и направленности воздействия, основными психолого-акмеологическими ресурсами организационной культуры вузов в обеспечении адекватных условий для получения студентами высшего образования, отвечающего современным критериям качества. Ответ на запрос сегодняшнего общества к современному специалисту в постоянном обновлении знаний, росте профессиональных навыков, непрерывном саморазвитии возможен именно в плоскости формирования соответствующей организационной культуры вуза, направленной на формирование личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям современного общества, для которой высшей ценностью является самосовершенствование, развитие, самореализация, т. е. высокий уровень акмеологической культуры. В этом случае можно говорить об акмеологической культуре вуза, которая выступает как главный ресурс, средство и в то же время как результат выполнения основной задачи, решаемой современным образовательным менеджментом – обеспечения качества высшего образования и конкурентоспособности будущих специалистов.

Литература

Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: Материалы конференции по высшему образованию. Париж. ЮНЕСКО. 5–9 октября 1998 г.

Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.–Воронеж, 2006.

Спицына Л. В. Организационная культура высшего учебного заведения как фактор формирования акмеологической культуры будущего профессионала // Организационная среда XXI века: Статьи и доклады I Международной научно-практической конференции. Москва, 26.05.2010 / Под ред. П. Ю. Федорова, А. Н. Занковского. М., 2010. С. 140–145.

Шиморина Е. Ф. Воспроизводство и обновление знания в современных российских условиях: Дис.... докт. социол. наук. М., 2005.

Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб., 2002.

САМООТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД КРИЗИСА РЕВИЗИИ ПРОФЕССИИ

О. В. Тимофеева (Воронеж)

Постановка проблемы

Ориентируясь на идеи С. Р. Панталева и В. В. Столина, под самоотношением мы понимаем специфическую активность субъекта в адрес своего «Я»,

состоящую в определенных внутренних действиях, характеризующихся эмоциональной спецификой и предметным содержанием (Панталева, 2003; Столин, 1983). В качестве компонентов са-

моотношения выступают когнитивный и эмоциональный.

Профессиональные кризисы мы рассматриваем, вслед за Э. Ф. Зеером, как относительно непродолжительные по времени периоды кардинальной перестройки личности, обусловленные внутренними противоречиями и неудовлетворенностью своей профессией (Зеер, 2006, с. 226). В период профессионального обучения для многих студентов свойственно наличие внутренних переживаний, тревоги и неоднозначного (то ли позитивного, то ли негативного) отношения к получаемой специальности. Об этом свидетельствуют недовольство некоторыми учебными дисциплинами, появление сомнений в правильности профессионального выбора, снижение интереса к учебе. Все это говорит о наличии кризиса ревизии и коррекции профессионального выбора.

Мы выдвинули гипотезу о том, что самоотношение студентов в период кризиса ревизии профессии имеет ряд особенностей: в когнитивном компоненте – низкие уровни самоуверенности, саморуководства и отраженного самоотношения, высокая физическая и социальная составляющая «Я», низкие показатели рефлексивной и океанической составляющей «Я»; в эмоциональном компоненте – низкие показатели самооценности, самопринятия, повышенное самообвинение; негативное отношение к себе.

Для проверки этих предположений мы провели исследование, выборку которого составили 110 студентов.

Методы исследования

Методами сбора и анализа данных являлись методы стандартизированного и нестандартизированного самоотчета. Первый реализован посредством применения «Методики исследования самоотношения» С. Р. Панталева. Метод нестандартизированного самоотчета представлен методикой «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Мак-Партленда. Изучались «физическое (материальное) Я», «социальное Я», «рефлексивное Я», «океаническое Я».

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена проверялось наличие связи попарно между тремя критериями кризиса ревизии и коррекции профессионального выбора (критерии были изучены с помощью теста А. И. Шипилова по выявлению уровня внутриличностной конфликтности, опросника Ч. Д. Спилбергера на определение уровня личностной тревожности, методики «Шкала общей самооффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Г. Ромека): внутриличностной конфликтности, тревожности, самооффективности. Для нас определяющими были данные относительно наличия корреляции (уровень значимости $p < 0,01$) между критериями кри-

зиса по таким показателям, как: высокий уровень внутриличностной конфликтности, высокий уровень тревожности, низкий уровень самооффективности. Испытуемые с такими показателями были отнесены нами к числу тех, кто переживает кризис ревизии и коррекции профессионального выбора. Испытуемые с низкими или средними уровнями внутриличностной конфликтности и тревожности, низкими или средними уровнями самооффективности находятся вне кризиса. Испытуемые, у которых наблюдаются не все, а только один или два критерия, определяющих кризис ревизии профессии (например, высокие показатели внутриличностной конфликтности и одновременно низкий уровень тревожности, высокий уровень самооффективности), были нами отнесены к промежуточной группе. Это позволило нам выделить во всей выборке три группы испытуемых: переживающих кризис ревизии профессии (1-я группа), промежуточную группу (2-я группа) и группу студентов, не испытывающих кризиса (3-я группа).

Особый интерес для нас представляет первая группа студентов, но для выявления особенностей самоотношения ее представителей их показатели сравнивались с данными респондентов двух других групп (в качестве статистического критерия использовался непараметрический U-критерий Манна–Уитни).

Результаты исследования

Статистические различия результатов между группой испытуемых, переживающих кризис, и группой респондентов, не испытывающих кризиса, обнаружены по таким параметрам самоотношения, как «самоуверенность», «самоценность», «самопринятие», «внутренняя конфликтность», «самообвинение», а также по отдельным характеристикам собственного «Я» (социальное, рефлексивное, океаническое, преобладание негативной модальности «Я»).

Было выявлено, что в период кризиса ревизии и коррекции профессионального выбора у большинства студентов отмечается низкая самоуверенность. У них создается представление о себе как о несамостоятельных, пассивных людях с недостатком воли, которым не за что себя уважать. Для них характерны неудовлетворенность своими возможностями, сомнения в том, что выбор их профессии действительно верен. В отличие от этого у студентов, не испытывающих кризиса, отмечено преобладание высокого уровня самоуверенности.

Самоценность у значительного числа испытуемых, переживающих кризис ревизии профессии, достаточно низка; их характеризуют потеря интереса к своему внутреннему миру, склонность видеть себя в своей профессии в негативном све-

те. У испытуемых, не испытывающих состояния кризиса, отмечаются преимущественно высокие показатели самооценности.

Студенты, находящиеся в кризисе ревизии и коррекции профессионального выбора, отличаются низким самопринятием, по сравнению с респондентами, не испытывающими состояния кризиса. У многих из них снижено чувство симпатии к себе, принятия себя такими, какие они есть. У большинства испытуемых, не испытывающих кризиса, наблюдается высокое принятие себя со всеми своими достоинствами и недостатками.

Полученные данные о внутренней конфликтности позволяют заключить о наличии ее у студентов, переживающих кризис ревизии профессии.

У студентов в период кризиса ревизии и коррекции профессионального выбора выражена склонность к самообвинению; они готовы винить себя в промахах и неудачах, собственных недостатках. Для них характерно состояние внутренней напряженности, тревоги. У испытуемых, не переживающих кризиса, наблюдаются преимущественно сниженные показатели самообвинения.

Удалось выяснить, что для студентов, переживающими кризис, по сравнению со студентами двух других групп, в большей степени характерно видение себя в определенной социальной роли; им важна принадлежность к какой-либо социальной группе, где они могли бы реализовать эти роли. В то же время им труднее, чем студентам, не испытывающим состояния кризиса, сформировать представления о чертах своего характера, способностях, вкусах, установках. Они при осмысливании своего внутреннего мира беспокоятся о том, кто они и каковы в глобальном смысле в своей профессии. Эти студенты в большей степени отвергают себя, свое «Я», воспринимают себя с негативной стороны.

Статистические различия результатов между студентами, пребывающими в состоянии кризиса, и студентами, не испытывающими его, не обнаружены по таким параметрам самооотношения, как: «открытость», «саморуководство», «отраженное самооотношение», «самопривязанность», «физическое Я». Но, несмотря на отсутствие статистически значимых различий, было отмечено, что у большинства студентов в период кризиса проявляется страх проникновения в свой внутренний мир: им свойственна некая закрытость, погружение в себя. Испытуемые, не переживающие кризиса, демонстрируют большую открытость.

Показатели саморуководства у студентов позволяют говорить о вере большинства из них в способность справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самих себя, их склонности к самоанализу. Эти результаты могут быть обусловлены наличием юношеского максимализма, переоценкой собственных возможностей и сил и, как следствие, неспособностью адекватного контроля над собой.

Однако комплексный анализ всех результатов исследования самооотношения у студентов, не испытывающих кризиса, демонстрирует факт большей согласованности данных по шкалам МИС. У студентов, переживающих кризис, наблюдается противоречие в сфере самооотношения: с одной стороны, они видят себя как уважаемых другими людьми (по данным шкалы отраженного самооотношения), считают себя способными к саморуководству, с другой стороны, у них наблюдается потеря интереса к собственному внутреннему миру (по шкале самооценности).

Данные отраженного самооотношения у основной массы студентов, переживающих кризис и не испытывающих его, показывают, что они глазами других видят себя либо как уважаемых, значимых, либо как непримечательных, не вызывающих симпатию.

Самопривязанность студентов во всех группах представлена в основном средним уровнем. Это позволяет говорить о том, что, скорее, в одних сферах проявляется желание измениться по отношению к наличному состоянию, стремление к самосовершенствованию, а в других сохраняется тенденция к неизменности самого себя. В группе испытуемых, не переживающих кризиса, больший процент имеющих высокий уровень самопривязанности, хотя статистические различия между группами не выявлены.

Для большинства студентов характерно мнение о себе, прежде всего, как о субъекте в своей профессиональной деятельности, а не об объекте, осознание ответственности за осваиваемую специальность.

Заключение

Результаты исследования позволяют говорить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы относительно особенностей самооотношения студентов в период кризиса ревизии профессии. Это проявляется: в когнитивном компоненте в виде низкого уровня самоуверенности, высокой социальной составляющей «Я», низких показателях «рефлексивного Я» и «океанического Я»; в эмоциональном компоненте – в виде низкого уровня самооценности, самопринятия, повышенного самообвинения, негативного отношения к себе. По данным показателям между сравниваемыми группами студентов различия подтверждены статистически. Предположение о том, что в когнитивном компоненте самооотношения наблюдаются низкие уровни саморуководства и отраженного самооотношения, выраженная физическая составляющая «Я», статистически не подтвердилось.

Установлено, что в период кризиса ревизии профессии многим студентам не свойственен сниженный уровень саморуководства. В нашем исследовании это позволило рассматривать его

как компонент самоотношения, обладающий постоянством проявления в выборке испытуемых данного возраста. Скорее, это связано с задачами, которые они решали в предыдущих возрастном и профессиональном кризисах. Студенты верят в способность управлять своими эмоциями, переживаниями, побуждениями, оценивают себя как самостоятельных, способных поступать осознанно.

Мы предполагаем, что отсутствие сниженного отраженного самоотношения объясняется тем, что студенты часто, в силу уже сложившихся межличностных отношений и несформированных профессиональных оценок, ценят не успеваемость и достижения своих сокурсников, а их личностные качества. Да и в семье студента уже начинают воспринимать как человека взрослого, активного, самостоятельного, видят и подчеркивают проявления его личностных особенностей.

Высокая выраженность физической составляющей «Я» у студентов, переживающих кризис, также не нашла подтверждения. Внутренняя конфликтность, переживания по поводу осваиваемой профессии, пониженная уверенность в себе не дают оснований студентам представлять себя в качестве объектов, а не субъектов своей деятельности. Для них характерно видение себя как значимого, что может быть предпосылкой

к разрешению кризиса ревизии и коррекции профессионального выбора.

Можно предположить, что отмеченные особенности самоотношения студентов, находящихся в состоянии кризиса ревизии профессии, связаны непосредственно с ситуацией данного кризиса, когда возникают сомнения относительно правильности выбора профессии, ее востребованности после окончания учебного заведения, возможности стать в будущем хорошим специалистом.

Таким образом, в работе установлено, что особенностями самоотношения студентов в период кризиса ревизии профессии выступают: в когнитивном его компоненте – низкие уровни самоуверенности, рефлексивной и океанической составляющих «Я», выраженная социальная составляющая «Я»; в эмоциональном компоненте – низкие уровни самооценности, самопринятия, повышенное самообвинение, негативное отношение к себе.

Литература

Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2006.

Пантилеев С. Р. Самоотношение // Психология самосознания: Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2003. С. 208–242.

Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.

ИСТОКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА

Е. Г. Трошихина (Санкт-Петербург)

Б. Г. Ананьев отмечал, что уже в начале жизненного пути человека благодаря его ближайшему окружению создаются внутренние условия для становления личности как субъекта своего собственного развития и активного участника общественных событий (Ананьев, 2001). Изучение ранних взаимоотношений матери и ребенка приближает к пониманию истоков благополучного взросления. Эта тема всегда привлекала внимание ученых. Еще первые психологи развития, В. Прейер, В. Штерн, Г. Компейре и др., писали о нежных чувствах ребенка и матери и высказывали соображения об их сущности и значении. Многие из следующего поколения психологов развития – Д. Боулби, Д. Винникотт, Э. Эриксон и др. – будучи психоаналитиками, раскрывали глубинное основание качества ранней заботы и его важности для психологического благополучия человека. В настоящее время усиливается тенденция к интеграции научного и умозрительного подходов. П. Фонаги (Fonagy et al., 2007), Д. Сигель, М. Вилкинсон и др. проводят исследования в области нейробиологии, психологии и развивают психо-

аналитические идеи в поисках ключевых аспектов исследования ранних взаимоотношений матери и ребенка.

Размышляя об истоках психологического благополучия человека, обратимся к результатам двух диссертационных исследований и проведем параллели с некоторыми психоаналитическими взглядами.

В работе Л. В. Жуковской исследовались психологическое благополучие и родительские установки женщин (Жуковская, 2001). Для изучения психологического благополучия ею с моим участием был адаптирован тест американского психолога К. Рифф. Обобщение известных теорий, а также собственные исследования позволили К. Рифф выделить шесть взаимосвязанных компонентов психологического благополучия: «самопринятие», «наличие жизненных целей», «ощущение личностного роста», «компетентность в основных областях жизнедеятельности», «автономность», «умение устанавливать позитивные отношения с людьми». В целом психологическое благополучие определяется как интегральный субъектив-

ный феномен и характеризует успешное функционирование человека. Структурное моделирование, проведенное Л. В. Жуковской, позволило выделить структуру психологического благополучия и определить взаимовлияние его компонентов на женской выборке. Компонент «самопринятие» оказался центральным в данной структуре.

Родительские установки изучались с помощью теста PARY, который включает 23 шкалы. Авторы методики считают, что при факторизации образование факторов зависит от конкретной выборки, хотя на больших выборках обычно образуется 3 фактора. В исследовании Л. В. Жуковской шкалы объединились в 3 фактора, получивших название: «принятие/отвержение», «свобода/зависимость», «равноправие/иерархия». Поскольку в ее выборку входило более 500 женщин в возрасте от 15 до 65 лет, можно считать эти факторы основными, или типичными.

В исследовании Л. В. Жуковской было установлено, что для психологически благополучных женщин характерны родительские установки на принятие ребенка, предоставление ему свободы и равноправные отношения с ним. Структурное моделирование определило, что все три родительские установки являются зависимыми переменными от тех или иных компонентов психологического благополучия. Поскольку установки на принятие, свободу и равноправие характерны для психологически благополучных женщин, то, видимо, такое сочетание является гармоничным и способствует развитию личности ребенка. Эта гипотеза была проверена Л. В. Жуковской на основе изучения пар «мать–взрослая дочь», имевшихся в выборке (160 чел.). В результате было установлено, что чем выше психологическое благополучие матери, тем выше психологическое благополучие дочери, и что для дочери характерны такие же основные родительские установки, как у ее матери. Таким образом, в работе сформулирован вывод о том, что существует межпоколенческая трансляция психологического благополучия и родительских установок женщин. Психологическое благополучие может быть рассмотрено как источник формирования гармоничных родительских установок, а родительские установки – как механизм трансляции психологического благополучия из поколения в поколение.

Психологически благополучная женщина ориентирована на принятие ребенка, предоставление ему свободы и равноправия в отношениях. Учитывая, что это субъективные конструкты, их можно понимать как идеальные, желательные установки. В практической жизни каждая мать когда-то устаёт от ребенка, раздражается, ругает, ограничивает его свободу, использует свою власть и зависимость ребенка. Однако идеальные векторы позволяют ей держать общий курс, и тогда ребенок чувствует, что он принят и уважаем мате-

рью, что она видит в нем не объект воздействия, а субъекта, самостоятельное человеческое существо, которому она помогает войти в жизнь и реализовать свой потенциал.

И здесь можно обратиться к психоаналитическим теориям о ранних взаимоотношениях матери и ребенка, в частности Д. Винникотта о достаточно хорошем материнстве и отзеркаливании. Он писал о том, что младенец, глядя в лицо матери, видит там самого себя. При этом то, как выглядит лицо матери, зависит от того, что она сама видит, когда смотрит на ребенка (Винникотт, 2002). П. Фонаги, развивая концепцию отражения, предполагает, что младенец интернализует образ родителя, который видит в ребенке человеческое существо, обладающее собственным разумом, т. е. родителя, имеющего умственный образ самого младенца. Именно интернализация этой родительской умственной репрезентации своего ребенка как субъекта, обладающего умом, эмоциями, желаниями, позволяет младенцу найти себя в другом. Если родитель терпит неудачу в этом отношении, то версия себя, с которой младенец сталкивается в разуме родителя, представляет ребенка как физического объекта, а не человека со своим собственным разумом и потенциалом.

Состояние матери, когда она находится «на одной волне с ребенком», отзывчива к его внутреннему миру, У. Блон назвал *мечтательностью* (Блон, 2008). Добавим, что в состоянии мечтательности мать восприимчива не только к актуальному состоянию, но и к тому, что еще только зарождается в развитии ребенка, тому, в каком направлении он будет меняться, расти, т. е. мать видит зону ближайшего развития, перспективу своего малыша. И это открывает пространство, в котором ребенок может безопасно проявлять себя, пробовать свои силы и достигать компетенций. Такой опыт отношений интернализуется и становится основой психологического благополучия ребенка, его самопринятия, ощущения жизни как насыщенной и осмысленной, а впоследствии, во взрослой жизни, он передается своему собственному ребенку. Это – генеральная линия передачи психологического благополучия опосредованным путем, через родительские установки на принятие, свободу и равноправие ребенка.

Если преобладают установки на отвержение, зависимость и иерархию, то можно предположить, что мать видит в ребенке лишь объект воздействия. При таких установках матери нередко считают, что ребенок отнимает слишком много времени и сил, что он должен тщательнее следовать материнским указаниям, а когда вырастет, должен будет вернуть ей сполна за все ее труды. При таком опыте отношений ребенку трудно обрести психологическое благополучие.

В исследовании Л. В. Жуковской также показано, что родительские установки женщин изменяются

по мере взросления ее ребенка: какие-то из них становятся более выраженными, а какие-то – менее. Так, установка на принятие ребенка возрастает, когда у женщины появляется свой ребенок. Когда он становится взрослым человеком, усиливается установка на равноправие, но установка на свободу снижается, что, по-видимому, сопряжено с синдромом пустого гнезда. Таким образом, родительские установки не являются чем-то статичным, и, предположительно, они связаны также и с тем, как проявляет себя ребенок. Понимая развитие как кризисное, важно посмотреть, каковы же они в критические моменты развития.

Диссертационное исследование Н. В. Феоктистовой было направлено на изучение родительских установок матерей 3-летних детей и выявление их взаимосвязей с показателями психического развития детей (Феоктистова, 2011). Данная работа была выполнена на выборке в 400 испытуемых (матерей и их детей – по 200 чел. соответственно). Было установлено, что родительские установки женщин, имеющих детей 3-летнего возраста, специфичны и сильно взаимосвязаны. Выявилось два фактора: «зависимость/свобода» и «иерархия/равенство». Таким образом, именно эти установки выходят на первый план у матерей 3-летних детей, причем для большинства женщин характерны установки на зависимость и иерархию, т. е. свой авторитет, строгость и контроль, желание, чтобы ребенок был послушным и зависимым от матери. Ребенок же этого возраста стремится отстоять свою позицию, проявляя специфичные негативные формы поведения.

Нетрудно заметить, что такие материнские установки, характерные для большинства женщин, входят в противоречие с проявлениями ребенка в период кризиса трех лет, с его стремлением к самостоятельности. Возможно, они являются реакцией матери на негативные проявления ребенка и, видимо, порождают или усиливают их. Если учесть, что исследование было проведено на обычной выборке женщин, воспитывающих детей, проживающих нормативный возрастной кризис трех лет, можно предположить, что данное противоречие является закономерным. Видимо, такие родительские установки матери, входящие в противоречие с поведением ребенка, позволяют ему как бы перерасти кризис, найти адекватные формы выражения самостоятельности, что в результате ведет к перестройке детско-материнских взаимоотношений, изменению самой социальной ситуации развития. Однако важно учитывать, что если эти установки на зависимость и иерархию являются достаточно устойчивыми, характерными для матери, то ребенок может стать адаптированным, но подавленным.

В исследуемой выборке имелись также женщины, для которых характерны установки на свободу и равенство ребенка. Как же они влияют на разви-

тие ребенка? Исследование выявило, что из всех показателей психического развития 3-летних детей более всего с родительскими установками взаимосвязаны эмоциональное развитие и самооценка. При установке матери на свободу и равенство у ребенка отмечается высокая самооценка, а способность идентифицировать эмоции находится в средних значениях. Если у матери сильно выражена установка на зависимость ребенка и иерархию в отношениях, то у ребенка развивается высокая способность считывать эмоции, но самооценка снижается. В таких условиях ребенок вынужден быть предельно внимательным к эмоциональному состоянию своей матери. Это путь к тому, чтобы стать адаптированным, удобным для матери, но «спрятать» свои истинные чувства и мысли, что приводит к ускользанию ощущения своего полноценного существования в этом мире.

Такая ситуация сходна с описанной Д. Винникоттом ситуацией формирования «ложного Я» (Винникотт, 2002), а также с тем, что отмечает Н. Шварц-Салант, основываясь на терапевтических случаях (Шварц-Салант, 2007). Если собственная идентичность матери недостаточна, она становится чувствительной к тому, как ребенок относится к ней. Вместо того чтобы быть «зеркалом», она сама стремится получать отражение от ребенка, что чувствуется им как принуждение жить ради своей матери. Он становится внимательным к ее эмоциональному состоянию и потребностям, старается вести себя соответствующим образом, смутно ощущая, что он важен не потому, что он просто есть, а потому, что выполняет некую функцию.

При установке матери на свободу и равенство, ребенок может свободно проявлять себя, и мать внимательна к его поведению, иными словами, она видит в нем субъекта со своими собственными мыслями, чувствами и действиями. И здесь мы снова приходим к пониманию важности психологического благополучия матери и ее родительских установок на принятие, свободу и равенство как истоков психологического благополучия ребенка.

В заключение приведем слова К. Чуковского. «Все дети в возрасте от двух до пяти верят и жаждут верить, что жизнь создана только для радости, для беспредельного счастья, и эта вера – одно из важнейших условий их нормального психического роста. Гигантская работа ребенка по овладению духовным наследием взрослых осуществляется только тогда, если он непоколебимо доволен всем окружающим миром. Отсюда – борьба за счастье, которую ребенок ведет даже в самые тяжелые периоды своего бытия» (Чуковский, 1960, с. 50).

Литература

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.

Бион У.Р. Научение через опыт переживания. М., 2008.

Винникотт Д. Игра и реальность. М., 2002.

Жуковская Л.В. Психологическое благополучие и родительские установки женщин: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011.

Феоктистова Н.В. Материнские установки женщин и особенности психического развития

детей младшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011.

Чуковский К. От двух до пяти. М., 1960.

Шварц-Салант Н. Нарциссизм и трансформация личности. М., 2007.

Fonagy P., Gergely G., Jurist E. L., Target M. Affect Regulation, Mentalization, and Development of the Self. London, 2007.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗА «Я» В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Л. Ф. Хайрдинова (Уфа)

Образ «Я» в психологии рассматривается как относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свои взаимоотношения с другими людьми (Рубинштейн, 1989, с. 241).

С самого раннего возраста у детей формируются отдельные представления о себе, постепенно складывающиеся в относительно устойчивую систему первоначального осмысления себя: первичные структурные звенья – представления о своем теле, имени, поло-возрастной принадлежности, социальной роли (Чеснокова, 1977, с. 64).

Как известно, образ «Я» в онтогенезе проходит ряд этапов: первый этап связан с овладением собственным телом, возникновением произвольных движений, самостоятельным передвижением и самообслуживанием; *второй этап* – с выделением себя из окружающего, возникновением самостоятельности по отношению к другим людям; *третий этап* – с самопознанием себя и выстраиванием отношений с окружающими людьми.

Познание ребенком самого себя, по мнению Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, И.И. Чесноковой и др. исследователей, осуществляется через различные формы соотнесения себя с другими. Идя от познания другого, ребенок начинает всматриваться в себя, сравнивать себя с другими (прежде всего, с близкими людьми). В результате такого сравнения, соотнесения себя с другими у ребенка формируется образ «Я».

Образ «Я» на каждом возрастном этапе в своем содержании детерминируется характером ведущей деятельности и формой общения ребенка с окружающими людьми.

К концу дошкольного возраста нормально развивающийся ребенок может рассказать о себе, поделиться своими переживаниями и чувствами; он осознает свою «внутреннюю позицию школьника». На протяжении школьного обучения формирующиеся представления о себе входят в содержание самосознания школьника, влияя на характер его отношений со сверстниками и взрослыми, моти-

вацию учебной деятельности, профориентацию.

Иным образом складывается образ «Я» у детей и подростков с отклонениями в развитии.

В условиях дизонтогенеза дефект или отклонение вызывает «социальный вывих», из-за которого у особого ребенка с самого раннего возраста задерживается становление осознанного отношения к окружающей действительности, являющееся основой личностного развития (Выготский, 1982). Познание окружающего мира и самого себя у таких детей протекает своеобразно и задерживается в сроках. Ребенок с отклонением в развитии меньше, чем его сверстник, хочет и может познать самого себя из-за дефектов анализаторов или органического поражения центральной нервной системы.

В исследованиях в области изучения детского самосознания при различных видах дизонтогенеза представлены структурно-содержательные и возрастные изменения образа «Я» ребенка (Кожалиева, 1995; Хайрдинова, 2002). Дизонтогенез рассматривается как фактор, обуславливающий особенности развития личности и ее самосознания.

Так, при умственной отсталости имеют место отставание в развитии личностных новообразований, несформированность первичных структурных звеньев самосознания в дошкольном возрасте (Хайрдинова, 2002, с. 84). К концу дошкольного возраста не все дети с умственной отсталостью могут назвать свое имя и фамилию, возраст, пол, ролевые функции, характер родственных отношений в семье и т.д. Качественное своеобразие осознания себя у детей с умственной отсталостью наблюдается и в школьном возрасте (Кожалиева, 1995, с. 34). Для них характерны неадекватная самооценка своего характера и поведения, непонимание собственного эмоционального состояния, необоснованный выбор профессии и т.д.

Особенности образа «Я» детей с отклонениями в развитии обусловлены видом дефекта, степенью нарушения, временем поражения и социальной ситуацией развития.

Так, у детей с церебральным параличом своеобразный характер развития приобретает такой структурный компонент самосознания, как образ своего тела. Самоощущение, умение ориентироваться в схеме тела, называть и определять его части и их функции, отношение к своему телу, самооценка у них не просто не сформированы, а имеют выраженную специфику вследствие влияния двигательного дефекта на личность ребенка.

Отличительными чертами характеризуется развитие образа «Я» и при нарушениях зрительных функций у детей и подростков. Как правило, в самоописаниях этой категории лиц превалирует характеристика личностных качеств, а не внешности.

Своеобразие развития детского самосознания представлено при раннем детском аутизме, где ярко проявляются нарушения в социальном взаимодействии и осознании своего «Я».

Утяжеление состояния ребенка, степени нарушения ограничивает возможности познания себя как субъекта деятельности и переживаний. У детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития полноценно не развиваются первоначальные представления о себе, являющиеся основой личностного развития.

Условия жизни и воспитания также детерминируют развитие личности ребенка, влияя на социальное самочувствие, психологическое благополучие, качество жизни ребенка и его семьи. Принятие и понимание проблем особого ребенка, эмоционально-ценностное отношение к нему со стороны педагогов, родителей и сверстников формирует чувство социальной полноценности, «нужности», «полезности», позитивное принятие самого себя.

Полноценно сформированный образ «Я» ребенка с отклонениями в развитии проявляется в адекватной самооценке, произвольности поведения, умении выполнять требования учителя, адекватно оценивать происходящие события, поступки людей, их чувства. Иными словами, ребе-

нок проявляет компетентность во взаимодействии с окружающим миром.

Изучение образа «Я» особого ребенка предполагает реализацию системного подхода к изучению и коррекции нарушений развития в детском возрасте (Екжанова, Стребелева, 1999). Системный подход включает взаимосвязь диагностики детского самосознания и личности в целом, а также коррекции нарушенных (несформированных) первичных представлений ребенка о самом себе.

Поскольку представления ребенка о самом себе являются основой для построения системы взаимоотношений с людьми (взрослыми и сверстниками), то необходимо четко выстроить систему изучения детского самосознания в условиях дизонтогенеза. Понимание сущности образа «Я» при дизонтогенезе раскрывает проблемы социальной адаптации и самореализации детей с отклонениями в развитии.

Литература

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Б. Г. Ананьев. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. М., 1980. С. 103–127.

Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 5. М., 1982.

Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта // Дефектология, 1999. № 6. С. 25–34.

Кожалиева Ч. Б. Особенности становления образа Я у умственно отсталых подростков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.

Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь // С. Л. Рубинштейн. Собр. соч. В 2 т. Т. 2. М., 1989. С. 236–250.

Хайртдинова Л. Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушениями интеллекта // Дефектология. 2002. № 1. С. 81–89.

Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

ПОДРОСТКИ С КОМПЕНСИРОВАННОЙ ЗАТРУДНЕННОСТЬЮ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК СУБЪЕКТЫ ОБЩЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Т. И. Филипиди (Анапа)

Постановка проблемы

В последние десятилетия в России неуклонно увеличивается количество детей, страдающих различного рода задержками психического развития (ЗПР). Значительная часть из них после получения соответствующей коррекционной поддержки продолжает обучение в общеобразовательной школе, более или менее успешно интегрируясь в учеб-

ную деятельность и образовательное пространство. Тем не менее, сам факт пережитой (а зачастую и не вполне преодоленной) затрудненности психического развития не может не оказывать влияния на качественный уровень и структурную организацию механизмов психологической регуляции социального поведения и межличностного общения на последующих этапах жизненного пути.

Предметом нашего исследования выступают особенности личностной регуляции общения и социального поведения подростков, в жизненном опыте которых имел место факт задержки психического развития с последующей компенсацией.

Обращение к данной проблематике актуализируется тем обстоятельством, что личностные свойства субъекта общения и социального поведения (онтологически выступающие в единстве характеристик коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуально-духовной сфер человека) представляют собой одну из форм интрапсихической кристаллизации жизненного опыта субъекта (Ананьев, 1967; Ломов, 1984; Шмелев, 2002; Cattell et al., 1970). В свою очередь, факт наличия у интересующих нас подростков задержки в психическом развитии с последующей ее компенсацией может быть интерпретирован как опыт пребывания в пролонгированной трудной жизненной ситуации и ее успешного разрешения. Подобный сплав «опыта ущербности» и «опыта преодоления» по понятным причинам отсутствует у их сверстников, психическое развитие которых протекало в соответствии с нормативной траекторией.

Эти соображения делают правомерной поисковую гипотезу, заключающуюся в предположении о том, что в структуре личностной регуляции общения и социального поведения присутствуют три категории характеристик, по уровню развития которых подростки с компенсированной затрудненностью психического развития 1) не отличаются от своих возрастнo-нормативных сверстников; 2) уступают им и 3) превосходят их.

Описание выборки

Эмпирическую базу исследования составили девятиклассники общеобразовательных школ Анапы и Краснодара. Экспериментальная группа включала 99 школьников, у которых в детстве констатировалось наличие задержки психического развития: из них 54 мальчика и 45 девочек. Контрольную группу составили 118 школьников (62 мальчика и 56 девочек), психическое развитие которых протекало в соответствии с возрастнo-нормативной траекторией. Далее сопоставляемые категории подростков будут обозначаться соответственно как «особые (особенные)» и «обычные (нормативные)».

Методики исследования

Выявление присущих подросткам характеристик личностной регуляции общения и социального поведения осуществлялось при помощи многофакторного личностного опросника HSPQ Р. Б. Кеттелла (адаптация А. А. Рукавишниковой) (Личностные опросники..., 1994). Для уточнения тестовых результатов проводился выборочный опрос респон-

дентов. Математическая обработка полученных эмпирических данных включала в себя вычисление показателей средних значений, стандартного отклонения, частотный анализ, оценку статистической достоверности межгрупповых различий по t-критерию Стьюдента для независимых выборок. В данном тексте обсуждаются только значимые различия между сопоставляемыми выборками подростков ($p \leq 0,05$).

Результаты исследования

На основании обобщения результатов исследований, посвященных проблематике смысловой интеграции личностных регуляторов поведения человека (Моросанова, Аронова, 2007; Шмелев, 2002; Cattell et al., 1970), нами были выделены три подсистемы личностной регуляции общения и социального поведения подростков.

1. *Привлекательность общения и способы реализации коммуникативных потребностей.* В эту подсистему вошли характеристики, составляющие описанный Р. Б. Кеттелом вторичный фактор «экстраверсия/интроверсия»: А – общительность/замкнутость; Q2 – самостоятельность/зависимость от группы; Н – социальная смелость/осторожность; F – беспечность/озабоченность.
2. *Личностная позиция по отношению к окружающим.* Основу данной подсистемы составляют характеристики, принадлежащие к кеттеловскому фактору второго порядка «независимость/согласительность»: Е – доминантность/покорность; Q2 – самостоятельность/зависимость от группы; J – индивидуализм/интерес к участию в общих делах; В – высокий/низкий интеллект; I – мягкосердечность/суровость.
3. *Самоконтроль социального поведения.* К этой подсистеме относятся следующие личностные характеристики: В – большая/меньшая степень интеллектуального опосредования действий и поступков; С – эмоциональная стабильность/неустойчивость; G – высокая/низкая моральная нормативность; Н – социальная смелость/социальная осторожность; Q3 – высокий/недостаточный общий самоконтроль; Q4 – высокое/низкое фрустрационное напряжение.

Сравнение экспериментальной и контрольной выборок осуществлялось по каждой из этих личностно-регуляторных подсистем в отдельности.

Привлекательность общения и способы реализации коммуникативных потребностей

«Особые» мальчики-подростки отличаются от своих «обычных» сверстников меньшей социальной смелостью, предприимчивостью ($H <$), импуль-

сивностью и беспечностью (F<); «особые» же девочки, в сравнении с «обычными» соученицами, более избирательны в контактах (A<) и несколько менее социальны (Q2<)¹.

Таким образом, можно констатировать, что, в сравнении с нормативно-развивавшимися сверстниками, у мальчиков с компенсированной затрудненностью психического развития хуже сформированы способности реализации коммуникативных потребностей (при одинаковой степени привлекательности сферы общения); у девочек, перенесших в детские годы ЗПР, напротив, при равенстве операциональных возможностей реализации коммуникативных потребностей отмечается меньшая потребность в общении.

Личностная позиция подростков по отношению к окружающим

Эта позиция в значительной мере определяется половой принадлежностью подростков: вне зависимости от особенностей психического развития на предшествующих онтогенетических этапах, подростки одного пола строят свои отношения с другими людьми на сходных основаниях.

Мальчики настроены по отношению к окружающим весьма жестко и сурово (I<), стремятся доминировать в отношениях (E>) и действовать самостоятельно, не обращая особого внимания на групповое мнение (Q2>). В отличие от этого, девочки склонны в межличностном общении проявлять мягкосердечие и эмоциональную открытость к партнерам (I>), не стремятся к тотальному доминированию над ними («всегда и во что бы то ни стало») (E<) и обнаруживают достаточно высокую чувствительность к мнению группы (Q2<). Таким образом, мальчики-подростки преимущественно расположены занимать независимую позицию, девочки-подростки – проявлять готовность к согласию.

Некоторые различия в проявлении вышеописанных тенденций, связанные с траекториями психического развития подростков, обнаруживаются лишь в женской выборке. Лидерские притязания (E<) «особых» девочек-подростков более умеренны, нежели у их «обычных» сверстниц. Кроме того, «особые» и «обычные» девочки-подростки различаются по степени проявления индивидуалистических и коллективистических ориентаций (J). Для «особых» девочек характерна их сбалансированность, для «обычных» – явное превалирование индивидуалистической направленности. В сочетании с одинаково умеренным уровнем конформности (Q2) это обуславливает существенное различие в эмоциональном фоне социального поведения сопоставляемых нами категорий

девочек-подростков. Этот фон оказывается более гармоничным и консонантным у девочек с компенсированной затрудненностью психического развития (вследствие одинаково среднего уровня выраженности Q2 и J), в отличие от явной дисгармоничности и диссонантности у их возрастнорегулятивных сверстниц, испытывающих большее психическое напряжение из-за конфликта между стремлением к реализации индивидуалистических ценностей и чувствительностью к групповому мнению (сочетание средних значений Q2 и высоких значений J).

Самоконтроль социального поведения

Мальчики-подростки, перенесшие в детстве ЗПР, отличаются от своих нормативно развивавшихся сверстников меньшим уровнем социальной смелости (H<) и эмоциональной устойчивости (C<). Прочие же составляющие механизма сдерживания нежелательных поведенческих тенденций оказываются одинаковыми у всех мальчиков-подростков, независимо от особенностей онтогенетической траектории их психического развития. Контроль социально неприемлемых импульсов оказывается функцией не столько интраперсональной нормативности, базирующейся на интериоризации содержания моральных принципов, сколько на осознании социальных требований, понимании желательной картины социального поведения и чувствительности к одобрению (G < Q3), а преимущественная опора на собственное мнение и способность проводить самостоятельную линию поведения (Q2+) сочетается со сбалансированностью индивидуалистической и коллективистической ориентаций (Jcp).

«Особые» девочки-подростки уступают «обычным» соученицам в эмоциональной устойчивости (C<). Кроме того, они обнаруживают существенно меньший уровень моральной нормативности (G<), повышенную фрустрационную напряженность (Q4>), но более совершенные навыки сознательного социального самоконтроля (Q3>).

Что же касается механизмов сдерживания нежелательных поведенческих тенденций, то они отличаются явным своеобразием в подвыборках «обычных» и «особых» девочек-подростков. Перенесшие в детские годы ЗПР девочки отличаются от своих благополучно развивавшихся сверстниц меньшей моральной нормативностью (G<) и лучше сформированным сознательным самоконтролем (Q3>). Присущие им личностные механизмы сдерживания нежелательных поведенческих реакций аналогичны тем, которые действуют у их сверстников мужского пола: осознание социальных требований и мотивация одобрения оказываются более мощным «блокирующим» фактором, нежели собственные моральные нормы и представления (G < Q3). Для «обычных» девочек-подростков харак-

¹ Здесь и далее в тексте статьи знаками «больше» и «меньше» обозначается направленность различий между фокусной и фоновой выборками

терен альтернативный механизм сдерживания, в котором место регулятивного «ядра» занимают именно их собственные представления о том, «что такое хорошо, и что такое плохо», а стремление «не выпасть» из диапазона ожиданий окружающих играет лишь вспомогательную, «фонтовую» роль ($G > Q3$).

Заключение

Результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу и позволяют констатировать, что затрудненность психического развития в детские годы и последующая компенсация этой затрудненности оказывают значимое и неоднозначное влияние на личностную регуляцию общения и социального поведения в старшем подростковом возрасте. Данное влияние наиболее выражено в таких личностно-регуляторных сферах, как эмоциональная привлекательность контактов с другими людьми, способы выражения коммуникативных потребностей, самоконтроль социально-нежелательных поведенческих тенденций и в меньшей степени затраги-

вает личностную позицию старших подростков по отношению к окружающим.

Литература

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.

Личностные опросники Р. Кеттелла (SPQ, HSPQ0): Руководство / Сост. А. А. Рукавишников. Ярославль, 1994.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения. М., 2007.

Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2001.

Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002.

Cattell R. B. Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16 PF) in clinical, educational, industrial and research psychology / R. B. Cattell, H. W. Eber, M. M. Tatsuoka. Champaign, Illinois, 1970.

РАЗДЕЛ ШЕСТОЙ

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ПРОЯВЛЕНИЯ КАРНАВАЛЬНО-СМЕХОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНТЕРНЕТЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Р. А. Абдулин, Д. М. Рамендик (Москва)

Постановка проблемы

События последних лет показали, что Интернет представляет собой серьезное общественное явление, которое требует психологического исследования. Еще недавно Интернет рассматривался как техническое средство связи, общения, быстрого извлечения информации.

Среди многочисленных интернет-сообществ появилась группа форумов – имиджбордов, общение на которых исключительно анонимно и происходит с помощью визуальных средств (картинок, знаков) или посредством специфического языка, включающего большое количество ненормативной лексики, нарочито искаженных или искусственных слов. Сообщество имиджбордов является закрытым, выглядит маргинальным и не представляло бы особого интереса, но в последнее время стало проявляться его влияние на общественную жизнь вне Интернета. Истории из него стали появляться на крупных телеканалах (СТС, ТНТ); во время апрельских митингов в Москве на плакатах встречались высказывания и изображения, позаимствованные с имиджбордов.

Задача данного исследования состояла в том, чтобы проанализировать особенности общения на имиджбордах и выявить психологические проблемы пользователей, рассматривая картинки и высказывания с форумов как проективный материал.

Результаты исследования

Анализ показал, что в целом имиджборды как явление носит черты *карнавально-смеховой культуры*, описанной М. М. Бахтиным (1965). Рассмотрим эти черты несколько подробнее. Хотя на форумах могут обсуждаться самые разные темы, в них постоянно присутствуют «грязные» сюжеты, считающиеся неприличными, даже запретными в большей части сообществ: секс, причем преимущественно грубый или нетрадиционный, испражнения, наркомания, суицид. Но именно для карнавально-смеховой культуры характерен повышенный интерес к грубой телесности, а через нее – к амбивалентности, динамическому объединению двух полюсов: верха и низа, рождения и смерти, хвалы и брани, высокого и низкого, серьезного и смешного.

Вербальная форма общения, максимально отличная от «нормальной» речи, наполненная ненормативной лексикой и грубо искаженными словами, кажется простой, даже примитивной. Она представляет собой особый элемент карнавально-смеховой культуры, который М. М. Бахтин называл «двуголосое слово» – дистанцированную от собственных уст чужую словесную манеру, предполагающую вольный фамильярный контакт. Человек как бы прячется за чужим голосом и может свободно ломать рамки нормативного культурного монолога, устанавливая неожиданные «диалогические» взаимоотношения между людьми, идея-

ми, ценностями, явлениями и вещами – «карнавальными мезальянсы». Карнавальная вольница как в Средневековье, так и в Интернете порождает разнообразные формы и жанры неофициальной, чаще всего непристойной фамильярно-площадной речи, в значительной мере состоящей из ругательств и шутовского «новояза».

В общении на имиджбордах большое место занимают визуальные формы – рисунки, изображения на которых напоминают людей или человекоподобных животных. Они очень разнообразны, но, как правило, выглядят уродливыми. Согласно Бахтину, карнавалу-смеховой культуре свойственна гротескная концепция тела, для которой характерно то, что с точки зрения «классической» эстетики кажется чудовищным и безобразным. Это еще одно проявление универсальной амбивалентности карнавального мировосприятия, в котором страх и смех – это равноправные формы.

Мы выбрали 51 изображение, наиболее характерное для имиджбордов, и проанализировали их по правилам, установленным для проективного рисунка человека (Маховер, 2011). Это позволило нам выявить некоторые психологические проблемы, которые с большой вероятностью имеются у постоянных посетителей имиджбордов.

Из 51 продиагностированной картинки пользователей имиджбордов голова присутствует на всех, из них в профиль – на 29, анфас – на 22; 33 рисунка состояли только из головы. Головы были всегда крупные, с четким контуром, но на 30 рисунках из 51 этот контур имел повреждения в верхней части: лишние выпуклости, удвоения линий или разрывы. Так рисуют взрослые молодые люди, чья эмоциональная и социальная адаптация нарушена в результате чрезмерного чтения, а также те, кто страдает другими видами нарушений личностной адаптации. Подчеркивание контура головы свойственно робким, несмелым индивидам, склонным к уходу от проблем, но стремящимся к увеличению значимости «Я», у которых сильное стремление к социальному принятию заблокировано эгоцентризмом.

Глаза также присутствуют на всех картинках. Это основной орган контакта с внешним миром. На 39 нарисованных лицах имеются дополнительные линии, обозначающие морщины или особую выразительность. Целью такого рода графического акцента является добавление серьезности и зрелости изображаемому лицу. Выделение и подчеркивание черт лица отмечается у тех субъектов, которые в собственной фантазии компенсируют свою неадекватность и слабость самоутверждения, создавая образ «Я» агрессивного и социально доминантного индивида. Специальное подчеркивание лба, изображение его очень выпуклым (что особенно хорошо видно на профильных рисунках) в целом ассоциируется с интеллектуальными способностями.

Брови изображены на 37 из 51 картинке. Кустистые брови предполагают более примитивные, грубые и неотрегулированные личностные характеристики.

Подбородок акцентуирован на 25 из 51 картинке. В профильных изображениях подбородок часто вздернут, напряжен или заметно выступает. Такое изображение может расцениваться как компенсация слабости, нерешительности, боязни ответственности. Оно интерпретируется как выражение сильного стремления к превосходству и социальной значимости; данное побуждение обычно не проявляется во внешнем поведении, а культивируется в воображении.

Из 51 рисунка рот с зубами присутствует на 24, причем в 20 случаях он изображен как щель или изогнут. Рот с детально прорисованными зубами в рисунке взрослого человека считается признаком инфантильной, оральной агрессивности. Поскольку рот является источником чувственного или эротического удовлетворения, он отчетливо выделяется в рисунках индивидов, имеющих сексуальные проблемы. Чрезмерно сильное выделение рта обычно связано с фиксацией на пище, с желудочной симптоматикой, а также склонностью к сквернословию и подверженностью вспышкам гнева.

18 из 51 изображения имеют нос. Нос на рисунках принято рассматривать как сексуальный символ.

Руки присутствуют на 20 рисунках; на 15 имеются тонкие руки, кисти есть только на 7, пальцы присутствуют на 5 из 20. Пропуск рук никогда не может считаться случайной оплошностью, поскольку руки являются важным органом контакта со средой. Такой способ изображения наблюдался у взрослых мужчин, которые чувствовали себя отвергнутыми своими матерями и, в свою очередь, чувствовали себя обособленными, прежде всего, от женщин и неприемлемыми для женщин в своем современном окружении.

Туловище присутствует на 18 из 51 картинок, причем на 16 из них фигуры ниже пояса обрезаны. Округлая фигура нарисована на 7 картинках, что ассоциируется с менее агрессивными, более неразвитыми и женственными рисунками. В 11 случаях фигура состоит из палочек; туловище просто обозначается как верхняя часть двух или трех параллельными линиями. Такие рисунки наблюдаются у регрессировавших, примитивных или дезорганизованных индивидов. Те индивиды, которые по каким-либо причинам ограничены в движении или контактах с внешним миром, могут также проецировать экспрессию внутренней фантазийной активности. На тех же 18 фигурах изображены плечи, причем у 15 это слабо акцентуированные округлые плечи или просто руки, приделанные к торсу, и только у 3 – округлые, широкие, массивные плечи. Ширина и массив-

ность плеч считается наиболее общим графическим выражением физической силы и физического совершенства.

Шея изображена на 8 из 51 рисунка. Шея часто подчеркивается теми индивидами, которые обеспокоены несогласованностью своих импульсов и функций сознательного контроля. Для их личности характерно осознание некой раздвоенности. Предполагается наличие конфликта, относящегося к силе Супер-Эго.

Волосы есть только на 7 картинках из 51, причем они всегда более или менее взлохмачены. Традиционно волосам придается символическая значимость индикатора сексуальной зрелости (мужественности). Энергичная растушевка волос, наряду со слабо выраженной формой прически, часто является выражением конфликта мужественности.

Уши (хотя бы одно) присутствует только на 4 из 51 картинки, т. е. большинство авторов рисунков мало интересуются мнением окружающих, в том числе о своей персоне.

Итак, мы видим, что рисунок, как карнавальная маска, будто бы призванная скрывать подлинное лицо индивида, на самом деле выставляет напоказ его внутреннюю суть, которую он обычно вынужден скрывать. Несмотря на индивидуальные различия, можно выделить основные психологические проблемы, свойственные большинству посетителей имиджборда и существенно влияющие на общую атмосферу этого сообщества. Это недостаточная зрелость как в социальном, так и в сексуальном плане, недостаток общения, недовольство своим положением в социуме, стремление компенсировать межличностные и внутриличностные конфликты в фантазиях, а также с помощью демонстративной грубости и агрессивности. Поскольку мы имеем дело с людьми не примитивными, обладающими интеллектом не ниже (скорее – выше) среднего, можно

предположить, что эти компенсации вполне осознаны.

В рамках карнавально-смеховой культуры описана специфическая роль, которую принимают посетители имиджборда в силу своих психологических особенностей. Это роль трикстера (Радин, 1999; Троицкий, 2008). Трикстер – это своеобразный антигерой, это тень; он символизирует отдельную от существования духа жизнь тела, а основные его характеристики – это отрицательные стороны Героя социума, его обратная сторона. В нем максимально выражается развенчание, снижение признаваемых в данное время официальными ценностей. Трикстер изначально асоциален, он поступает иначе, иногда его поступки совпадают с понятием общества о дозволенном, иногда – нет, но важно, что эти поступки не ограничены нормативным полем. Он может поступать и «хорошо», и «плохо». Так, известно из форумов, что посетители имиджборда при всей грубости и агрессивности не приемлют насилия и готовы защищать жертв (особенно детей) всеми доступными им способами.

Таким образом, анонимное, внешне маргинальное сообщество имиджборда возрождает черты карнавальной культуры и ее главного персонажа – трикстера – в современной электронной форме.

Литература

Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М., 1965.

Маховер К. Проективный рисунок человека. М., 2011.

Радин П. Трикстер: исследование мифов североамериканских индейцев. СПб., 1999.

Троицкий С. Трикстер: у истоков смеховой культуры. URL: <http://www.philosophy.ua/lib/16troitskij-doxa-13-2008.pdf> (дата обращения: 28.08.2012).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРОДАВЦА И ПОКУПАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ РЕГУЛЯЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Д. Р. Айрапетян, А. К. Эбоян (Ереван)

Постановка проблемы

В результате многолетних психологических и маркетинговых исследований на сегодняшний день накоплен огромный массив методов и техник стимулирования продаж. К их числу можно отнести: манипулирование внешними факторами (цвет, запах, звуки, освещенность и др.); способы мерчендайзинга и соответствующие поведенческие приемы продавцов-консультантов. Последнее, безусловно, является наиболее значительным: пра-

вильно уловив стиль взаимодействия, потребности и желания покупателя, продавец может успешно привести покупателя к решению о покупке. За последние годы было предпринято много попыток построения модели взаимодействия продавца с покупателем, и самые первые из них выделяли тот факт, что качество взаимодействия зависит как от характеристик продавца, так и от характеристик покупателя, а также от качества перцепции обеих сторон. Б. Вреном и Дж. Симпсоном бы-

Таблица 1
Факторы успешности взаимодействия продавца и покупателя

Факторы продавца	Адаптивность к покупателю, техники влияния, способность контролировать интеракцию, знание продукта, интерперсональные навыки, информированность/опыт, персональные/ролевые характеристики и требования, навыки адаптивных продаж и т. д.
Факторы покупателя	Потребности, убеждения, знание альтернатив, покупательские задачи, стиль интеракции, информированность/опыт, персональные/ролевые характеристики и требования, удовлетворенность предыдущими покупками и т. д.
Факторы интеракции	Конфликт, качество взаимодействия, антиципация будущих действий, стратегии и механизмы интеракции, взаимодаттракция, элементы коммуникации, частота и модальность и т. д.
Результаты	Ориентация на длительные отношения, эффективность продавца, доверие, кооперация

ли изучены и объединены имеющиеся концепции взаимодействия продавца и покупателя, в результате чего выделены факторы успешности данного взаимодействия (см. таблицу 1).

Тремя самыми значимыми характеристиками продавца считаются:

- персональные характеристики;
- навыки адаптивных продаж;
- знания.

Под характеристиками продавца мы понимаем навыки и умения, которые оказывают прямое воздействие на взаимоотношения с покупателем. Среди персональных характеристик можно выделить демографические переменные – возраст, пол, карьерную стадию, опыт, образование/тренинги (Блэкуэлл и др., 2007; Brent et al., 1996). Психологически значимыми характеристиками являются мотивация, эффективность, удовлетворенность работой. Персональные характеристики могут иметь как прямое, так и косвенное воздействие на взаимодействие с покупателем. Леви и Шармом было доказано, что гендер, образование в сочетании с возрастными особенностями влияют на адаптивную способность продавца (Brent et al., 1996; Ingram, Bellenger, 1983).

Под навыками адаптивных продаж принято считать способность продавца адаптировать свое поведение для построения интеракции с конкретным покупателем. Это означает, что нет единого подхода к продажам, применимого ко всем ситуациям. Эффективный продавец будет использовать разные техники и различными способами презентовать товар разным покупателям. Адаптивные продажи повышают удовлетворенность покупателей и многократно умножают эффективность продаж (Brent et al., 1996). Этому способствуют также знания продавца о товаре, о компании, предлагающей товар, понимание потребностей покупателя, а также информация об альтернативах продаваемого продукта, которые предлагают конкурирующие фирмы. Знание продукта и понимание потребностей покупателя являются компонентами адаптивных продаж. Н. Сужан было доказано, что эффективный продавец имеет больше знаний о типах

покупателей и, следовательно, более многообразные стратегии работы с разными типами покупателей.

Однако вышеуказанные характеристики еще не являются гарантиями успешной интеракции и, как следствие, покупки: немаловажны и характеристики покупателя. Есть много типологий покупателей (прогрессивные, активисты, консерваторы, материалисты, рационалы/иррационалы; информационно-ориентированный тип, оценочно-ориентированный тип, потребностно-ориентированный тип и т. д.) и соответствующие стратегии работы с ними. Согласно Хейде и Джонсу, взаимоотношения в системе «продавец – покупатель» исходят от ориентирования сторон на кратко- или долгосрочное взаимодействие (Блэкуэлл и др., 2007; Sujan et al., 1988).

В ходе взаимодействия продавца с покупателем часто используются манипулятивные техники, которые постоянно дополняются. Среди манипулятивных техник можно выделить подарки и скидки, физические касания, дополнения к покупкам до оплаты, предложение «лучшего» товара, чем тот, который выбрал покупатель, и т. д. Применение этих техник требует своевременности и компетентности, потому что не вовремя сделанное предложение может негативно повлиять на покупателя. Важно учитывать также этнические моменты применения манипуляций. Например, касания, которые принимаются как дружеские в некоторых обществах, могут восприниматься как агрессивность и вторжение в личное пространство в других (Молчанов, 2011).

Многие из вышеуказанных характеристик основаны на результатах наблюдений и не получили экспериментального подтверждения. До сих пор не была разработана универсальная модель взаимодействия продавца и покупателя, нацеленная на регуляцию потребительского поведения.

Данная работа представляет часть исследования, направленного на разработку модели взаимодействия в рамках регуляции потребительского поведения. Ее *цель* – анализ личностных характеристик продавцов в процессе интеракции с покупателем.

Метод исследования

Для изучения основных характеристик продавцов, определяющих их деятельность, нами был сконструирован опросник, который направлен на изучение взаимосвязи опыта, стратегии работы и техник манипулирования с числом постоянных клиентов, а также с другими особенностями личностной стратегии взаимодействия продавца с покупателем. Были также выявлены качества успешного продавца и те основные приемы, с помощью которых продавцы пытаются понять потребности и желания покупателей.

Сконструированный опросник был предложен 43 продавцам одежды в магазинах г. Еревана. Были выбраны именно продавцы одежды, ибо во время взаимодействия с клиентами они имеют непосредственную возможность использовать разнообразные манипулятивные приемы: подарки, дополнения к покупке, физические касания. Также во время продажи одежды есть возможность глубже понять желания клиента и на этой основе выбрать эффективный стиль взаимодействия с ним.

Результаты исследования

Были получены следующие статистически значимые *результаты*.

Установлена результативность деятельности продавца в зависимости от уровня его образования: среднее (1), бакалавр (2) и магистр (3). Продавцы с высшим образованием имели больше постоянных покупателей, нежели продавцы со средним образованием ($M_1 = 15,3$; $M_2 = 21,6$; $M_3 = 20,3$). Несмотря на то, что на обследованной выборке различия статистически незначимы (ANOVA $p = 0,374$), целесообразно в дальнейшем исследовать этот феномен на больших выборках.

Продавцы, которые прошли курсы переподготовки, считают, что цена товара влияет на способ его представления (25,6% от всей выборки), а мнения продавцов, не прошедших курсы, разделились. 27,9% от всей выборки считают, что цена товара не влияет на способ его представления (разница статистически значима Pearson χ^2 $p = 0,017$).

Установлены взаимосвязи между представлениями продавцов о том, что цена товара влияет на способ его презентации, и возрастом и стажем работы продавца. Средний возраст продавцов, считающих, что цена товара влияет на способ его представления, составляет 26,9 года, а тех, кто думает, что цена товара не влияет на способ представления – 35,5 (разница статистически значима Levene's Test $p = 0,09$, T-test $p = 0,006$). Средний стаж работы продавцов, полагающих, что цена товара влияет на способ его представления, составляет 4,7 года, а тех, кто считают, что цена товара не влияет на способ представления, – 8,7 года (разница статистически незначима Levene's Test

$p = 0,001$, U Mann–Whitney $p = 0,224$). Таким образом, можно заключить, что продавцы, считающие, что от цены товара зависит его представление покупателю, более молоды и в основном прошли курсы переподготовки.

В ходе исследования не выявлено статистически значимой связи успешности деятельности продавца и стажа его работы. Однако установлен интересный факт: продавцы, у которых больше стаж работы, перестают обращать внимание на реакции, жесты и направление взгляда покупателя, в то время как начинающие продавцы используют реакции покупателя для понимания его потребностей и желаний ($M_{\text{обращают внимание}} = 5,3$; $M_{\text{не обращают внимание}} = 15,0$; Levene's Test $p = 0,44$, T-test $p = 0,006$).

Продавцы, которые дают возможность покупателям самим сориентироваться в ассортименте товаров, а затем уже подходят и предлагают товары (1), имеют больше постоянных клиентов, чем те, которые сразу пытаются понять предпочтения и желания покупателей (2) ($M_1 = 11,0$; $M_2 = 20,9$, Levene's Test $p = 0,37$, T-test $p = 0,042$). Можно предположить, что покупателя больше устраивает ситуация, когда ему предоставляется право самостоятельного выбора товара.

Среди других факторов статистически значимых взаимосвязей не обнаружено.

Опросник включал также открытые вопросы, направленные на выявление личностных особенностей, которые помогают и мешают во взаимодействии продавца с покупателем. Контент-анализ ответов позволил выделить три наиболее важных качества по результатам самооценки продавцов: помогающие – терпеливость, вежливость, общительность; мешающие – нервозность, усталость, не стрессоустойчивость.

Выводы

Таким образом, полученные данные позволили сделать следующие выводы.

1. Потребитель склонен возвращаться к тому продавцу, который предоставляет ему возможность самому сориентироваться и только затем подходит и предлагает товар.
2. С увеличением стажа работы продавцы перестают обращать внимание на реакции, жесты и направление взгляда покупателя, в то время как начинающие продавцы используют реакции покупателя для понимания его потребностей и желаний.
3. Молодые продавцы и те, которые прошли курсы переподготовки, считают, что цена товара влияет на способ его представления и в соответствии с этим строят стратегию взаимодействия с покупателем.
4. Среди личностных особенностей, «помогающих» продавцу, можно выделить терпеливость, вежливость и общительность.

Литература

Блэкуэлл Р., Миниард П., Энджел Дж. Поведение потребителей. Пер. с англ. 10-е изд. СПб., 2007.

Молчанов И. Эффективные продажи и доверие к продавцу. URL: <http://www.litmixbest.ru/index.php/the-inartistic-literature/the-business-literature/798-2011-09-30-13-58-27> (дата обращения: 29.08.2012).

Wren B. M., Simpson J. T. A dyadic model of relationships in organizational buying: a synthesis of re-

search results // Journ. of business & industrial marketing. 1996. V. 11. № 3/4. P. 63–79.

Ingram T. N., Bellenger D. N. Personal and organizational variables: their relative effect on reward valences of industrial salespeople // Journ. of Marketing Research. 1983. V. 20. P. 23–39.

Sujan H., Sujan M., Bettman J. Knowledge structure differences between effective and less effective salespeople // Journ. of Marketing Research. 1988. V. 25. P. 81–86.

ПЕДАГОГИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК СУБЪЕКТЫ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: НЕКОТОРЫЕ СТРУКТУРНЫЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

А. А. Алексеева, С. Ю. Флоровский (Краснодар)

Постановка проблемы

В настоящее время психология исполнительской деятельности переживает период становления в качестве самостоятельного направления социально-психологических исследований и поэтому характеризуется фрагментарностью и неравномерностью разработки проблемных «зон», составляющих эту область. При этом продолжает оставаться открытым вопрос о стабильности/вариативности типологических, структурно-динамических и содержательных характеристик исполнительской деятельности в различных типах организаций и сферах социальной практики.

Большинство ранее проведенных исследований выполнены на примере офисного персонала, промышленных рабочих, специалистов сферы государственного и муниципального управления, сотрудников силовых ведомств (армии, полиции и т. п.) (Бакулин, Маркова, Михайлов, 2003; Галкина, 2008; Психология совместной..., 2001; Филлипова, 2009). Данный факт представляется вполне закономерным для начального этапа психологического изучения исполнительской деятельности. Дело в том, что во всех выше названных сферах социальной практики «удельный вес» исполнительской деятельности в структуре организационного поведения лиц, занятых неуправленческим трудом, весьма значителен, а понятия «сотрудник» и «исполнитель» нередко рассматриваются как синонимы.

Иначе обстоит дело в тех сферах, где идентификация себя с ролью «исполнителя» нехарактерна для сотрудников. Примером может служить система образования, где ведущими смыслами профессиональной активности выступают развитие другого человека, трансляция культуры, передача знаний и т. п. Выполнение же разнообразных распоряжений руководства и вышестоящих

инстанций, как правило, вызывает у педагогического персонала преимущественно негативные реакции, в лучшем случае воспринимаясь как некое «неизбежное зло», с которым приходится мириться ради сохранения возможности заниматься любимым делом (Шакуров, 1995).

В качестве гипотезы проведенного нами исследования выступало предположение о том, что структурные и типологические характеристики исполнительской деятельности педагогического персонала учреждений общего образования специфичны, по сравнению с аналогичными характеристиками исполнительской деятельности сотрудников других типов организаций.

Эмпирическую базу исследования составили учителя одной из общеобразовательных школ г. Краснодара, имеющей статус лицея (30 чел.).

Методический инструментарий

В соответствии с поставленными целями и задачами был использован комплекс методов исследования: теоретических (анализ литературных источников) и эмпирических (анализ документации; наблюдение; беседа; опрос; анкетирование; метод обобщенных независимых характеристик). В качестве организационного принципа построения исследования использовался сравнительный метод. Предполагалось сопоставление данных о типологических особенностях исполнительской деятельности сотрудников общеобразовательного учреждения с результатами, полученными другими авторами при изучении исполнительской деятельности персонала необразовательных организаций (производственных, торговых, административных и др.). Основная часть информации была получена при помощи двух диагностических методик: методики А. Л. Журавлева для выявления социально-психологических характеристик испол-

нительской деятельности (самооценочный и экспертнооценочный варианты) (Журавлев, 2007) и авторской комплексной анкеты для изучения исполнительской деятельности и организационного поведения личности (вариант для педагогического персонала общеобразовательных учреждений). Математическая обработка полученных эмпирических данных включала вычисление показателей средних значений, размаха, стандартного отклонения, а также проведение межгрупповых сравнений. Сравнения осуществлялись при помощи t-критерия Стьюдента (в случае сравнения показателей выраженных в абсолютных значениях) и ϕ -критерия Фишера (в случае сопоставления процентных долей).

Результаты исследования

Установлено, что практически все опрошенные респонденты высоко оценивают качество своей исполнительской деятельности и себя как реализующих ее субъектов. Усредненные самооценочные показатели семи базовых характеристик исполнительского поведения – целенаправленности, заинтересованности, самостоятельности, организованности, ответственности, компетентности, креативности – находятся в области «высоких» и «выше среднего» значений.

Выше всего оценивают педагоги такие свои исполнительские качества, как «целенаправленность» (6,3) и «ответственность» (6,1); ниже всего – «креативность» (5,3). «Заинтересованность» (5,7), «самостоятельность» (5,9), «организованность» (5,6) и «компетентность» (5,8) занимают промежуточное положение в самооценочном рейтинге. При этом согласованность самооценок отдельных качеств варьирует аналогично их рейтинговым значениям.

Полученные результаты позволяют прояснить структурную организацию «индивидуальных исполнительских концепций» сотрудников общеобразовательных учреждений. Можно обоснованно предполагать, что в числе «ядерных» компонентов «исполнительских концепций» большинства школьных учителей представлены мнения о себе как целенаправленном и ответственном исполнителе. Представления о желательном уровне развития у субъекта исполнительского поведения качеств заинтересованности, самостоятельности, организованности и компетентности варьируют в существенно большей степени. В частности, значительная часть педагогов (до 30%) склонны считать вполне нормальным явлением средний уровень развития названных качеств, а 5–15% членов профессионального учительского сообщества обнаруживают готовность спокойно воспринимать наличие у кого-то из своих коллег (и у самих себя) явного «недоразвития» одного и более качеств из приведенного выше перечня. Представления же

об оптимальном уровне креативности исполнительского поведения занимают «периферийные» позиции в структуре индивидуальных исполнительских концепций педагогов. При этом большая часть учителей полагает, что вполне приемлемое выполнение управленческих решений и распоряжений руководства может быть обеспечено при средней и даже низкой степени активизации творческого ресурса исполнителей.

Типологический анализ обнаруживает присутствие в рассматриваемой выборке ряда типов исполнителей, выходящих за пределы предложенной А. Л. Журавлевым типологии (Журавлев, 2007). Один из них – тип «идеального исполнителя» – занимает доминирующее положение: к нему относится почти половина педагогов (43,5%). Он представляет собой комбинацию «творческого» и «сверхнормативного» типов; ему присущ высокий уровень развития всех базисных исполнительских качеств, в то время как у представителей выше названных типов допустимо наличие двух – трех исполнительских характеристик, находящихся на среднем уровне развития.

Вторую позицию занимает «сверхнормативный» тип: к нему относится каждый пятый респондент (20,0%), что, впрочем, в два раза меньше, чем в случае предыдущего типа.

Следующими по частоте встречаемости оказываются «преобразующий (независимый)» тип и тип, обозначенный нами как «парадоксальный (дисгармоничный)» (по 10,0%). Для представителей последнего характерно сочетание в их «исполнительском профиле» качеств с диаметрально противоположным уровнем развития – высоким и низким.

В рассматриваемой выборке выявляются еще несколько типов исполнительского поведения. Три из них соответствуют классификации А. Л. Журавлева: «нормативный (регламентированный)», «творческий», «пассивно следующий (исполняющий)». Четвертый же тип, отсутствующий в рассматриваемой классификации, мы сочли возможным назвать типом «хорошего исполнителя». Характерный для него психологический профиль в равной мере близок таким типам, как «нормативный (регламентированный)» и «сверхнормативный». От первого он отличается несколько меньшей заинтересованностью (средней, а не высокой), а от второго – большей заинтересованностью и креативностью (которые находятся не на среднем, а на высоком уровне развития). Все названные типы имеют минимальную представленность – по одному человеку (3,3%); единственное исключение составляет «нормативный (регламентированный)» тип, «носителями» которого оказались двое педагогов (6,6%).

Полученные данные обрисовывают более чем благоприятный психологический портрет сотрудников образовательной организации как субъ-

ектов исполнительской деятельности. Данный факт может объясняться целым рядом причин.

Известно, что работники образовательных учреждений (наряду с представителями большинства других социономических профессий) имеют повышенный уровень развития мотивации одобрения, склонны создавать, поддерживать и активно отстаивать гипертрофированно позитивную Я-концепцию. Следствием этого оказывается обычно высокий уровень социальной желательности ответов таких людей в случае участия в разного рода опросных процедурах.

Кроме того, тенденция представлять себя в максимально выгодном свете могла быть усилена в связи с давлением внешней социальной ситуации. Последняя же связана с высокой неопределенностью содержания и направленности реформирования отечественной системы общего образования, ожидаемым в ближайшие годы уменьшением числа учащихся, возможным в силу этого сокращением рабочих мест в общеобразовательных учреждениях, что так или иначе заставляет педагогов «держаться» за работу и свои рабочие места. В этой связи позиционирование себя в глазах школьного руководства в качестве «хорошего исполнителя» рассматривается участниками подобных исследовательских процедур как еще одна возможность заработать дополнительные «психологические дивиденды» к своей репутации.

В то же время нельзя исключать и действительно высокого уровня развития у педагогов базисных исполнительских качеств. По мнению многих исследователей педагогического труда, даже относительно непродолжительная включенность в него порождает значительное количество разного рода позитивных «побочных» личностных эффектов. В их числе – привычка к осмысленному поведению; умение всесторонне анализировать различные жизненные ситуации с акцентом на их смысловых составляющих; умение жить и действовать в системе отношений «ответственной зависимости»; навыки эмоционально-волевой и мотивационно-целевой саморегуляции; ориентация на следование высоким профессиональным стандартам в условиях дефицитарного вознаграждения и др. (Митина, 2004). Не случайно во многих бизнес-организациях, органах государственного и муниципального управления сотрудники с опытом учительской и преподавательской дея-

тельности ценятся весьма высоко и успешно трудятся на позициях офис-менеджеров, администраторов направлений, ведущих специалистов и т. п.

Заключение

Полученные в ходе эмпирического исследования данные подтверждают гипотезу о специфичности структурных и типологических характеристик исполнительской деятельности школьных педагогов (в сравнении с сотрудниками иных типов организаций). Результаты проведенного исследования, вследствие немногочисленности выборки, носят лишь предварительный характер и могут рассматриваться, в первую очередь, как основа для выдвижения гипотез будущих более масштабных исследований. Тем не менее, они делают более определенной ориентировочную основу организационно-управленческих воздействий, направленных на построение, поддержку и совершенствование исполнительской деятельности педагогического персонала общеобразовательных учреждений.

Литература

- Бакулин И. И., Маркова А. К., Михайлов Г. С. Соотношение профессиональных способностей к принятию и исполнению решений. М., 2003.
- Галкина И. А. Взаимосвязь особенностей самооценки и исполнительской деятельности // Проблемы педагогики и психологии. 2008. № 4. С. 134–138.
- Журавлев А. Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 6–16.
- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
- Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. М., 2001.
- Филинкова Е. Б. Некоторые социально-психологические особенности современных исполнителей // Психология человека в современном мире (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна). Т. 5 / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М., 2009. С. 374–377.
- Шакуров Р. Х. Психология руководства педагогическим коллективом М., 1995.

ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗАВИСТЛИВОГО ОТНОШЕНИЯ

Т. В. Бескова (Саратов)

Постановка проблемы

В современной психологической науке прослеживается явная тенденция увеличения числа исследований, посвященных изучению этико-психологических феноменов личности, поскольку от них во многом зависит социальное поведение субъекта. Одним из таких универсальных феноменов является *зависть*. Под завистью нами понимается социально-психологическое отношение к другому человеку, обусловленное субъективной оценкой его превосходства в значимых сферах, сопровождающееся осознанием своего более низкого положения, комплексом преимущественно негативных эмоций и желанием нивелировать выявленное превосходство. Долговременная и глобальная социальная установка человека по отношению к другим людям, основанная на эмоционально-негативном социальном сравнении своих и чужих успехов, из частного отношения «зависть» может приводить к формированию *завистливости как личностной черты*. На наш взгляд, истоки завистливого отношения необходимо искать на ранних этапах социализации личности, при изучении которых необходим многоплановый анализ сфер, стадий (этапов) и институтов социализации. Влияние семьи на формирование негативных личностных образований, в том числе завистливости, отмечали в своих работах Н. В. Казаринова, О. И. Матяш, В. С. Мухина, Ю. М. Орлов, Р. М. Шамионов, А. Г. Шмелев. Однако эмпирическое исследование по данной проблематике было проведено лишь С. К. Летягиной и С. В. Кузнецовой, которые выявили, что формированию зависти наиболее способствует стиль потворствования, когда родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка (Летягина, Кузнецова, 2011, с. 263).

Целью настоящего эмпирического исследования является выявление условий семейного воспитания, способствующих развитию завистливого отношения и завистливости как свойства личности.

В качестве *диагностического инструментария* были использованы: а) методика исследования завистливости личности (Бескова, 2011, с. 42–47); б) анкета «Особенности родительского воспитания», в которой респондентам юношеского возраста предлагалось по пятибалльной шкале оценить частоту и интенсивность использования родителями при их воспитании определенных особенностей, способов и стилей.

Выборку исследования составили 120 чел. (45% юношей, 55% девушек; возраст – от 17 до 26 лет).

Результаты исследования

В результате исследования были выделены основные условия, способы и стили воспитания в семье, стимулирующие развитие зависти, большинство из которых согласуются с теоретическими выводами других исследователей (данные корреляционного анализа представлены в таблице 1).

Таблица 1

Взаимосвязи особенностей семейного воспитания и завистливости личности

Особенности семейного воспитания	Зависть – неприязнь	Зависть – уныние	Итоговый показатель завистливости
Негативное отношение родителей к более успешным другим	0,237**	0,243**	0,256**
Сравнение ребенка с более успешным другим	0,355***	0,310***	0,342***
Оценка результатов деятельности ребенка в зависимости от результатов других	0,188*	0,087	0,156*
Высокие требования и ожидания родителей	0,208*	0,219*	0,223*
Потворствование	0,205*	0,150	0,181*

Примечание: Представлены особенности воспитания, коррелирующие с завистливостью личности. * – уровень значимости 0,05; ** – 0,01; *** – 0,001.

1. Негативное отношение родителей к более успешным другим (родительский пример)

Личный пример, наряду с объяснением, беседой, убеждением, требованием, контролем, приучением, упражнением, поощрением и наказанием, является одним из действенных методов воспитания ребенка в семье. А. Г. Шмелев пишет: «Мы нередко склонны трактовать процесс воспитания слишком односторонне – как педагогическое воздействие взрослых на ребенка (мы на него воздействуем, а он изменяется). Но ребенок не просто объект воздействий. Ребенок активен. Он исследует нас порой более интенсивно и заинтересованно, чем мы его. Причем делает это и тогда, когда мы отдыхаем от воспитания и просто живем. Взрослые не могут заставить детей перенимать у них только хорошее и не перенимать плохое. Особенно, если хорошее представлено, главным образом, на словах. Тем более что плохие черты кажутся порой внешне привлекательными для ребенка, соблазнительными тем, что они как бы открывают для обладателя более краткий путь к цели – к удовольствиям. На стремлении заполучить без труда от жизни

все, что хочется, на неизжитом инфантильном „принципе удовольствия“, на стремлении найти кратчайший путь к удовольствию зигдуются все эгоцентрические собственнические эмоции, такие как эмоции зависти, ревности, эгоистической обиды, злорадства»¹. Беседы, ведущиеся в семье при ребенке, в которых обсуждаются знакомые, достигшие большего, с детальным обоснованием неблагоприятных и нелицеприятных причин их успехов, воспринимаются ребенком как образцы отношений к другим, которые откладываются в его памяти. В результате таких бесед закладываются и схемы причинности успеха других. Так, ребенок, присутствуя при разговоре родителей о том, что кого-то повысили в должности, потому что у него дядя генеральный директор предприятия, усваивает, что важны не трудолюбие и способности, а родственные отношения с начальником. Из обсуждения родителями покупки соседом джипа, деньги на который он приобрел нечестным путем («Наверное, взятки брал»), ребенок делает вывод, что для удовлетворения своих потребностей необязательно соблюдать правила морали и закон. В дальнейшем ребенок воспроизводит заимствованную модель отношений родителей, проявляя недоброжелательность к более успешным людям. Можно сказать, что ребенок в семье сталкивается с определенным противоречием, суть которого заключается в расхождении целенаправленного и нецеленаправленного (стихийного) воспитательного воздействия родителей. Целенаправленное формирование нравственности осуществляется родителями в беседах и разъяснениях основных нравственных норм через базовые дихотомии «хорошо–плохо», «можно–нельзя», «добро–зло». Однако демонстрируемые родителями образцы поведения нередко противоречат декларируемым ими же нравственным императивам, вследствие чего ребенок усваивает более «мягкую» модель нравственного поведения. Иначе говоря, в возникновении и формировании зависти на ранней стадии социализации большую роль играет механизм подражания, что позволяет предположить, что у завистливых родителей чаще вырастают завистливые дети (речь идет о приобретенной, а не наследственной завистливости).

2. Сравнение ребенка с более успешными другими

Внешняя оценка поведения, поступков и личности ребенка со стороны значимых других, которыми в детском возрасте, безусловно, являются родители, может приводить к реализации или, напротив, к депривации его потребности в признании. Ребе-

нок достаточно рано осознает, что все его поступки делятся на «хорошие» и «плохие», а также, что все хорошее поощряется, в результате чего возникает стремление быть хорошим, получить одобрение родителей. Депривация данной потребности может приводить к развитию негативных психологических образований, среди которых можно выделить *ложь, зависть, агрессивность, неуверенность в себе, пассивность, конформность* и др. О. И. Матяш в этой связи отмечает: «Высказывая свои оценки, родители далеко не всегда задумываются о силе своих слов на формирующееся „Я“ ребенка и его последующие действия. Им свойственно воспринимать свои высказывания как ситуативные. Однако в восприятии ребенка родительские слова о нем – значительно больше, чем ситуативное настроение, – это авторитетная оценка, определяющая его место среди других. Детское сознание склонно воспринимать эту оценку как приговор» (Матяш, 2011, с. 158–159). Негативные высказывания родителей по отношению к своему ребенку часто сопровождаются восхвалением другого. Преследуя «благие» воспитательные цели или выплескивая негативные эмоции, родители ставят в пример своему ребенку более аккуратного, способного, старательного человека: «Посмотри, какая девочка послушная, а ты...» и т. д. Постоянное сравнение ребенка с «лучшими» приводит его к неутешительным выводам: «Я плохой», «Я хуже, чем он», «Они меня не любят». Это приучает его жить с оглядкой на других, ревниво сравнивать себя с ними, включаться в одностороннее мысленное соревнование. Н. В. Казаринова пишет: «В японской национальной культуре чувство зависти к кому-либо распространено довольно незначительно. Это происходит потому, что в традициях японского воспитания принято сравнивать своего ребенка не с другими, а с самим собой, оценивать то, чего он смог добиться, по сравнению с каким-то прошлым периодом своей жизни. Такой подход не дает развиваться чувству зависти, в противоположность другому, когда мы успехи одного человека ставим в укор другому» (Казаринова, 2011, с. 414).

3. Оценка результатов деятельности ребенка в зависимости от результатов других

В качестве примера можно привести эмоциональную реакцию родителей ребенка-отличника, получившего за контрольную работу оценку «хорошо». Негативные эмоции родителей возникнут в том случае, если они узнают, что многие из класса, включая более слабых учеников, написали контрольную работу на «отлично». Однако если большинство учеников получили оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», эмоции родителей будут весьма позитивны. Все результаты проведенного сравнения родители верба-

¹ Шмелев А. Г. Острые углы семейного круга. URL: <http://ozevs.ru/shmelev-ostrie-ugli.html?page=2> (дата обращения: 20.01.2012).

лизируют при ребенке, что стимулирует у него такие же реакции в подобных ситуациях. Таким образом, ребенок усваивает истину: чтобы быть лучше, надо, чтобы другие были хуже. Это приводит к тому, что успех другого начинает восприниматься им как собственная неудача, а неуспех другого – как собственная победа.

4. Ожидания социального окружения

Не учитывая индивидуальные и психологические особенности ребенка, его задатки и способности, родители, отчасти реализуя через ребенка свои честолюбивые стремления, порой предъявляют ему весьма завышенные требования и ожидания. Р. М. Шамионов полагает, что во многом завистливое отношение предопределено тем ожиданием социального окружения, выполнение которого не вполне доступно для ребенка: «Казалось бы, исходя из стремления соответствовать ожиданиям взрослых, ребенок старается выполнять их предписания и проявляет зачатки социальной конгруэнтности, но, благодаря ей же, впоследствии личность испытывает напряжение, чувство стыда или, по крайней мере, неловкости ввиду возникновения у нее завистливости по отношению к какому-либо сегменту социальной действительности (превосходства, достижений другого)» (Шамионов, 2011, с. 135).

5. Потворствование

Потворствуя удовлетворению любых потребностей ребенка, возникших у него в результате сравнения (например, своих игрушек с игрушками соседского мальчика) и проявляющихся в капризах, плаче и настоятельном «Хочу!», мама, руководствуясь благими побуждениями («У других есть, и тебя будет», «У меня не было, а у тебя будет»), успокаивает своего малыша: «Не плачь, завтра купим тебе еще лучше!» В результате потребность в обладании у ребенка удовлетворена и осознан кратчайший путь, ведущий к ее редукции. С возрастом круг общения ребенка расширяется, что приводит, соответственно, к расширению предметов зависти. Однако на определенном этапе возможности родителей (в первую очередь, материальные) перестают успевать за стремительно растущими потребностями взрослеющего ребенка, и привычная схема их удовлетворения через капризы и требования («Хочу!») разрушается. Более того, ребенок наталкивается на «возникшую вдруг» негативную реакцию родителей: «Ты что не понимаешь, что денег нет!». А. Г. Шмелев, комментируя подобные ситуации, пишет: «Принцип удовольствия бунтует против принципа реальности. И чувство ущемленности оборачивается агрессией против

обладателя желанной вещи»¹. Иначе говоря, когда привычная схема «У него есть, и у меня непременно будет» перестает работать, у ребенка возникает другая: «У меня нет, и у него не будет». Равенство восстанавливается теперь другим способом – испортить, сломать желанный предмет (игрушку, вещь), принадлежащий другому.

Таким образом, семья, являясь базовым институтом социализации, дает ребенку с самого раннего возраста первые «уроки» зависти, тем самым создавая необходимые предпосылки для ее дальнейшего развития.

Литература

Бескова Т. В. Зависть: психологическая картина и методы диагностики: Учеб. пособие. Саратов, 2011.

Казаринова Н. В. Эмоциональная коммуникация в межличностном взаимодействии // Межличностная коммуникация: теория и жизнь / Под ред. О. И. Матяш. СПб., 2011.

Летягина С. К., Кузнецова С. В. О взаимосвязи стилей родительского воспитания и личностной завистливости ребенка // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А. В. Петровского. 25–26 октября 2011 г., Москва, МГППУ / Отв. ред. М. Ю. Кондратьев. М., 2011. С. 261–264.

Матяш О. И. Я и его конструирование в межличностной коммуникации // Межличностная коммуникация: теория и жизнь / Под ред. О. И. Матяш. СПб., 2011.

Шамионов Р. М. К вопросу о завистливости в системе экономических отношений // Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее: Материалы Международной научно-практической конференции. Саратов, 2011. С. 134–136.

¹ Шмелев А. Г. Острые углы семейного круга. URL: <http://ozevs.ru/shmelev-ostrie-ugli.html?page=2> (дата обращения: 20.01.2012).

ОБЪЕКТИВНЫЕ КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. Н. Болдинова (Москва)

Согласно субъектно-деятельному подходу, под деятельностью понимается активность субъекта, направленная на изменение мира, производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры (Рубинштейн, 2009, с. 172). Мы предполагаем, что *успешность* является одной из важнейших составляющих деятельности.

В качестве условий жизни из среды, из внешних обстоятельств выделяются те, которые находятся в определенных объективных отношениях с жизнью людей, которыми она реально обусловлена (Рубинштейн, 2003). Развивая эту идею и основываясь на исследованиях, проводимых в последнее время в области изучения успешности деятельности, можно предположить, что для большинства людей работа, карьера, профессия, должность являются главными в их жизни.

На протяжении жизни человек, проявляя активность, развивает и совершенствует свои способности, тем самым совершая переход к следующим этапам своего не только профессионального, но и личностного развития. «Для каждой личности существует свой, пронизывающий все ее возрасты, единый на протяжении всего времени жизни способ развития» (Абульханова, 1991, с. 134). Человек сам создает субъективные условия своей жизни и деятельности. Важно, как человек определяет успешность своей деятельности.

В связи с этим возникает вопрос: какие же условия первичны – объективные или субъективные? Рассмотрение только одного условия и критерия успешности можно считать «дефицитным», пишет Я. С. Хаммер. Большинство исследователей свидетельствуют о взаимосвязи объективных и субъективных критериев успешности деятельности и рассматривают данный феномен как комплексный (Хаммер, 2008, с. 147). Объективные критерии успешности деятельности невозможно отделить от субъективных. Ведь то, что одни считают успехом, другие могут воспринимать как неудачу (Творогова, 2002).

Большинство исследователей сходятся во мнении, что наличие любимой работы является показателем удовлетворенности человека, поскольку осуществляемая деятельность вызывает интерес, доставляет удовольствие. Мы предполагаем, что этот показатель находится в зависимости от такого критерия, как заработная плата, выступающая в качестве объективной оценки результата деятельности и затраченных на его получение усилий. Более того, часто человеку приходится осуществлять деятельность, руководствуясь лишь финансовыми соображениями, что не позволяет ему реализоваться как личности.

Исследуя образ успешного профессионала налоговой полиции в сравнении со студентами и абитуриентами, С. В. Славнов приходит к выводу, что профессиональная пригодность и перспектива профессионального роста являются важными составляющими успешности деятельности. Профессиональная пригодность определяется способностями человека. Существует вероятность, что человек может не иметь ряда способностей к совершению определенной деятельности, но получение удовольствия от того, что он делает, может стать причиной для их развития в процессе деятельности. Перспектива профессионального роста является мотивом деятельности. В начале профессионального пути работа для студентов и абитуриентов является генератором внутреннего развития и большей осмысленности своей жизни. Что же касается успешных профессионалов в данной области, то работа для них – прежде всего, условие достижения необходимого уровня жизненного комфорта и стабильности во взаимодействии с окружающей социальной средой (Славнов, 2003).

Определить успешность деятельности можно с помощью достигнутых субъектом успехов в решении профессиональных задач, показателями чего выступают: размер заработной платы, продвижение по службе, занимаемая должность, позиция, занимаемая им в структуре организации (Хаммер, 2008). Эти переменные связаны с развитием человека и его профессиональным ростом. Профессиональный рост выступает в качестве показателя профессионализма, уровня которого обозначены Е. А. Климовым.

В изменяющихся экономических условиях в России, утверждает А. С. Готлиб, на первый план выходит критерий результативности процесса экономической адаптации. В свою очередь, Ю. А. Борисов и И. А. Кудрявцев указывают на то, что корпоративная социализация, т. е. качество производственной адаптации и быстрота вхождения человека в коллектив, могут характеризовать успешность деятельности.

Что касается общения и межличностных отношений, то, согласно А. В. Петровскому, благоприятный характер эмоционально-психологических взаимоотношений в коллективе соотносится с успешностью деятельности. Важно отметить то, что в каждом коллективе присутствуют конфликты, но, если в процессе споров и преодоления разногласий находится продуктивное решение, этот вид межличностного взаимодействия способствует успешности деятельности. Когда же конфликт приводит к разрыву отношений или враждебности, то это отрицательно влияет на результат деятельности.

Активная позиция позволяет человеку стать лидером в неформальном общении (Родина, 1996). Для него характерно стремление помочь другим в достижении поставленной цели, главным является общественный успех. «Мотив – успех большого общего дела, а не успех только личный – должен стать основным в мотивации деятельности человека» (Рубинштейн, 2009, с. 472). В связи с этим человек получает «награды» за вклад в общее дело, что является объективным критерием успешности его деятельности.

А. Р. Тугушева утверждает, что поддержка близких людей – членов семьи, друзей – благоприятно влияет на успешность деятельности человека (Тугушева, 2007, с. 12). Человека неправомерно рассматривать вне контекста системы его отношений и общения. «С общественной природой мотивации человеческой деятельности связано влияние, которое оказывает на нее оценка – обусловленная общественными нормами самооценка и оценка со стороны окружающих, особенно тех, мнением которых человек дорожит» (Рубинштейн, 2009, с. 468). Поскольку человек – существо сознательное, он ожидает и предвидит оценку, которая воздействует на его деятельность, направляя ее в ту или иную сторону, повышая или снижая ее уровень (там же). Под уровнем мы понимаем успешность. Если человек получает поддержку близких людей и их положительную оценку, соответственно, возрастает уровень успешности его деятельности, и, наоборот, отсутствие поддержки или низкая оценка может привести к ее снижению.

Таким образом, на основе анализа и обобщения результатов исследований в области изучения успешности деятельности, выполненных в последние годы, нами выделены следующие объективные критерии успешности деятельности: наличие любимой работы; заработная плата; продвижения по службе; занимаемая должность в структуре организации; корпоративная социализация; социальный статус в неформальной группе; перспектива профессионального роста; профессиональная пригодность; уровень профессионализма; получение отраслевых наград; поддержка близких людей; благоприятный характер межличностных отношений.

Перспективой дальнейшего исследования является эмпирическая проверка взаимосвязи выделенных объективных критериев в соотноше-

нии их с субъективными критериями успешности деятельности.

Литература

- Абульханова К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
- Борисов Ю. А., Кудрявцев И. А. Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 91–103.
- Головчанова Н. С. Социально-психологические характеристики успешности региональной элиты: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010.
- Готлиб А. С. Адаптация россиян к новым экономическим условиям: масштабы, динамика, факторы успешности // Проблемы экономической психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М., 2004. Т. 1. С. 460–481.
- Климова Е. К. Психологические критерии успешности предпринимательской деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2004.
- Лейффрид Н. В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.
- Родина О. Н. Понятие успешности трудовой деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14, «Психология». 1996. № 3. С. 60–67.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2009.
- Славнов С. В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 82–90.
- Синягина Н. Ю., Чернышев Я. А. К определению структуры межотраслевых прогностических показателей успешности профессиональной карьеры // Мир психологии. 2006. № 3 (47). С. 184–191.
- Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 59–75.
- Творогова Н. Д. «Я» в контексте психологии успеха // Мир психологии. 2002. № 2 (30). С. 53–60.
- Тугушева А. Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2007.
- Хаммер Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 147–153.

СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ПО ОТНОШЕНИЮ К РАЗНЫМ КАТЕГОРИЯМ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

И. П. Бучкина, П. А. Аверина, Л. Цянь, Ч. В. Вэй (Санкт-Петербург)

Постановка проблемы

В настоящее время многие исследователи указывают на наличие негативных социальных установок здоровых людей по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья. Отмечается, что отношение здоровых людей к людям с ограниченными возможностями здоровья в целом характеризуется как откровенно неблагоприятное: им часто приписываются такие черты, как зависть, недоверие к здоровым, недостаток инициативности, повышенное чувство жалости к себе, чрезмерная требовательность при выполнении своих желаний. При социальном взаимодействии с инвалидами здоровые люди стремятся поскорее его прекратить, используют меньший, чем обычно, словарный запас, выражают не собственное мнение, а то, которое, как им кажется, должно нравиться инвалиду. Некоторые исследователи отмечают амбивалентное и безразличное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья (Добровольская, Шабалина, 1988; Шпек, 2003; Chen, Brodwin, Cardoso, Chan, 2002; Finkelstein, 1980).

В современной психологии недостаточно изучены также особенности социальных установок людей с ограниченными возможностями здоровья по отношению к другим людям, также имеющим проблемы со здоровьем. Представленные в литературе исследования социальных установок среди людей с ограниченными возможностями здоровья направлены на изучение установки по отношению к самим себе и здоровым людям и не рассматривают установки по отношению к другим категориям людей с ограниченными возможностями здоровья (Сусливичус, 1978).

Выявлены три типа установок незрячих по отношению к людям, не имеющим проблем со зрением. *Первый тип* – это социальная установка зависимости, при которой незрячие уверены, что им обязаны помогать. *Второй тип* – установка избегания «зрячих», при которой предпочтение отдается общению с другими незрячими. *Третий тип* – адекватная социальная установка, когда общение с людьми не зависит от наличия у них проблем со зрением (Солнцева, 2000). Указывается, что наиболее благоприятные установки по отношению к самим себе свойственны слепорожденным (по сравнению с людьми, потерявшими зрение в другом возрасте). Различия социальных установок незрячих в зависимости от пола оказались незначительными (Сусливичус, 1978).

Нами было проведено два исследования, целью которых являлось изучение социальных уста-

новок к разным категориям людей с ограниченными возможностями здоровья: первое – среди здоровых молодых людей, второе – среди взрослых, имеющих проблемы со зрением (незрячих).

В первом исследовании выборку составили 60 чел., из них 30 девушек и 30 юношей. Все респонденты были студентами гуманитарных факультетов вузов г. Санкт-Петербурга. Возраст респондентов – от 18 до 21 года. Были использованы следующие *методические приемы*: беседа, методики «Семантический дифференциал» и «Цветовой тест отношений».

Во втором исследовании участниками выступили 29 взрослых незрячих (тотально и парциально), зарегистрированных в отделении Всероссийского общества слепых (ВОС) г. Санкт-Петербурга. Контрольная группа состояла из 29 чел., не имеющих проблем со зрением. Среди испытуемых в обеих группах было по 16 женщин и 13 мужчин, возраст обследованных – от 20 до 60 лет. Были использованы следующие *методики*: беседа, «Семантический дифференциал», «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса (вариант Л. Г. Почебут), «Метод незавершенных предложений» и открытые вопросы.

В обеих группах изучались установки по отношению к неслышащим людям, незрячим людям, умственно отсталым людям и людям с нарушениями движений.

Результаты исследования

Исследование здоровых молодых людей показало, что к разным категориям людей с ограниченными возможностями здоровья у них имеются различные установки. Так, негативные установки выявлены по отношению к умственно отсталым людям, людям с церебральным параличом и к инвалидам в целом. Данные группы являются самыми неблагоприятными с точки зрения отношения к ним здоровых респондентов. Менее выраженное негативное отношение, чем к перечисленным выше группам, обнаружено относительно слепых людей. По отношению к глухим людям проявляется индифферентное, безразличное отношение. Позитивных компонентов в установках здоровых молодых людей по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья не выявлено. Половых различий в социальных установках к разным категориям людей с ограниченными возможностями здоровья также не выявлено.

Исследование социальных установок среди взрослых незрячих показало, что они оценивали лиц с ограниченными возможностями выше,

чем здоровые респонденты. Социальная дистанция между незрячими людьми и разными категориями людей с ограниченными возможностями здоровья была статистически значимо меньше, чем у зрячих. Незрячие участники эксперимента выше всех оценивали других незрячих и людей с нарушениями движений; респонденты из контрольной группы – незрячих и неслышащих. Ниже всего обе группы оценивали умственно отсталых.

Зрячим респондентам часто была свойственна жалость по отношению к лицам с ограниченными возможностями и неадекватное отношение к ним. Незрячие респонденты выражали готовность помочь, но реже относились к разным категориям лиц с ограниченными возможностями здоровья снисходительно.

Общение с людьми, имеющими ограниченные возможности, незрячим давалось легче, и впечатления от этого оставались нейтральные или позитивные, тогда как для здоровых людей эти контакты были тяжелы или неприятны.

Зрячие испытуемые чаще, чем незрячие, говорили о необходимости работы для людей с ограниченными возможностями. Выяснилось также, что зрячие склонны больше обращать внимание на поведение и внешние особенности лиц с ограниченными возможностями, тогда как незрячих больше интересуют их личностные качества.

Таким образом, проведенные исследования позволяют констатировать наличие значимых различий в социальных установках к разным категориям людей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе среди здоровых и незрячих людей.

Установки по отношению к инвалидам можно улучшать разными способами: предоставлением адекватной информации о разных вариантах нарушенного развития; непосредственным контактом с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, а также оказанием им помощи; познанием личностных особенностей, способностей, проблем людей, имеющих особые потребности; использованием ролевых игр, в ходе которых здоровый человек проигрывает разные житейские ситуации из жизни людей с ограниченными возможностями здоровья и др. (Johnston, Dixon, 2006).

Однако в работе по изменению установок, направленных на людей с ограниченными возможностями здоровья, должны участвовать обе стороны – и здоровые люди, и люди с особыми потребностями. Человек с положительной Я-концепцией, уверенный в себе, психологически благополучный, несмотря на определенные ограничения своих возможностей, будет восприниматься более положительно.

В процессе исследовательской деятельности нами была предпринята попытка изменения установок здоровых молодых людей по отношению к людям с ограниченными возможностями

здоровья в ходе специального занятия, на котором рассказывалось об одном из вариантов нарушенного развития – о синдроме Дауна и демонстрировался документальный фильм о людях с этим синдромом. Для оценки изменения установок были использованы методики «Шкала социальной дистанции Богардуса» и «Семантический дифференциал».

Выявлено, что информирование о синдроме Дауна и знакомство с жизнью и проблемами реальных людей, страдающих этим синдромом, приводит к позитивным изменениям в установках здоровых молодых людей не только по отношению к людям с синдромом Дауна, но и по отношению к инвалидам в целом.

Позитивные изменения установок здоровых молодых людей по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья проявлялись в сокращении социально-психологической дистанции между респондентами и людьми, имеющими синдром Дауна и инвалидность в целом. Методика «Шкала социальной дистанции Богардуса», использовавшаяся нами, включает 7 уровней возможной социально-психологической дистанции между людьми: принятие их как близких родственников посредством брака; как личных друзей; соседей, проживающих рядом, на одной улице; коллег по работе, имеющих ту же профессию, что и испытуемые; как граждан их страны; как туристов в их стране; как тех, кого они предпочитают не видеть в своей стране. После проведенного занятия по отношению к людям с синдромом Дауна социально-психологическая дистанция сдвинулась от «коллег» к «соседям», а по отношению к инвалидам в целом – от «соседей» к «друзьям».

Позитивные изменения установок здоровых молодых людей по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья были выявлены также и по результатам методики «Семантический дифференциал». После занятия обнаружены более позитивные эмоциональные оценки людей с синдромом Дауна и инвалидов в целом.

Результаты данного исследования представляют практический интерес, так как подтверждают возможность целенаправленного улучшения социальных установок по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

Добровольская Т.А., Шабалина Н.Б. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция // Социологические исследования. 1988. №2. С. 4–8.

Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. М., 2000.

Сусливичюс А.И. Влияние социальных условий на формирование социальных установок и уста-

новки к себе лиц со зрительными дефектами. 1978. URL: <http://www.childpsy.org/dissertations/id/19784.php> (дата обращения: 29.08.2012).

Шнек О. Люди с умственной отсталостью. М., 2003.

Chen R. K., Brodwin M. G., Cardoso E., Chan F. Attitudes toward people with disabilities in the social context of dating and marriage: a comparison of Ameri-

can, Taiwanese, and Singaporean college students // The Journal of Rehabilitation. 2002. V. 68.

Finkelstein V. Attitudes and disabled people: Issues for discussion. The Open University, 1980.

Johnston C., Dixon R. Nursing students' attitudes towards people with disabilities: can they be changed? 2006. URL: <http://www.aare.edu.au/98pap/joh98196.htm> (дата обращения: 29.08.2012).

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ПАРТНЕРСТВУ¹

Т. С. Вавакина, В. П. Позняков (Москва)

В работе представлены результаты исследования, посвященного выявлению особенностей партнерства как особой формы взаимодействия. Нас интересовали два вопроса. Отличается ли отношение к деловому партнерству от отношения к партнерству в повседневной жизни? Одинаково ли отношение к партнерству у людей, занятых и не занятых в сфере бизнеса? Для решения поставленных нами задач использовался метод ассоциаций.

В исследовании в общей сложности приняло участие 145 чел.: предприниматели и менеджеры-руководители (73 чел.), а также люди, не имеющие непосредственного отношения к бизнесу (72 чел.). Всех респондентов сначала просили записать 4–5 ассоциаций (слова, образы, ситуации, предметы, качества и т. п.), которые приходят на ум при слове «партнерство». Затем людям (предпринимателям и менеджерам-руководителям), занятым по роду своей деятельности бизнесом, было предложено записать ассоциации к словосочетанию «деловое партнерство». Было получено в общей сложности 581 ассоциация на слово «партнерство» и 270 ассоциаций – на словосочетание «деловое партнерство».

Сгруппировав полученные данные в смысловые категории, мы выявили наиболее часто встречающиеся ассоциации. К рассмотрению принимались те ассоциации, которые упоминались респондентами не менее 3-х раз. Для удобства сопоставления результатов, поскольку количество респондентов в том и другом случае различалось, мы будем приводить не абсолютные значения количества упоминаний, а процент от общего количества ассоциаций по каждому вопросу.

Согласно ответам респондентов, выявилось, что «партнерство» находит свое отражение, как минимум, в трех основных сферах жизнедеятельности любого человека: в дружеских, товарищеских отношениях, в деловой сфере и в сфере более близ-

ких отношений любви и брака.

Наибольший интерес представляет сравнение ассоциаций с «партнерством» и с «деловым партнерством» по количеству упоминаний и, следовательно, их значимости для респондентов. Приведем первые наиболее значимые позиции для «партнерства» и для «делового партнерства». «Партнерство» – это доверие, взаимное доверие (7,23%), а также сотрудничество (5,51%), дружба, братство, товарищество (5,51%). В свою очередь, «деловое партнерство» – это выгода, взаимная выгода, рентабельность (6,67%), деньги, прибыль, доход (6,30%), ответственность, обязательства, выполнение условий (5,93%).

Кроме того, «деловое партнерство» справедливо ассоциируется с бизнесом (4,81%). По отношению к «партнерству» также присутствуют ассоциации с бизнесом (4,30%), выгодой, пользой (3,79%), но они уступают «деловому партнерству» по количеству упоминаний. В свою очередь, в случае «делового партнерства» такая категория, как «доверие» (4,44%), уступает по количеству упоминаний «партнерству».

В «партнерстве», кроме того, важны взаимопомощь, помощь, поддержка, содействие, взаимовыручка (3,96%), взаимопонимание, понимание (3,79%), честность (3,61%) и равенство, равноправие (3,44%). Выявились и негативные аспекты в представлениях о «партнерстве»: риск, осторожность, заговор, обман, сомнение, недоверие, предательство, конфликт, трения, сложности, но совокупная доля таких ассоциаций составляет лишь 2,93% от общего числа ассоциаций и занимает только 10-е ранговое место по количеству упоминаний.

Что касается «делового партнерства», то далее по значимости позиции 6 и с 8 по 10 занимают следующие ассоциации: встреча, обсуждение, коммуникабельность (4,44%), взаимопонимание, понимание (3,33%), результат, успех, достижения (3,33%), развитие, перспектива, возможности, достижения (3,33%). Необходимо отметить, что все эти ассоциации имеют непосредственное отношение к деловому партнерству как взаимодействию.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 12-06-18012-е «Образ российского делового партнера: региональные, гендерные и социально-психологические особенности».

вию, нацеленному на получение определенного результата, и раскрывают основные стороны общения деловых партнеров. Негативные аспекты (3,70%) – риск, осторожность, проблемы, конфликт, замешательство – занимают 7-ю позицию по количеству упоминаний.

В отличие от «делового партнерства», ассоциации респондентов со словом «партнерство» в более широком смысле носят существенно менее рациональный характер, отражают эмоциональные отношения между людьми – дружбу, братство, любовь. При этом на первое место по частоте упоминаний выходит доверие; большее значение придается также поддержке, содействию, взаимной помощи (3,96%), взаимопониманию (3,79%), честности в отношениях (3,61%) и равноправию партнеров (3,44%).

Перейдем к более детальному рассмотрению собственно «партнерства». Исследование показало, что оно по-разному понимается респондентами, не имеющими непосредственного отношения к сфере бизнеса, и деловыми людьми. Об этом свидетельствуют различия в структуре ассоциаций этих двух групп респондентов. Универсальным является значимость для партнерства такой категории, как «доверие», которое занимает лидирующую позицию для обеих групп (для деловых людей – 8,08% и для остальных – 6,34%). Далее следуют дружба, братство, товарищество и сотрудничество. При этом для деловых людей более выражено сотрудничество (соответственно 5,72% и 5,05%), а для людей, не занятых бизнесом, – дружба, братство, товарищество (соответственно 5,99% и 5,28%). Для деловых людей «партнерство» также ассоциируется с бизнесом (5,05%), договором, контрактом, сделкой (5,05%), выгодой, пользой (4,71%). Для тех респондентов, которые не связаны непосредственно с бизнесом, – это взаимопонимание, понимание (5,28%) и взаимопомощь, поддержка, взаимовыручка, содействие (4,23%).

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что имеются существенные различия в отношении к «партнерству» и «деловому партнерству». Деловое партнерство более инструментально, нацелено на выгодность взаимодействия, получение дополнительной прибыли, дохода.

Оно характеризуется значимостью таких социально-психологических аспектов взаимодействия, как ответственность и доверие, причем ответственность в данном случае преобладает. Партнерство в более широком смысле ассоциируется с доверием между партнерами, дружбой, братством, товариществом и сотрудничеством. В отличие от делового партнерства, оно более отражает неформальный аспект взаимосвязей между людьми, эмоциональную сторону сотрудничества и взаимоотношений между ними.

Интересно, что отношения к партнерству людей, вовлеченных и не вовлеченных в сферу бизнес-взаимодействий, в деловое партнерство, характеризуются как сходством, так и довольно существенными различиями. Что касается сходства, то результаты исследования наглядно демонстрируют роль доверия между людьми как наиболее важного фактора партнерского взаимодействия. Различия заключаются в том, что люди, не вовлеченные в *деловое партнерство* в сфере бизнеса, рассматривают *партнерство*, прежде всего, как дружбу, товарищество, братство, сопровождающиеся сотрудничеством, взаимопониманием, поддержкой и помощью друг другу. Деловые люди, имеющие опыт *делового партнерства*, более инструментально относятся к *партнерству* в целом, рассматривая его, прежде всего, как сотрудничество (и дружеское, и в бизнесе), сопровождающееся договорами, контрактами, сделками и нацеленное на получение выгоды, пользы. Кроме того, у деловых людей негативные ассоциации – риск, осторожность, контроль, заговор, обман, скрытый подтекст, сомнение, недоверие, предательство, конфликт, трения, сложности – занимают весьма существенное место (4,04%). У респондентов, не занимающихся бизнесом, данные негативные ассоциации проявились в гораздо меньшей степени (1,76%), что свидетельствует о более позитивном эмоциональном отношении к партнерству в целом.

Таким образом, метод ассоциаций в исследовании отношения к партнерству позволил выявить не только особенности *делового партнерства*, но также специфику отношения к *партнерству* в повседневной жизни деловых людей, имеющих опыт делового партнерства в сфере бизнеса.

ЭМПИРИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко (Москва)

Постановка проблемы

Периоды нестабильности в обществе сопровождаются изменением и неустойчивостью системы ценностей и норм в индивидуальном и группо-

вом сознании. Изменившаяся социальная ситуация вынуждает индивида самоопределяться в новых условиях. Определение структуры самоопределения субъекта позволит выделить базовые,

а также наиболее динамичные элементы самоопределения. Результаты такого анализа откроют возможности для прогнозирования устойчивости или изменчивости самоопределения в различных ситуациях и на отдельных этапах жизни субъекта.

Существует несколько подходов к пониманию структуры феномена самоопределения. Распространенной является модель на основе структуры психологического отношения, включающего когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты. Эта 3-компонентная структура может дополняться ценностным, мотивационным, коммуникативным и другими компонентами (Басхаева, 2005; Наумова, 2005; Падалко, 1998; Сафин, Ников, 1984; Угарова, 2004). Мотивационную основу имеет структура самоопределения других авторов (Борисова, 1995; Климов, 1996; Сафин, 1985; Сафин, 2004). Наиболее полный, по нашему мнению, анализ содержания самоопределения проведен М. Р. Гинзбургом, а предложенная им структура самоопределения является детально проработанной. Гинзбург выделяет пространственно-временные и содержательно-смысловые элементы самоопределения. Его модель включает две основные составляющие самоопределения: психологическое настоящее и психологическое будущее (Гинзбург, 1996). Необходимо отметить ряд ограничений данной модели, относящихся, однако, и к прочим моделям самоопределения: отсутствие нравственно-ценностного измерения, отказ от рассмотрения психологического прошлого.

А. Л. Журавлевым и А. Б. Купрейченко был предложен вариант понимания сущности и психологической структуры самоопределения, который, по нашему мнению, подходит для анализа самоопределения развивающегося субъекта как в устойчивых, так и в изменяющихся социальных условиях (Журавлев, Купрейченко, 2007). В этом подходе выделен целый ряд содержательных (процессуальных и результативных), а также формально-динамических характеристик самоопределения. А. Б. Купрейченко и А. С. Моисеевым получены эмпирические результаты, свидетельствующие о взаимосвязи некоторых формально-динамических показателей (в частности, удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности и сферами жизни) с содержательными показателями социального самоопределения (социальными ценностями, отношением к разным формам социальной активности, притязаниями и т. д.) (Купрейченко, Моисеев, 2010).

А. Л. Журавлевым и А. Б. Купрейченко предложена «уровневая модель» структуры самоопределения (Журавлев, Купрейченко, 2007): элементы самоопределения, составляющие ее психологическую структуру, иерархически организованы и образуют два основных уровня – первым, более высоким, уровнем является устойчивый «ценностно-нравственный стержень» субъекта; вто-

рым – подчиненная ему пластичная составляющая самоопределения («оболочка»). Авторами было высказано также предположение о большем числе уровней: кроме упомянутых выше, возможно выделить «ось» (наиболее устойчивое образование в «стержне», выполняющее системообразующую функцию по отношению к его элементам), «переходную зону» между «стержнем» и «оболочкой» и «поверхностный слой» самоопределения (социально желательный или демонстрируемый образ личности, привычный образ жизни, основанный на опыте предыдущих этапов самоопределения, случайные, ситуативные и нетипичные свойства). Данная теоретическая модель нуждается в эмпирической проверке.

Целью настоящего исследования является построение факторной структуры нравственного самоопределения и выявление наиболее значимых взаимосвязей между его элементами.

Программа исследования включала ряд элементов нравственного самоопределения, который в ходе теоретического анализа был признан оптимальным (Воробьева, 2010; Купрейченко, 2010). В этом ряду были представлены следующие составляющие нравственного самоопределения: *представления о нравственности и нравственные ориентации*, которые в ходе теоретического анализа были предположительно отнесены к «стержню» самоопределения, а также *нравственные стратегии*, которые рассматривались как элемент «оболочки» самоопределения. Указанные элементы нравственного самоопределения изучались при помощи авторского опросника «Нравственное самоопределение личности» (Воробьева, 2010; Купрейченко, 2010).

Выборку исследования составила молодежь в возрасте 18–35 лет (337 чел.).

Результаты исследования

В ходе исследования был проведен факторный анализ по методу главных компонент (вращение Varimax) и получена 4-факторная структура.

Первый фактор – «*нравственная активность*». В него входят такие показатели нравственности, как сила личности; эмоциональный компонент обязанности соблюдения нравственных норм; когнитивный компонент активности нравственного поведения; эмоциональный компонент активности нравственного поведения; конативный компонент активности нравственного поведения; гуманистическая ориентация; мирозидательная ориентация.

Второй фактор – «*взаимность нравственного поведения*». В него входят конативный компонент обязанности соблюдения нравственных норм; когнитивный компонент взаимности нравственного поведения; эмоциональный компонент взаимности нравственного поведения; конативный

компонент взаимности нравственного поведения; группоцентрическая ориентация. Анализ этого фактора показывает, что группоцентрическая ориентация устойчиво связана со стратегией взаимности на когнитивном, эмоциональном, конативном уровнях, а также со стратегией необязательности соблюдения нравственных норм на конативном уровне. Это эмпирическое проявление «закона талиона» – одного из механизмов клановой морали, сохранившегося по сей день (Гусейнов, 1964; Философия и этика, 2009).

Третий фактор – «*нравственно-мировоззренческие убеждения*». В него входят значимость морали для общества, природа нравственности личности (представление о внутреннем или внешнем происхождении нравственности личности).

Четвертый фактор – «*нравственно-нормативные убеждения*». В него входят такие показатели, как происхождение нравственности как явления (естественное или искусственное); абсолютность/относительность нравственности; существование воздаяния за добро и зло; когнитивный компонент обязательности соблюдения нравственных норм; эгоцентрическая ориентация.

Сопоставление результатов факторного анализа с концептуальными представлениями показало, что в фактор «нравственно-мировоззренческие убеждения» вошли элементы, которые в ходе теоретического анализа мы рассматривали в качестве «*стержня*» нравственного самоопределения. В остальных факторах смешаны элементы, отнесенные в теоретической модели и к «*стержню*», и к «*оболочке*». Это, во-первых, говорит о существовании тесной связи между элементами, отнесенными к этим двум основным уровням, во-вторых, позволяет предположить, что в молодом возрасте «*ценностно-нравственный стержень*» представляет собой достаточно аморфное, несформированное нравственно-психологическое образование. По нашему мнению, именно это иллюстрируется полученными данными. С возрастом количество входящих в «*стержень*» смыслов, ценностей и притязаний будет возрастать (это косвенно подтверждается данными ряда исследований (Рогов, 1999; Фоломеева, 2005), число связей между ними увеличится, «*стержень*» станет, образно говоря, более «*плотным*»).

В целом, в соответствии с нашими концептуальными положениями и в результате эмпирического исследования, два фактора – «*нравственно-мировоззренческие убеждения*» и «*нравственно-нормативные убеждения*» – могут рассматриваться как «*стержень*» нравственного самоопределения, а два других – «*нравственная активность*» и «*взаимность нравственного поведения*» – как содержащие элементы и стержня, и оболочки.

Интересным фактом является невыраженность в эмпирической факторной структуре влияния

нравственных ориентаций. Объяснением может выступать тот факт, что нравственные ориентации оказывают значимое воздействие на очень многие компоненты нравственного самоопределения, и это влияние «*рассеивается*» одновременно по многим факторам. Каждая из ориентаций имеет значительные нагрузки, как минимум, по двум факторам.

На основании факторного анализа установлено, что в структуре нравственного самоопределения имеются наиболее значимые элементы, тесно связанные с другими, которые могут быть отнесены к «*стержню*» самоопределения. Такими элементами выступают нравственные ориентации, а также базовые нравственные убеждения, эмоции и готовность к разным формам активности. В то же время удалось выявить некоторые зоны самоопределения, в которых объединены элементы определенного функционального назначения, например, связанные с активностью личности или принципами поведения. В этих зонах присутствуют как элементы «*оболочки*» (правила поведения), так и элементы «*стержня*» (нравственные ориентации и базовые убеждения, эмоции и готовность к разным формам активности).

Литература

Басхаева И. И. Психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа: Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2005.

Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1995.

Воробьева А. Е. Личностные и групповые факторы нравственного самоопределения молодежи: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.

Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения. Дис. ... докт. психол. наук. М., 1996.

Гусейнов А. А. Проблема происхождения нравственности (на материале развития института кровной мести) // Философские науки. 1964. № 3. С. 57–67.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М., 2007.

Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.

Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2010.

Купрейченко А. Б., Моисеев А. С. Взаимосвязь социальных ценностей и стратегий как элементов социального самоопределения // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. М., 2010. С. 332–333.

Наумова Л. А. Психологические закономерности динамики профессионального самоопределения студентов (на примере инженерных специальностей): Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.

Падалко О. В. Профессиональное самоопределение молодого специалиста с высшим образованием в современном российском обществе: Дис. ... канд. соц. наук. СПб., 1998.

Рогов М. Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Ярославль, 1999.

Сафин В. Ф. К проблеме профессионального самоопределения личности и ее активности // Вопросы самоопределения личности и ее активности. Уфа, 1985.

Сафин В. Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа, 2004.

Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 4. С. 65–73.

Угарова М. Г. Проблема структуры профессионального самоопределения в трудах российских психологов // Социальная психология XXI столетия. Т. 2. Ярославль, 2004. С. 320–324.

Философия и этика: Сборник трудов. К 70-летию академика А. А. Гусейнова. М., 2009.

Фоломеева Т. В. Экономические ценности в структуре социальных представлений о благополучии разных возрастных групп // Проблемы экономической психологии. Т. 2. М., 2005. С. 433–475.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРУПП РАЗНОГО УРОВНЯ СУБЪЕКТНОГО РАЗВИТИЯ

К. М. Гайдар (Воронеж)

Уровни развития группового субъекта

Анализ теоретических представлений о малой группе, результатов эмпирических исследований, проведенных в социальной психологии, а также существующей практики психологической работы с различными группами (учебными, производственными, творческими, спортивными и другими) позволяют выявить следующие противоречия:

- между потребностями современного общества в эффективных группах, являющихся целостными субъектами, готовыми и способными к самостоятельной продуктивной деятельности и другим видам совместной активности, ответственному поведению, в том числе межгрупповому, инициативной постановке целей и задач, выработке ценностей и норм, творческой самореализации и развитию, осознанию своей целостности, особенностей и ресурсов, с одной стороны, и недостаточной изученностью социально-психологических особенностей таких групп в психологической науке, с другой стороны;
- между потребностями социальной психологии в дальнейшей разработке теории групп, в том числе малых, с учетом современных социальных условий, необходимостью быть готовой отвечать на запросы общества по объяснению социально-психологических процессов, относящихся к групповым формам жизни людей, и по психологическому сопровождению функционирования и развития групп как субъектов, с одной стороны, и недостаточностью научной рефлексии имеющихся в социальной психо-

- логии теоретико-методологических подходов к изучению группы, отсутствием единого общепризнанного подхода, который может составить основу субъектной концепции группы, позволяющей давать адекватную интерпретацию новым, эмпирически выявляемым групповым феноменам, строить модели разных сторон жизнедеятельности группового субъекта, научно обосновывать специальные программы субъектного развития групп, с другой стороны;
- между потребностью группы сохранять свою целостность и устойчивость для успешного функционирования, с одной стороны, и необходимостью осуществлять самоизменения, позволяющие продвигаться вперед в границах своей целостности, развивать свою субъектность как предпосылку групповой продуктивности и эффективности субъектного развития членов группы, с другой стороны.

Один из путей разрешения указанных противоречий – разработка субъектного подхода к изучению малой группы, придании ей статуса *группового субъекта*. Можно констатировать, что в настоящее время происходит становление субъектного подхода в отечественной социальной психологии групп.

Анализ показывает весьма мозаичную картину, демонстрирующую широкий спектр представлений современных психологов о групповом субъекте. Многообразии взглядов указывает на то, что существование группового субъекта, как особой социально-психологической реальности, сегодня признается многими учеными. Вместе с тем оно является индикатором отсутствия единой концеп-

туальной основы в разработке проблемы группового субъекта, что, с одной стороны, затрудняет, а с другой – стимулирует ее дальнейшее продвижение и уяснение, в частности, психологической сущности данного феномена. Необходимым условием преодоления этого затруднения выступает, на наш взгляд, развертывание широких теоретических и эмпирических исследований различных аспектов феномена *субъектности малой группы*.

Особо значимой, но пока еще не изученной полностью является проблема субъектного развития группы. С нашей точки зрения, развиваясь как единый субъект в ходе своей жизнедеятельности, группа проходит *ряд уровней*. Под уровнем развития группового субъекта мы понимаем определенное количественное и качественное соотношение его психологических подструктур (направленности совместной активности, организационного единства, подготовленности, интеллектуального, эмоционального и волевого единства), того или иного уровня совместной активности (воспроизводяще-продуктивного, объектно-преобразовательного, субъектно-преобразовательного) и определенного типа самовосприятия (субъектного, объектного или смешанного).

Эмпирическим путем было установлено пять уровней развития группового субъекта:

1. *Досубъектный уровень* – группа не является единым субъектом; все подструктуры ее психологии находятся на низком уровне развития; преобладает объектный тип самовосприятия; совместная активность отсутствует. Данный уровень чаще всего характерен либо для самого начала существования группы, либо для заключительного периода ее жизни, когда складывающиеся в жизни группы события неминуемо подводят ее к распаду.
2. *Квазисубъектный уровень* (от лат. «quasi» – как будто, якобы, мнимый) – низкий уровень развития группы как единого субъекта: большая часть подструктур ее психологии слабо развита (отдельные из них могут достигать среднего уровня развития или приближаться к нему); доминирует объектный тип самовосприятия; совместная активность имеет место изредка, малоэффективна, плохо организована. Группа может производить внешне впечатление единой общности, но это единство мнимое, поскольку проявляется в основном в том, что по своей инициативе групповой квазисубъект не хочет менять сложившийся образ жизни.
3. *Мезосубъектный уровень* (от гр. «méso» – средний, промежуточный, характеризующийся средней, умеренной величиной) – средний уровень развития группы как субъекта, выражающийся в том, что ее субъектные проявления неустойчивы. Большая часть подструктур групповой психологии имеет умеренный уровень

развития (отдельные подструктуры могут находиться на уровне или выше, или ниже среднего); группе присущ смешанный тип самовосприятия; в совместной активности преобладает воспроизводяще-продуктивный уровень.

4. *Просубъектный уровень* (приставка «про» в прилагательных и существительных указывает на приверженность кого-то чему-то определенному) – уровень развития такой группы достаточно высок, что позволяет ее оценивать как единого субъекта. Большая часть подструктур ее психологии имеет уровень развития выше среднего (отдельные подструктуры могут быть высокоразвитыми); ей свойствен субъектный тип самовосприятия; наряду с воспроизводяще-продуктивным, проявляется и объектно-преобразовательный уровень совместной активности. Группа демонстрирует устойчивую тенденцию к прогрессивному развитию и саморазвитию, является приверженцем «субъектной идеологии», т. е. реально проявляет себя как сформировавшийся целостный субъект.
5. *Протосубъектный уровень* (от гр. «protos» – первый, главный; устар. – высшая степень; *прото* – как первая часть сложных слов имеет несколько значений: может означать как высшую степень, так и отнесенность к истокам чего-либо или кого-либо, например к прототипу) – высокий уровень развития группы, при котором большая часть подструктур ее психологии высока развита (отдельные подструктуры могут находиться на уровне выше среднего); преобладает субъектный тип самовосприятия; сочетаются объектно-преобразовательный и субъектно-преобразовательный уровни ее совместной активности. Группа способна целенаправленно преобразовывать не только социальную ситуацию жизнедеятельности, но и себя, демонстрирует высокую степень самоорганизованности, выраженную способность к саморазвитию.

В предпринятом нами эмпирическом исследовании изучались такие социально-психологические характеристики малой группы, как сплоченность, совместимость, сработанность в связи с уровнем ее субъектного развития. При этом мы опирались на традиционную в отечественной социальной психологии трактовку указанных характеристик. Понятие психологической совместимости относится, прежде всего, к эмоциональной сфере жизнедеятельности группы и определяется как эффект взаимодействия людей, характеризующийся максимально возможной удовлетворенностью их друг другом. Высокая совместимость проявляется в развитых неформальных контактах членов группы друг с другом и эмоционально насыщенном общении. Сработанность – это результат взаимодействия людей, характеризующийся максимально возможным успехом со-

вместной деятельности. Она характеризует сферу деловой активности и позволяет наиболее эффективно достигать поставленных перед группой целей. Групповая сплоченность – это интегральная социально-психологическая характеристика группы, проявляющаяся в единстве ее членов, как в эмоциональной сфере, так и в области совместной деятельности.

Исходной *гипотезой* служило предположение о связи между уровнями развития сплоченности, сработанности и совместимости группы и уровнем ее развития как субъекта, а именно: в группах просубъектного и протосубъектного уровня развития будет преобладать высокий уровень сплоченности, в группах мезосубъектного уровня развития – высокий уровень сработанности, а в группах квазисубъектного уровня развития – высокий уровень совместимости.

В качестве *базы эмпирического исследования* выступили 7 факультетов Воронежского государственного университета гуманитарного и естественнонаучного профиля. Выборку составили 36 студенческих групп 1–5 курсов общей численностью 574 чел.

В исследовании использовался *комплекс методик*: опросник «Уровни развития группового субъекта» К. М. Гайдар; методика определения индекса групповой сплоченности К. Э. Сишора; методика диагностики межличностных отношений А. А. Рукавишниковой; методика определения уровня сработанности группы Т. С. Светличной.

Результаты исследования

В ходе проведенного нами эмпирического исследования были выявлены разные уровни субъектного развития студенческих групп: половина групп достигли умеренного уровня развития (мезосубъектного); группы, находящиеся на низких уровнях (досубъектном и квазисубъектном) и высоких уровнях (просубъектном и протосубъектном) развития составили по четверти от общей численности изученной выборки.

В целом на основе статистической обработки данных установлена прямолинейная связь между уровнем развития группового субъекта и уровнями развития сплоченности и сработанности в студенческих группах ($r = 0,78$ и $r = 0,90$ соответственно, при $\alpha \leq 0,01$). Наряду с этим удалось детализировать особенности сплоченности, совместимости и сработанности в группах разного уровня субъектного развития. Оказалось, что не любое прогрессивное изменение уровня развития группового субъекта сопровождается ростом сплоченности и сработанности, а только продвижение его от умеренных уровней развития к повышенным, т. е. от мезосубъектного уровня к просубъектному. Значительных изменений в уровнях сплоченности и сработанности не наблюдается при переходе групп с досубъектного на квазисубъектный уровень развития,

как и при переходе от просубъектного к протосубъектному уровню развития. Самые высокие уровни и сплоченности, и сработанности наблюдаются на просубъектном и протосубъектном уровнях развития студенческих групп.

По-видимому, имеется некий «сензитивный период» в жизни группового субъекта, когда совпадают линии его развития как субъекта и роста уровней сплоченности и сработанности. К сожалению, поскольку наше эмпирическое исследование не носило экспериментального характера, мы не можем сейчас ответить на вопрос, влияет ли рост субъектности группы на ее сплоченность и сработанность, или развитие этих социально-психологических характеристик сказывается на повышении уровня групповой субъектности. Мы лишь констатируем факт, что не любое прогрессивное изменение уровня развития группового субъекта сопровождается ростом сплоченности и сработанности, а только продвижение его от умеренных уровней развития к повышенным.

Уровень совместимости фактически не связан с уровнями развития студенческих групп как субъектов ($r = 0,13$). Чаще всего в студенческих группах представлен средний уровень совместимости, причем это имеет место в группах с разными уровнями субъектного развития. Лишь при переходе от квазисубъектного к мезосубъектному уровню отмечается статистически значимое увеличение уровня групповой совместимости (при $\alpha \leq 0,05$). В то время как мы ожидали наиболее высокого уровня совместимости в группах квазисубъектного уровня развития; таковым он оказался в группах мезосубъектного и просубъектного уровней развития.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась частично. Это можно объяснить тем, что, хотя совместимость и связана с эмоциональными отношениями, преобладающими в группах низкого уровня субъектного развития, этот феномен базируется на потребностях индивидов, которые формируются еще в детстве и, очевидно, существенно не меняются в процессе пребывания молодого человека в учебной группе. Иначе говоря, такая социально-психологическая характеристика малой группы, как совместимость, имеет глубокие личностные корни. Что касается сработанности группы, можно предположить, что в студенческих группах на ее сформированность влияет не только групповая подготовленность, опыт совместного решения различных задач деятельности, но и успешный опыт построения дружеских отношений между студентами. Если в группах с мезосубъектным уровнем развития деловые и межличностные отношения студентов, скорее всего, существуют как бы параллельно, то в группах с просубъектным и протосубъектным уровнями они взаимно дополняют и усиливают друг друга. Видимо, неформальное

общение способствует лучшему узнаванию и пониманию друг друга, в результате чего выполнение совместной учебной и других видов деятельности становится более эффективным. Это находит свое выражение в том, что наиболее высокий уро-

вень сработанности обнаруживается не на мезосубъектном уровне развития, как мы исходно предполагали, а на повышенных уровнях развития группового субъекта (просубъектном и протосубъектном).

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ

Т. Н. Джумагулова, А. Ф. Джумагулова (Магнитогорск, Санкт-Петербург)

Данное исследование проводилось в рамках обучающего проекта подготовки топ-менеджеров металлургического предприятия. В качестве концептуальной основы исследования выбраны принципы и подходы, разработанные Б. Г. Ананьевым, Б. Ф. Ломовым, С. Л. Рубинштейном.

1. Антропоцентрический принцип приоритета личности над функциями и навыками.
2. Комплексный подход к подготовке и исследованию топ-менеджеров с позиций:
 - организационной психологии, психологии личности, дифференциальной психологии; теории менеджмента;
 - сочетания теоретического, практического, развивающего и исследовательского направлений работы;
 - рассмотрения иерархии ключевых, ведущих и дифференцированных компетенций в их взаимосвязи, взаимодополнении, координации;
 - в использовании комплекса психологических методов и методик.

В основе деятельности менеджеров топ-уровня лежит комплекс ключевых, ведущих и дифференцированных компетенций, обеспечивающих стратегический уровень управления. Роль каждого типа компетенций различна.

Внутренней основой концептуальной модели менеджера являются *ключевые компетенции*. Это необходимое, но недостаточное условие успешной деятельности менеджера высшего звена. Ключевые, или базовые, компетенции обеспечивают успешность профессиональной деятельности на оперативном уровне управления и входят в качестве структурной составляющей в уровень ведущих компетенций. Ключевые компетенции обеспечивают успешность управления непосредственными исполнителями.

Центральным компонентом концептуальной модели управленца стратегического уровня являются *ведущие компетенции*. Чем выше уровень управления, тем большее значение имеют ведущие компетенции, поскольку от их развития зависит конкурентоспособность организации. Ведущие компетенции – необходимый компонент

управленческой деятельности на тактическом (задачном) уровне управления. На топ-уровне значение этих компетенций также важно, особенно в условиях стабильной деятельности организации.

Ключевые и ведущие компетенции – это залог успешности в реальных условиях существования компании. Но на перспективу, на дальнейшее ее продвижение влияют профессионалы, умеющие находить нестандартные пути развития, предлагающие оригинальные решения, умеющие в привычном увидеть новые грани, т. е. люди, обладающие *дифференцированными компетенциями*.

Дифференцированные компетенции определяют индивидуальный стиль деятельности, уникальный вклад в развитие корпорации в условиях инновационных изменений, «вытаскивание» организаций из «ям» кризисов, завоевание новых рынков, т. е. там, где требуются новые идеи. Именно эти компетенции обеспечивают одаренные в разных областях деятельности профессионалы. Дифференцированные компетенции – это индивидуальные профессиональные, личностные, интеллектуальные, социально-психологические, управленческие качества, отличающие лучших работников от остальных. Эти компетенции связаны с высоким уровнем развития способностей, проявлением яркой индивидуальности, с одаренностью, лидерскими позициями.

Различные типы компетенций, выполняя специфические функции, структурируются и интегрируются в конкретную управленческую деятельность. В зависимости от выполняемых задач на первый план выступают те или иные компетенции, т. е. структура компетенций *динамична и постоянно развивается*. Решая новые задачи, менеджеры постоянно расширяют базу компетенций. Дифференцированные компетенции принадлежат самим профессионалам, это их уникальная характеристика, и потому их развитие происходит индивидуально, в соответствии с новыми задачами, целями, инновациями.

К личностным компетентностям топ-менеджеров металлургического производства относятся высокий профессионализм, стратегическое мышление, социально-психологические навыки управления организацией и группой,

координация внутренних и внешних связей организации, такие особенности личности, как интернальный локус контроля, высокий самоконтроль, высокая мотивация к деятельности и развитию, высокий интеллект, уверенность в себе.

Для участия в программе «Школа» были отобраны руководители оперативного уровня, отличающиеся профессиональной и управленческой успешностью, высокими интеллектуальными данными, организаторскими способностями, волевыми качествами, т. е. обладающие высоким уровнем ключевых компетенций. Данная программа была нацелена на развитие уже имеющихся управленческих способностей, перевода их на более высокий уровень.

Программа «Школы» была составлена таким образом, что включала в себя теоретический, практический, развивающий и исследовательский блоки. На теоретических занятиях обобщался мировой опыт в области менеджмента, экономики, права. На практических занятиях отрабатывались навыки эффективного управления организацией, управленческой командой, собой, персоналом. На развивающих занятиях совершенствовались организаторские способности, навыки целеполагания, лидерские качества, умение координировать взаимодействие с внутренними и внешними клиентами, принимать решения тактического и стратегического уровня. Программа включала также постоянную и переменную часть. Постоянная часть касалась передового мирового и российского опыта, переменная зависела от результатов обучения и мониторинга профессиональных и управленческих компетенций, которые необходимо развивать. Кроме того, в течение обучения осуществлялось психологическое сопровождение группы слушателей «Школы». Оно заключалось в нескольких направлениях работы: 1) психологический мониторинг членов группы в рамках заявленных целей и выявление индивидуального ресурса развития каждого слушателя по различным компетентностям; 2) индивидуальное консультирование слушателей как по их собственной инициативе, так и по требованию сопровождающего психолога; 3) групповое обсуждение результатов мониторинга и поведения членов группы в тех или иных модельных ситуациях с целью выявления группового ресурса развития.

В качестве методического инструментария использовались: 16-факторный опросник Кетелла (форма С), опросники для изучения: лидерского потенциала (Жарикова, Крушельницкого); уровня субъективного контроля (УСК); направленности руководителя (Блейка–Мутона); ролевых предпочтений (Белбина); стратегий поведения в конфликте (Килмена–Томаса); мотивации достижения и избегания неудачи (Элерса); уверенности в себе и другие методики.

Были получены следующие результаты.

Личностные компетенции

В ходе рейтинга основных качеств личности, необходимых руководителю стратегического уровня, слушатели отметили: интеллект, уверенность в себе, общительность, эмоциональную устойчивость, дипломатичность и высокий самоконтроль. Полученный рейтинг соотносится с данными, существующими в литературе. Таким образом, слушатели «Школы» правильно понимают психологические условия успешной деятельности руководителя и тем самым ставят для себя цели психологического развития.

Управленческие компетенции

По данному показателю слушателей отличает высокая мотивация достижения, хорошие навыки самоменеджмента, умение делегировать полномочия. Потенциальный ресурс обнаружился в умении распределять внимание между направленностью на задачу и персонал. Часть слушателей демонстрирует преимущественную направленность на задачу, другая – на персонал, в целом эти стилевые характеристики развиты недостаточно. В конфликтных ситуациях чаще всего используются противоположные стратегии: противостояние и сотрудничество. По-видимому, это связано с половыми и профессиональными особенностями группы. Слушатели «Школы» – это мужчины от 26 до 38 лет. У испытуемых хорошо развиты самоконтроль, самоменеджмент и умение делегировать полномочия. Однако недостаточно развиты умение ставить цели, планировать свое время, работать по приоритетам.

Социально-психологические компетенции

Установлено, что большинство членов группы хорошо выполняет исполнительскую функцию, умеет доводить дело до конца, координировать работу группы, налаживать хорошие отношения в группе. Наименее развиты функции генератора идей, умения работать с информационными ресурсами, выполнять лидерские функции.

При корреляционном анализе выявлено три основных фактора, характеризующих данную группу: фактор соперничества, исполнительской функции и направленности на задачу, с которыми взаимосвязаны и другие показатели. Соперничество показывает высокий уровень мотивации стать лучшим – работа на ведущие компетенции. Направленность на задачу и исполнительность отражает ориентацию на ключевые компетенции и обеспечивает высокую успешность в профессиональной и управленческой деятельности. Таким образом, установлена готовность слушателей «Школы» к переходу на более высокий уровень компетенций.

По результатам периодического и выходного мониторинга следует отметить следующие изменения в группе слушателей «Школы».

1. Наблюдались совершенствование *системы интеллектуальных компетентностей*, выход на более высокий уровень обобщения и осмысления своей деятельности и корпорации в целом. Все слушатели стали лучше осознавать и понимать проблемы и перспективы своей корпорации, повысился их профессиональный кругозор: а) возрос *познавательный интерес* к проблемам современного менеджмента; б) повысился уровень *системного мышления слушателей*, что проявилось в способности комплексного анализа бизнес-процессов, системы показателей деятельности организации, особенностей ее конкурентоспособности, по сравнению с другими компаниями, достоинств и узких мест в технологическом обеспечении производственного процесса; в) *систематизировались* знания по современным тенденциям в области управления человеческими ресурсами, организацией и группой, макро- и микроэкономическим проблемам и другим вопросам, рассматриваемым во время обучения; г) от занятия к занятию слушатели полнее *осознавали и развивали свой управленческий и личностный ресурс*.
2. Активно развивались *личностные компетенции* слушателей: а) изменилась *мотивация* обучения и отношение к «Школе» в целом (большинство участников к концу учебного года стали более активно участвовать в учебном процессе); б) повысилась *степень ответственности* как за обучение, так и за процесс и результаты профессиональной деятельности; в) *возросли эмоциональная устойчивость и умение справляться со стрессовыми ситуациями*; г) сформировались умения *публичного выступления*, более строгое отношение к своему имиджу, *уверенность* в поведении, культурные навыки; д) получили развитие навыки *целеполагания, планирования, самоорганизации, управления временем*.

3. Более высокого уровня достигли *социально-психологические компетенции*. Несколько человек создавали благоприятный психологический климат в группе, который помогал активной и продуктивной работе группы в целом и каждого слушателя в отдельности. Многие лучше осознали роль психологических факторов в деятельности группы. Повысилась направленность на персонал. Многие слушатели ярко проявили лидерские качества и постоянно «вели» группу за собой. Причем лидерские способности обнаружались в разных областях деятельности группы: при создании психологического климата (эмоциональное лидерство); в области профессиональной деятельности, в экономических вопросах, во владении информацией (содержательное лидерство); в организации совместной деятельности (организаторское лидерство); при решении интеллектуальных задач (интеллектуальное лидерство); при ситуативном реагировании (ситуативное лидерство). Один слушатель обладал комплексом лидерских качеств и был безусловным лидером в разнообразных ситуациях. Таким образом, группа в целом проявляла высокую социальную активность. Причем этот феномен развивался на протяжении всего процесса обучения. Происходило взаимное обогащение слушателей в межличностном и межгрупповом взаимодействии. Развитие интеллектуальных, личностных и социально-психологических компетентностей слушателей подготовило их переход на новый уровень управления в рамках ключевых и ведущих компетенций организации. Многие слушатели постоянно соотносили полученные знания и умения с практической деятельностью руководителя и уже в течение обучения повысили свой должностной статус. Большинство слушателей занимают ключевые позиции в корпорации. Среди них есть начальники цехов, директора по направлениям, руководители проектов, заместители топ-менеджеров. Таким образом, полученные результаты показали эффективность программы обучения с позиций системного и комплексного подходов.

СИСТЕМНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ЭФФЕКТОВ РАННЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ОБРАЗ няни В ПРЕДСТАВЛЕНИИ МАМЫ ВОСПИТАННИКА

Т. В. Дробышева, М. А. Романовская (Москва)

Постановка проблемы

Процесс развития человека и его психики, по мнению Б. Ф. Ломова, детерминируется многими причинами, факторами и условиями, комбинация которых образует сложную систему (Ломов, 1984).

Нередко одни элементы этой системы (факторы и условия) противостоят воздействию других, что может приводить к изменению темпа или направления развития личности и отражаться на его результате. Представляя процесс социального развития как непрерывную смену детерминант, со-

гласимся с тем, что достигнутое на одной стадии выступает в роли внутреннего фактора, предпосылки или опосредующего звена по отношению к результату следующей стадии. Так, в качестве эффектов развития на ранних этапах социализации можно рассматривать сложившуюся систему взаимодействия личности с окружающими, включающую стратегии и схемы поведения, способы воздействия и реагирования и т. п. Расширение системы социальных связей на следующем этапе развития индивида приводит к изменению и системы детерминант (там же). Выстраивая отношения со сверстниками, двух–трехлетний ребенок опирается на усвоенные ранее способы взаимодействия со значимыми взрослыми, которые определяются как детерминанты этих отношений.

На ранних этапах социализации существенную роль в становлении и развитии личности играет психологическая связь ребенка с матерью. В социальной психологии характер отношений матери и ребенка изучается как основное, но не единственное условие его социализации. Значение здесь имеют и другие близкие люди (отец, сиблинги, родители, бабушки и дедушки). Например, отмечается роль бабушки в развитии креативности детей. Ее воздействие дополняет систему родительского воспитания. К категории близких людей в последние годы стали относить и няню ребенка (не путать с гувернанткой).

Следует отметить, что профессия няни – не новая в российском обществе. Ранний выход женщины из декретного отпуска на работу исторически связывался с нехваткой трудовых ресурсов и задачами построения «нового общества» в период постреволюционных изменений первой половины XX столетия. Резкие социально-экономические изменения 90-х годов XX в. также не могли не повлиять на отношение молодых матерей к своим функциям. Их желание активно включиться в социальную жизнь (до того как ребенку исполнится 3 года) определяется спектром причин: низким уровнем материального благосостояния семьи (финансовые проблемы); высоким уровнем мотивации достижения, реализуемым в построении профессиональной карьеры; воспитательной неуверенностью; восприятием ребенка как посредника в отношениях с мужем и т. п. В любом случае появление в жизни ребенка, не достигшего 3-летнего возраста, чужого взрослого (няни), выполняющего функции матери, с нашей точки зрения, приводит к эффектам частичной материнской депривированности. Например, результаты пилотажного исследования, выполненного на двух группах пятилетних детей, показали, что дошкольницы, в жизни которых присутствовала няня (с рождения или с 12 мес., причем по времени больше, чем мама), отличаются от сверстников по: стратегиям взаимодействия с другими детьми, социометрическому статусу, предпочте-

ниям субъектов взаимодействия и другим характеристикам (Дробышева, Романовская, 2011). Выявленные различия рассматриваются как эффекты комбинированного воздействия матери и няни на ребенка в условиях его ранней социализации. Выраженность этого эффекта (феномен «нянечные дети» подробно описан в других публикациях авторов) напрямую зависит от характера отношений, которые складываются между матерью воспитанника и его няней.

Программа эмпирического исследования включала три блока задач, отвечающих основной цели исследования – изучение системы детерминант (факторов, условий, причин) взаимодействия «нянечных детей» со сверстниками на ранних этапах социализации.

Цель данной работы – рассмотрение образа няни в представлении матери ребенка: ее видение роли, статуса, функциональных обязанностей и оценки личностных качеств няни.

В качестве *гипотезы* исследования высказано предположение, что согласованность/рассогласованность взаимодействия няни и мамы (совместное воздействие которых определяется как фактор социализации ребенка) на когнитивном уровне характеризуется наличием/отсутствием противоречий в представлениях матери и няни друг о друге.

В частности, нами сделан акцент на раскрытии двух аспектов в представлениях матери о няне: рассогласовании между ожидаемой и реальной ситуациями взаимодействия, а также между образами ожидаемой (желаемой) и реальной няни.

В качестве *метода* исследования использован метод контент-анализа. Исследуемый материал – текст интернет-конференции (с 2005 по 2010 г.), посвященной работе нянь в российских семьях. Основными участниками данной конференции явились няни, имеющие опыт работы в данной профессии, и матери детей, имеющие соответствующий опыт взаимодействия с нянями.

Были выделены три категории анализа, каждая из которых включала по три подкатегории. Таким образом, изучались: 1) *представления матери* о статусе няни в семье, соотношении цены и качества предоставляемой няней услуги и о своем ребенке как объекте воспитания няни; 2) *требования матери к няне* по уходу за ребенком и пониманию няней своего статуса, а также ее требования к соотношению цены и качества предоставляемой услуги; 3) *отношение няни в представлении матери* к потенциальному воспитаннику, своему статусу, оплате труда в зависимости от качества предоставляемой услуги (рефлексивные характеристики).

Результаты исследования

Результаты частотного анализа данных по категории «представления мамы» выявили следую-

щую тенденцию: 49% от общего объема высказываний мам посвящено статусу няни в семье, 33% – вопросу оплаты труда няни и 18% – собственному ребенку. В категории «требования мамы к няне» большинство высказываний касается обсуждения вопроса понимания няней своего статуса (54%). При этом 22% требований мам связано с ценой и качеством услуги, предоставляемой няней и 24% высказываний посвящено требованиям мамы к няне по уходу за ребенком. Подобная ситуация наблюдается и в третьей выделенной категории исследуемого текста: почти половина – 46% – высказываний касаются отношения няни (в представлении мамы) к своему статусу; 43% суждений посвящены вопросам оплаты труда в зависимости от качества предоставляемой услуги и 11% высказываний отражают отношение няни, в представлении мамы, к воспитаннику.

В целом результаты анализа показали, что, в первую очередь, и маму, и няню волнует статус няни. Так, половина объема всего текста интернет-конференции (по трем выделенным категориям) посвящена этому вопросу («*прислуга, которая качает права*»; «*няня – персонал, пришла, выполнила работу, ушла*»; «*няня обязана соблюдать субординацию в отношении работодателя*»; «*няня – это наемный работник, который нанят для безоговорочного выполнения инструкций, выданных мамой*»; «*няня решающего слова не имеет*»; «*няня – лишь исполнитель, который подчиняется хозяину и хозяйке*»). 34% высказываний матерей, участвующих в конференции, отражают их обеспокоенность вопросом оплаты труда няни в зависимости от качества предоставляемой ею услуги. Об этом говорят следующие высказывания матерей: «*все няни лояльны только к деньгам*»; «*готовы кинуть в любой момент, как только их помянут банкнотой более высокого достоинства*»; «*няне надо понимать, что, работая няней, она не будет получать большие деньги*»; «*среди нянь люди, ищущие легкого и большого заработка*»; «*няни, действительно, жадные тетки, которых ничего не волнует, кроме денег*»; «*эта работа – хорошо оплачиваемая халява*». Только 17% объема текста интернет-конференции отражает отношение матери к собственному ребенку как посреднику во взаимоотношениях с няней: «*менять нянь до бесконечности тоже не выход: ребенка жалко*»; «*она должна быть готова постоянно общаться с ребенком*»; «*никаких дел, когда ребенок активный*».

Таким образом, большинство противоречий в представлениях мамы о няне и об оказываемой ею профессиональной услуге не касаются ребенка. Они связаны с выстраиванием взаимоотношений между нею и няней. Вопросы жизни и здоровья ребенка, для решения которых принимается на работу няня, очевидны как для матери, так и для самой няни. Однако отношения мамы и няни носят амбивалентный характер. Между ними возможно

неконфликтное взаимодействие, но только в «зоне функциональных обязанностей» няни. Сохранение здоровья ребенка, его психологическая безопасность, общение, прогулки, занятия, кормление и уход за детскими вещами – основной набор обязанностей наемного работника. Няня получает необходимые инструкции от мамы по всем вышеперечисленным направлениям деятельности и приступает к работе. Однако в процессе ее выполнения проявляется весь спектр противоречий, выявленных нами с помощью контент-анализа текста интернет-конференции. В большей мере он касается вопросов взаимодействия няни и ребенка, няни и мамы. Родители ожидают, что няня, выполняя свои функции, будет учитывать их инструкции, просьбы, требования и адекватно реагировать на замечания и претензии. В действительности же няня часто не соблюдает условий договора (устного или письменного). Мама и папа хотят, чтобы наемный работник искренне любил свою работу (а не зарплату) и полностью отдавался ей. Их идеал – няня «по призванию». На самом деле, как показал анализ высказываний нянь-участниц интернет-конференции, преобладающее большинство из них работает от безысходности («*на пенсии не берут никуда*»; «*трудно по профессии найти работу*»; «*надо помочь деньгами внукам, детям*»). Кроме того, существует еще одно противоречие в представлениях мамы. С одной стороны, она не хочет, чтобы ее ребенка воспитывал чужой человек и ограничивает его функции, с другой стороны, приглашая наемного работника к новорожденному или ребенку раннего возраста (до 3 лет), психологически отдаляется от него. Няня в данном случае начинает выполнять роль посредника между матерью и ребенком. Она проводит с воспитанником больше времени, чем мать, и постепенно психологически подменяет ее. Влияние няни на ребенка, при условии пятидневной рабочей недели (полный рабочий день, а иногда и ночь), приобретает основополагающий характер. В ее представлениях отражается иное (в отличие от мамы) понимание своей роли в жизни маленького воспитанника: «*Я не прислуга, я – помощница, от которой зависит воспитание ребенка, его характер, развитие, будущие успехи в школе*». Однако, удовлетворяя требования родителей, няня, к примеру, вынуждена ограничивать своего подопечного от активных действий на «детской площадке». Взаимодействие с другими детьми может доставлять не только радость ее воспитаннику, но и проблемы, связанные с его неумением общаться. Поскольку основная задача няни – сохранение физического и психологического здоровья ребенка, она ограждает его от контактов с другими детьми, подменяя их собой. Данная стратегия воспитания приводит к отсроченному эффекту – на пятом году жизни, когда большинство детей владеют навыками эффективного общения

со сверстниками, «нянечные дети» ограничивают свой спектр стратегий взаимодействия со сверстниками («уход» или «противостояние») и предпочитают общению с ними контакты с взрослыми (например, с воспитателями в детском саду). Комбинированная причина данного следствия лежит во внутриличностном конфликте матери, развивающемся в виде противоречия в представлениях о няне и ее функциях, в аналогичном конфликте няни, а также их отношении к ребенку.

Резюмируя, следует констатировать тот факт, что ребенок, который является субъектом воспитания, в восприятии мамы и няни рассматривается как объект. Необходимо отметить, что проанализированная ситуация формирования и развития «нянечного ребенка» на следующем этапе социализации

изменяет характер его взаимоотношений не только со сверстниками, но и с мамой.

Литература

Дробышева Т. В., Романовская М. А. Взаимодействие со сверстниками «нянечных детей» как показатель социально-психологической незрелости формирующейся личности // Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 12–15 декабря. М., 2011.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. М., 1984.

ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК ПОЛИТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

А. Ю. Дроздов (Чернигов)

Поскольку восприятие многих политических явлений часто связано с их «территориальной привязкой», можно утверждать о существовании феномена геополитического сознания (ГПС). Мы определяем его как форму отражения (ментальной репрезентации) событий и явлений «политического мира» сквозь призму «мира географического» путем отождествления определенного географического пространства с проводимой там политикой. Своеобразная «интерференция» политических и географических категорий в индивидуальном и общественном сознании, составляющая сущность ГПС, позволяет рассматривать его как *системный политико-психологический феномен*.

В зарубежной и отечественной науке сложились разные подходы относительно конкретных форм проявления ГПС. Речь идет о «политико-географических образах», «геополитических образах» (Д. Замятин, В. Колосов), «геополитических взглядах» (Г. О'Туатейл, Г. Диджкин), «геополитических кодах» (Дж. Гэддис), «иконографии пространства» (Ж. Готтман), «образах мира» (А. Леонтьев, С. Смирнов, В. Петухов), «картинах мира» (Р. Редфилд, С. Лурье), «моделях мира» (С. Дружилов, М. Смутьсон) и т. д. На наш взгляд, при анализе ГПС перспективной является концепция «ментальных/когнитивных карт», разработанная американскими исследователями (Э. Толмен, Р. Даунс, Д. Сти). «Когнитивные карты» (субъективные образы/представления определенного пространства) выступают результатом «ментального картографирования», т. е. комплекса когнитивных процессов приобретения, кодировки, сохра-

нения, воспроизведения и использования информации об окружающем пространстве.

Применение термина «геополитическая ментальная карта» (ГПМК) при изучении геополитического сознания представляется нам целесообразным по двум причинам. Во-первых, речь идет о «привязке» политических представлений и оценок к определенному пространству, которое всегда отражено в сознании индивида в виде наглядно-схематических образов. Во-вторых, благодаря изучению географии в школе, географическое сознание индивида (картографическое по своей сути) приобретает систематизированность раньше, чем политическое. Именно поэтому пространственные представления можно считать своеобразным «каркасом» ГПМК, а социально-политические образы, знания и оценки – их своеобразным «наполнителем». Считается, что любая «ментальная карта» содержит информацию двух типов: локализационную (знания географического характера – «*знание-где*») и атрибутивную (качественные характеристики объектов, расположенных в пространстве – «*знание-что*»). Поэтому содержание ГПМК носит смешанный, образно-схематический характер, включая в себя географические, политические, экономические, культурные образы, представления, идеи, знания, эмоции и т. д.

По мнению ряда исследователей, основу ментальных карт составляют стереотипные мысленные структуры («схемы»), т. е. пространственная информация представлена в сознании не напрямую, а через опосредующие конструкты типа «центр», «периферия», «граница» и т. д. (что особенно важно

при восприятии геополитических явлений). Вместе с тем ГПМК отображают не столько географическое, сколько социальное пространство, что объясняет наличие ряда специфических конструктов. Так, данные исследований В. Петренко с соавторами (Петренко и др., 2000) показывают, что в основе восприятия россиянами разных стран мира лежат 4 основных фактора: оценка уровня демократичности и экономического развития страны, оценка ее военной мощи, дружелюбия к России, уровня религиозности и духовности.

Поскольку ГПС может проявляться на разных уровнях (индивидуальном, групповом, общественном), можно выделить несколько соответствующих уровней (видов) ГПМК. Если на индивидуальном уровне такие «карты» выступают в виде специфических ментальных репрезентаций («схем-фреймов»), то на групповом и общественном уровне они приобретают характер стереотипизированных социальных представлений. Кроме того, ГПМК могут носить локальный («карта» страны или ее части), региональный или глобальный («модель мира») характер. Результаты наших исследований показывают, что существующие у жителей Украины ГПМК мира носят «государственно-ориентированный» характер, т. е. их основу составляют национальные государства (чаще всего ими выступают США, Россия, Германия, Украина, Великобритания, Китай, Франция, Япония и Канада).

Так как исследователи ведут речь о разных типах образа (картины) мира, логично предположить и существование различных типов ГПМК. Мы полагаем, что критерием выделения социально-психологических типов ГПМК могут быть идентификационные («мы–они», «наши–не наши») и статусно-ролевые («ведущие–ведомые», «друзья–враги») характеристики геополитических акторов. На наш взгляд, можно выделить 6 основных типов ГПМК (которые, в принципе, можно считать и типами ГПС).

Биполярный тип ГПМК

Он характеризуется восприятием политического мира как арены борьбы двух лагерей – «Мы» («Нас») и «Они» («Их»), а географического мира соответственно – как «наших» и «не наших» территорий. Классическим примером может быть модель мира, существовавшая в ГПС многих поколений советских граждан и предусматривающая наличие непримиримо конфликтующих «соцлагеря» (во главе с СССР) и «империалистического Запада» (во главе с США). При этом все остальные страны классифицировались по мере их близости к одному из полюсов – те, которые выбрали «прогрессивный социалистический путь развития», или «страны-сателлиты США». Нужно подчеркнуть, что данный тип ГПМК со-

хранился и после распада СССР и просоветского блока, но приобрел несколько иные формы. Так, среди жителей западных стран распространены представления о противостоянии «благополучного цивилизованного Запада (Севера)» и «бедного нецивилизованного Востока (Юга)». Другой вариант этой ГПМК предусматривает, что всему «цивилизованному миру» угрожает «международный терроризм». Так или иначе, во всех этих случаях мы имеем дело с простой по своей сути схемой отождествления «Нас» и «Их» соответственно с «добром» и «злом».

ГПМК типа «Осажденная крепость»

Израильский ученый Д. Бар-Тал определяет данный тип мировоззрения как состояние, базирующееся на убеждении членов группы в том, что весь остальной мир имеет относительно них негативные интенции (намерения) (Bar-Tal, 1992). Симптомы «Осажденной крепости» несколько напоминают ранее описанный биполярный тип, но с тем отличием, что тут не предусматривается эквивалентность «Мы» и «Они»: последних всегда больше, а «Мы» в этом мире оставлены один на один с внешними угрозами (отсутствие союзников). Такая ГПМК была типичной для большевиков времен Гражданской войны и первых лет существования СССР («*Весь мир против нас*»). В современных условиях эта модель мира распространена среди граждан Израиля – страны, находящейся в окружении конфронтирующих с ней арабских государств.

Монополярный тип ГПМК

Он предполагает, что одна (как правило, собственная) страна считается центром мира (в политическом, экономическом, культурном и других планах), т. е. своеобразным «пупом Земли». Фактически, в основе данного мировосприятия лежит схема «центр – периферия», которую исследователи относят к имперской мировоззренческой традиции. Действительно, такая картина мира была присуща жителям ряда империй, в частности Древнеримской, Византийской, Китайской (последняя не случайно определялась как «Поднебесная»), и обуславливала восприятие других частей мира как менее развитых, «варварских территорий». Основу такого мировосприятия в прошлом составлял выраженный этноцентризм. Следует отметить, что данная модель мира не только сохранилась, но и получила распространение (с определенными модификациями) в современном западном общественном сознании: центром мира тут теперь выступают США/Евросоюз («Оплот цивилизации и демократии»), а «периферией» – страны «третьего мира» и СНГ, воспринимаемые как «источники неста-

бельности, коррупции, преступности, авторитаризма». Соответственно, уровень цивилизованности страны считается пропорциональным расстоянию от «центра» (ранее – географическому, сейчас – культурному и политическому). Такой тип ГПМК достаточно распространен среди политической элиты и обычных граждан США, уверенных, что их страна является естественным мировым лидером. Следует также отметить, что с конца XX в. получил распространение специфический вариант монополярной ГПМК, предусматривающий признание одного мирового политического полюса (США) гражданами других стран и регионов (Европы, Азии и т. д.). Другим своеобразным вариантом монополярной модели мира можно считать колониальный тип, в основе которого лежит отождествление конструкторов «Мы–Они» и «Управляющие–Управляемые» (фактически, его можно определить как «колониальный» или «имперско-колониальный»). Если в прошлых столетиях он носил ярко выраженный характер у жителей метрополий и колоний, то на современном этапе он сохранился в несколько завуалированном виде. Примером можно считать мировоззренческие установки многих представителей политико-экономических элит Запада, воспринимающих другие страны мира, прежде всего, как источник дешевых природных ресурсов и рабочей силы для обеспечения «золотого миллиарда».

ГПМК типа «фантомный синдром»

Своим названием он обязан известному в клинической психологии феномену, при котором пациент ощущает боль (дискомфорт) в ампутированных (т. е. реально не существующих) конечностях. Данная ситуация, на наш взгляд, порой имеет место и на политико-психологическом уровне, когда среди части элиты и населения одной страны распространяются ностальгические настроения по «утраченным территориям», перешедшим в состав других стран. Примерами «фантомного синдрома» выступают восприятие поляками ряда западноукраинских земель, сербами – Косова, японцами – части Курильских островов и т. д. (в силу историко-политических перипетий последних веков этот перечень можно продолжать долго). Иногда этот синдром проявляется в комплексе с имперско-колониальным сознанием – в случае переживания жителями метрополий утраты «своих» колоний. Примером может служить острая эмоциональная реакция французов на стремление Алжира получить независимость (что вылилось позже в войну), или англичан, воспринимавших развал Британской империи как утраченный «золотой век». Можно заметить, что сходные установки имели (и имеют) место среди части жителей постсоветских республик относительно бывшего СССР.

Полиполярный (полицентрический) тип ГПМК

Он характеризуется осознанием сложной многоцентрической структуры геополитической реальности. Это проявляется не только в признании существования стран и регионов с разной политической, экономической и культурной спецификой, но и в толерантном отношении к самому факту одновременного существования «разных миров». Соответственно, этот тип ГПМК предусматривает более-менее дифференцированные представления и оценки «других», а сам мир тут предстает в виде мозаики, составленной из «больших» и «малых» разноцветных фрагментов. Данные наших исследований, проведенных на черниговских студентах, позволяют определить их ГПМК как близкую к полиполярной: основными военно-политическими полюсами мира считаются США и Россия. Кроме них, в структуру геополитического образа мира входят блоки относительно влиятельных и экономически развитых стран Запада (Германия, Франция, Италия, Великобритания) и Востока (Китай, Япония), менее развитых и неоднозначно оцениваемых восточноевропейских стран (Украина, Белоруссия), недемократических и опасных для проживания стран Востока (Ирак, Иран, Афганистан) и «бедная» Африка.

ГПМК типа «мир без границ»

Этот тип ГПМК сформировался в конце XX в. как следствие процессов глобализации. Его основу составляют постмодернистские тезисы о том, что современное глобальное геополитическое пространство утрачивает четкую определенность (границ, иерархической структуры и т. д.), а вместо него формируется многосторонняя, неупорядоченная, децентрическая, хаотичная модель мира. Постепенное «стирание» административно-политических границ приводит к превращению мира в одно «большое село». Некоторые исследователи определяют данный тип сознания как «глобальный» или «планетарный». На наш взгляд, этот тип ГПМК присущ, прежде всего, интеллектуалам и некоторым представителям политико-экономических элит Запада, в то самое время как среди обычных граждан он распространен меньше. Подтверждением этого служат результаты ряда мониторингов, которые указывают на наличие в сознании европейцев «ментальных границ» между своим регионом и другими. В частности, согласно данным исследовательского проекта «EuroBroadMap» (стартовал в 2008 г. под патронатом Еврокомиссии с целью изучения представлений о Европе среди жителей европейских и не европейских стран), наиболее выраженной в сознании опрошенных была «южная граница», отделяющая Южную Европу от Северной

Африки (т.е. «богатый Север» от «бедного Юга»). Второй по значимости оказалась «Восточная граница», проходящая по восточным рубежам стран Балтии, Белоруссии и Украины (EuroBroadMap, 2012).

Литература

Петренко В. Ф., Митина О. В., Бердников К. А. Психосемантический анализ геополитических

представлений России // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 49–69.

Bar-Tal D., Antebi D. Beliefs About Negative Intentions of the World: A Study of the Israeli Siege Mentality // Political Psychology. 1992. V. 13. № 4. P. 633–645.

EuroBroadMap: Visions of Europe in the World. Cross Country Synthesis on Survey. 2012. V. 5. URL: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/45/30/PDF/EWP_wp2_final_vol5.pdf (дата обращения: 13.03.2012).

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ ВЛАСТИ

М. А. Дроздова (Чернигов)

Постановка проблемы

Отношение к власти и ее носителям выступает одним из самых важных индикаторов результативности последних. Известно, что У. Томас и Ф. Знанецкий из всех составляющих социальной установки главную роль в ее регулятивной функции отводили именно эмоциональному компоненту. Д. Истон и Дж. Деннис акцентировали внимание на роли эмоций при восприятии политических субъектов. В частности, в своей концепции они отмечали, что политическую поддержку можно изучить в том числе с помощью эмоциональных индикаторов (доверия и симпатии). При этом предметом ряда исследований (Шестопал, 2000, 2007; Левада, 1998; Дмитриев, 2008) было изучение эмоциональных оценок представителей, прежде всего, политической (государственной) власти.

Целью данного исследования стало выявление специфики отношения молодежи к представителям власти, а его предметом – эмоциональные компоненты аттитюдов украинских студентов к представителям власти разных типов.

Выборку составили 100 студентов (68 девушек и 32 юноши) Черниговского педагогического университета имени Т. Г. Шевченко, обучающихся по специальностям «Психология» и «Социальная педагогика».

Основным методом исследования выступило анкетирование. Респондентам предлагался список из 15 эмоций широкого спектра – от негативных до позитивных: симпатия, антипатия, любовь, ненависть, сочувствие, доверие, интерес, удивление, печаль, отвращение, страх, стыд, гордость, зависть, увлечение. Также был предусмотрен вариант: «не вызывает никаких эмоций». Студенты выбирали по 1–2 эмоции, которые они испытывают к каждой властной фигуре. Всего нужно было оценить 14 фигур: «преподаватели», «Президент страны», «лидеры политических партий»,

«главы местного самоуправления», «чиновники (госслужащие)», «судьи», «депутаты», «милиционеры», «олигархи», «священники», «криминальные авторитеты», «журналисты», «отец» и «мать».

Результаты исследования

Согласно результатам общей выборки, у половины опрошенных преподаватели вызывают интерес. На наш взгляд, это объясняется тем, что, с одной стороны, студенты постоянно контактируют с педагогами, с другой – они мало знают о личной жизни своих «наставников», их увлечениях и т. д. Треть молодежи симпатизирует педагогам, четвертая часть им доверяет, а ряд опрошенных (14%) восхищаются педагогическими работниками. Данные факты, по нашему мнению, закономерны, так как педагоги дают студентам «путевку в жизнь», учат полезному, служат образцом поведения. Хотя, учитывая вышесказанное, подобных эмоций, конечно, должно быть больше. Наверное, знания и поучения ныне нужны не всем будущим специалистам, а образцы поведения у них совсем другие. Интересно, что 13% сочувствуют своим преподавателям.

К Президенту страны опрошенные относятся в целом негативно: более трети респондентов – с антипатией; еще 30% его стыдятся; а 26% к нему абсолютно безразличны. Ряд студентов испытывают по отношению к Президенту печаль и отвращение. Такие результаты, на наш взгляд, объясняются тяжелой социально-политической и экономической ситуацией в Украине и отсутствием у населения веры в эффективную деятельность верховной власти.

Близкие результаты были получены и по отношению к лидерам политических партий: они либо не вызывают никаких чувств (34%), либо вызывают антипатию (32%). Часть опрошенных демонстрирует по отношению к ним стыд и от-

вращение. Все это также свидетельствует о наличии у студентов пессимистических политических взглядов и о недоверии к существующим политическим партиям.

Главы местного самоуправления почти у половины исследуемых не вызывают никаких чувств. Для 20% студентов они антипатичны. Возможно, это объясняется низким уровнем политизированности выборки (опрошенные учатся по специальностям, далеким от политики, и большинство составляют девушки) и неэффективной местной политикой. К чиновникам, кроме равнодушия (38%) и антипатии (24%), респонденты испытывают отвращение и стыд. Те же самые эмоции, а также печаль, вызывают у студентов депутаты. Как видим, чувства опрошенных к представителям политической и государственной власти разного уровня (государственного и регионального) похожи.

Наиболее противоречивыми властными фигурами, по результатам исследования, являются судьи. К ним молодежь испытывает целый спектр противоположных эмоций: доверие, интерес, страх, стыд, антипатию и симпатию. Почти у четверти опрошенных судьи не вызывают никаких чувств. На наш взгляд, такие результаты объясняются тем, что судьи представляют закон, к которому у украинского населения (учитывая менталитет и социально-политические факторы) противоречивое отношение. Кроме того, как это ни парадоксально, представители закона сами часто нарушают закон.

Несколько неоднозначные (преимущественно негативные) эмоциональные оценки респонденты дали и работникам милиции. В частности, у четверти студентов они вызывают антипатию, еще у части – сочувствие, страх и стыд. Это также, на наш взгляд, можно объяснить неоправданными надеждами населения относительно правоохранительных органов.

Что касается олигархов, то почти четверть респондентов им завидует. Причиной этого мы считаем тяжелую экономическую ситуацию в Украине (увеличение пропасти между бедными и богатыми) и деятельность СМИ (растиражированность привлекательных картинок из жизни крупных бизнесменов). В то же время 22% к олигархам не испытывают никаких чувств. Возможно, потому, что эти опрошенные осознают наличие «территориальных и имущественных границ» с ними. Еще у 15% олигархи вызывают интерес (мотивированный, наверное, желанием узнать больше про их «внеэкранный» жизнь, может, даже познакомиться с ними лично – ведь в выборке преобладают девушки). Есть среди опрошенных и часть тех, кто испытывает к олигархам антипатию и отвращение. Видимо, эти студенты осознают, что прибыль богачей заработана, как правило, нечестно, за счет обмана обедневшего населения.

Закономерно, что к криминальным авторитетам весомая часть опрошенных ощущает антипатию (37%), страх (34%) и отвращение (24%). Таким образом, ныне наблюдается более трезвая и реальная оценка их деятельности и отсутствие увлечения ими (характерное для молодежной субкультуры 1990-х годов).

Большинству студенческой молодежи (56%) интересны журналисты. Это связано, по нашему мнению, с тем, что респонденты общаются с ними достаточно часто, однако в основном опосредованно (через СМИ) и им бы хотелось больше узнать об их обычной, «внеэкранный» жизни. Также представители «четвертой власти» вызывают у респондентов удивление, антипатию и сочувствие. Вместе с тем для 15% опрошенных журналисты не являются социально значимыми фигурами, поэтому и не вызывают никаких чувств.

В целом позитивное отношение со стороны опрошенных зафиксировано к священникам: почти половина респондентов им доверяет. Еще часть опрошенных симпатизирует служителям церкви (19%), интересуется (16%) и восхищается (12%) ими. Таким образом, для части опрошенных священники выступают своеобразным моральным авторитетом. При этом у 15% «святые отцы» вообще не вызывают чувств. Предполагаем, что в этот процент вошли неверующие люди, которые, соответственно, не считают служителей церкви референтной группой.

Похожие чувства (любовь, доверие, гордость за них, симпатию) исследуемые демонстрируют по отношению к родителям. Преобладание позитивных эмоций является закономерным и указывает на осознание опрошенными ключевой роли родителей в их жизни. Отметим, что в оценках респондентов наблюдалось лишь процентное отличие. Например, к матери любовь и доверие испытывает больше опрошенных, нежели к отцу (что, наверное, объясняется доминированием в выборке девушек). В то же время фигура отца вызывает несколько больше гордости, в сравнении с материнской (возможно, потому, что отцу в семье отводится роль защитника, «решателя» проблем, наставника). Отметим, что 18% испытуемых восхищаются мамой. На наш взгляд, это обусловлено целым рядом возложенных на мать семейных обязанностей, с которыми она успешно справляется.

Выводы

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы. Представители политической и государственной власти (президент, лидеры политических партий, депутаты, главы местного самоуправления, чиновники) вызывают у молодежи в целом негативные эмоции. К носителям экономической власти (олигархи) студенты чаще всего

демонстрируют зависть и интерес. Часть молодежи к представителям определенных видов власти (политической, экономической и т. д.) не ощущает никаких эмоций, что может свидетельствовать как о безразличии к общественно-политической жизни, так и об отсутствии у многих «власть имущих» харизматических черт. Властные фигуры, олицетворяющие закон (судьи, милиционеры), эмоционально воспринимаются наиболее противоречиво. При этом люди, ассоциирующиеся с «грубым» нарушением закона (криминальные авторитеты), вызывают у респондентов негативные эмоциональные оценки. Позитивное эмоциональное отношение зафиксировано по отношению к представителям педагогического сообщества и так называемой «моральной» власти (священники, родители), т. е. к людям, которые играют важную роль в жизни молодых людей и могут научить их чему-то полезному. Перспективным, на наш

взгляд, является исследование эмоционального отношения представителей других возрастных групп к властным фигурам, а также определяющих его индивидуально- и социально-психологических факторов.

Литература

Дмитриев В. А. Социально-психологические механизмы формирования авторитета институтов власти: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Левада Ю. Феномен власти в общественном мнении: парадоксы и стереотипы восприятия // Мониторинг общественного мнения. 1998. № 5 (37), сентябрь–октябрь. С. 9–15.

Шестопал Е. Б. Политическая психология: Учебник. М., 2002.

Шестопал Е. Б. Политическая психология: Учебник. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2007.

ОБРАЗЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ О РОССИЙСКОЙ ИСТОРИИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП¹

Т. П. Емельянова, А. В. Кузнецова (Москва)

Постановка проблемы

В социальной психологии под коллективной памятью понимают разделяемые людьми воспоминания, представления о событиях прошлого, которые имеют свойства актуализироваться, конструироваться заново в межличностном дискурсе. Таким образом, коллективная память представляет собой разделяемые воспоминания об историческом прошлом, пропущенные через призму групповой идентичности, воссозданные с учетом и в контексте сегодняшних интересов и целей группы.

Классическое определение коллективной памяти, как и введение этого понятия в научный оборот, принадлежит М. Хальбваксу; именно к его учению восходят исторические корни изучения данного феномена. В своих работах он рассматривал коллективную память как историческую память группы, дающую ориентиры индивидуальному сознанию, помогающую справляться с актуальными кризисами и конфликтами (Хальбвакс, 2005). Коллективная память, бесспорно, не может быть свободна от идеологических установок, воздействующих на обыденное сознание через образовательные институты, СМИ или другие пропагандистские каналы. Но связь эта далеко не однозначна. К примеру, исследова-

телями была обнаружена тенденция к более глубокому запечатлению событий прошлого при активных попытках «стереть» их из памяти. Таким образом, даже вмешательство чьих-то интересов может не столько изменить коллективную память, сколько дополнить ее, оставив соответствующий след.

Одним из важнейших признаков, дающих основания трактовать коллективную память как социально конструируемый феномен, является ее интерактивная природа. Мысль об интересубъектной природе коллективных воспоминаний впервые была высказана М. Хальбваксом (там же), проработана Ф. Бартлеттом (Bartlett, 1950), а затем, уже в конце XX в., доказана эмпирически. Многочисленные исследования коллективных воспоминаний о событиях недавнего прошлого показывают, что это всегда воспоминания в связи с другими людьми. Так, вспоминая о первых годах обучения в университете, студенты, прежде всего, называют эпизоды, связанные с общением (Paez, Basabe, Gonzalez, 1997).

Влияние социального контекста на содержание памяти было нами показано в исследовании фигуры идеального политического деятеля прошлого (Емельянова, 2006, с. 280–285). Анализ факторной структуры образа Петра I, возглавлявшего рейтинг идеальных лидеров, показал наличие значимых различий в содержании представлений в возрастных группах и группах с различными политическими предпочтениями. Подобная

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 12-36-01024 «Образы коллективной памяти о переломных событиях российской истории у представителей различных поколений россиян».

множественность образов коллективной памяти свидетельствует о сконструированности воспоминаний, их непосредственной зависимости от социально-культурного контекста жизни сообществ.

Понятие коллективной памяти, несмотря на столетнюю историю существования, не стало в современной науке общепринятым. Более того, не было разработано общепринятой концепции коллективной памяти, скорее, можно говорить о наличии подходов к этому феномену в различных школах социологии, истории и социальной психологии. По-видимому, проблема заключается как в неоднозначности явления коллективной памяти, образующего сложные связи с другими феноменами обыденного сознания (социальными представлениями, политическими установками, социальной идентичностью и др.), так и в сложности его изучения. Коллективная память – явление «многомерное», обладающее сложной структурой. Исследователи в области социальной психологии подходят к нему с разных сторон, изучая его различные аспекты: сохранение образов и их фиксация; воспроизведение образов событий и персонажей как акты ознаменования, искажения и забвения отдельных эпизодов истории; те или иные эффекты коллективной памяти (например, ее связь с эмоциональными переживаниями или поколенческими стереотипами и др.). Такое многообразие «обличий» коллективной памяти, с одной стороны, свидетельствует о богатстве содержания и важности этого феномена для понимания механизмов психологии социального познания, с другой стороны, осложняет задачу создания единой теории коллективной памяти. Между тем очевидно, что адекватное понимание многомерного содержания современного обыденного политического сознания невозможно без анализа образов коллективной памяти, разделяемых членами различных групп общества.

Содержание современных представлений о предмете коллективной памяти на первый взгляд выглядит однозначно – это исторические события и их персонажи. Однако исследования показывают, что коллективные воспоминания в действительности кристаллизуются на событиях и личностях, обладающих большой ценностной нагрузкой и, соответственно, сопряженных с эмоциональными переживаниями. Содержательно наполненные коллективные воспоминания обычно касаются героических или, наоборот, нравственно травмирующих политических событий истории, ее позитивно или негативно окрашенных эпизодов. Кроме того, в исследованиях последнего десятилетия была убедительно доказана связь между характером коллективных воспоминаний и групповой идентичностью, а также актуальными потребностями исследуемых групп.

Целью проведенного нами исследования было изучение коллективной памяти о наиболее субъ-

ективно значимых событиях российской истории у представителей различных социальных групп.

Выборку исследования составили 345 чел., из них: 121 студент (возраст – от 18 до 23), 115 работающих взрослых (возраст – от 25 до 55) и 109 неработающих пенсионеров (возраст – от 60 до 86).

Методами исследования послужили: (1) авторские методики оценки субъективной значимости исторических событий; (2) авторская методика выявления политических ориентаций (или политической индифферентности) респондентов; (3) методика оценки уровня патернализма (Т. Г. Стефаненко, Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая). Опрос проводился весной 2011 г. в Москве. В данной работе представлен один из фрагментов исследования.

Результаты исследования

Респондентам было предложено перечислить исторические события, которые, с их точки зрения, можно было бы назвать эпохальными. В результате контент-анализа высказываний были выделены наиболее часто упоминаемые события для каждой из групп. Наиболее часто упоминаемыми оказались следующие события: победа в Великой Отечественной войне (55% респондентов), революция 1917 г. (38%), распад СССР (22%), перестройка (15%), отмена крепостного права (11%), крещение Руси (9%), правление и реформы Петра I (9%), полет человека в космос (8%), создание СССР (5%).

При сравнении ответов респондентов различных возрастных когорт было обнаружено следующее. Ответы представителей средней возрастной группы во многом схожи с ответами студентов, отличаясь лишь порядком частоты упоминания событий. Так, перестройка вспоминается ими чаще (23%), чем студентами (11%). Ответы респондентов пенсионного возраста, в отличие от ответов других возрастных групп, содержат упоминания событий сталинской эпохи (включая репрессии, восстановление народного хозяйства после войны и эпоху правления Сталина в целом) – 7%, а также события советского периода (первые пятилетки, ударный труд, экономический подъем после войны) – 5%.

Можно отметить, что респонденты с низким уровнем патернализма чаще отмечают такие переломные моменты нашей истории, как распад СССР (28% у непатерналистов и 13% у патерналистов) и перестройка (24% и 9% соответственно). Ответы патерналистов отличаются значительно большей гомогенностью – Великая Отечественная война и революция 1917 г. были названы абсолютным большинством респондентов (на эти варианты приходится 57% всех ответов). Примечательно, что патерналисты вообще

не вспоминали о репрессиях Сталина, в то время как респонденты с низким и средним уровнями патернализма их указывают. Респонденты, определившие себя как «не интересующиеся политикой» реже (22%), чем интересующиеся (32%), отмечали ВОВ и революцию 1917 года. Эти данные согласуются с результатами по уровню патернализма – среди респондентов, не интересующихся политикой, больше непатерналистов, чем среди тех, кто ею интересуется.

В целях изучения механизмов сохранения информации при конструировании коллективных воспоминаний респондентам был задан вопрос: «Какие события должны помнить Ваши дети?» С помощью этого вопроса авторы намеревались получить информацию о векторах целенаправленного конструирования представлений коллективной памяти. Действительно, одним из мощных механизмов трансляции представлений коллективной памяти в будущее является непосредственно реализуемое стремление создать желаемый образ прошлого у младшего поколения.

Результаты контент-анализа показали, что более половины респондентов хотели бы, чтобы их дети помнили о Великой Отечественной войне (53% от общей выборки). Это событие остается центральным в конструировании коллективной памяти для будущих поколений во всех возрастных когортах. Отметим, что среди назвавших его респондентов большее количество является патерналистами (62%, непатерналистов – 37%). Также респонденты отвечали, что хотели бы, чтобы их дети помнили всю историю, причем правдивую и настоящую (13% от общей выборки). Большее число респондентов, ответивших таким образом, являются непатерналистами (17%, патерналисты – 9%). На третьем месте оказалась «революция 1917 г.» (6%), за ней – «полет человека в космос» (5%). Патерналисты чаще (11%), чем непатерналисты (4%), отвечали, что их дети обязательно должны помнить семейные события (памятные даты, праздники, дни рождения родителей). Интересно, что только не интересующиеся политикой ответили, что царская Россия должна сохраниться в воспоминаниях их детей.

При сравнении частоты упоминаний «значимых событий прошлого» и частоты упоминания событий, о которых «должны помнить дети», выявились различия. Так, «революция 1917 г.» отодвинулась со второго на третье место (при этом количество упоминаний сократилось более чем в 6 раз). «Распад СССР» с третьего места в рейтинге «значимых» переместился на 12-е место. «Отмена крепостного права», «перестройка», «крещение Руси», «создание СССР» и «война 1812 г.» (занимавшие, соответственно, с 4-го по 8-е места в рейтинге) вообще не вошли в первые полтора десятка важнейших событий отечественной

истории, которые «должны помнить дети». Между тем «полет человека в космос» с 9-го места переместился на 4-е.

Логика конструирования образа прошлого для будущего выглядит довольно противоречивой. С одной стороны, утверждение о том, что нужно «помнить всю историю» занимает второе место в рейтинге «для будущих поколений», т. е. респонденты желают своим детям именно всестороннего охвата в памяти исторических событий, с другой стороны, наблюдается ярко выраженная избирательность событий для запечатления. Если «Великая Отечественная война» и «революция 1917 г.» не теряют приоритетности (хотя количество упоминаний второго события как важного для памяти детей существенно снизилось), то «отмена крепостного права», «перестройка», «крещение Руси», «создание СССР» и «война 1812 г.» становятся «неважными» и не попадают даже в первые 15 позиций рейтинга.

Можно предположить, что образ коллективной памяти конструируется, прежде всего, посредством механизма увековечивания великих достижений страны («Великая Отечественная война» и «полет человека в космос»). Но при этом фиксируется и событие, надолго и неоднозначно изменившее политический облик страны – «революция 1917 г.» (молодежь реже представителей других возрастных когорт называет это событие в контексте «памяти для будущего»). По существу, подобный же смысл имеет и «перестройка», но, видимо, из-за близости к настоящему моменту во времени она еще не приобрела в сознании респондентов той знаменательности, которая должна была бы ей обеспечить место в памяти будущих поколений.

Литература

Емельянова Т. П. Социальное представление как инструмент коллективной памяти (на примере воспоминаний о Великой Отечественной войне) // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 4. С. 56–66.

Емельянова Т. П. Коллективная память с позиций конструкционизма // Междисциплинарные исследования памяти / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Н. Корж. М., 2009. С. 17–32.

Левинсон А. Г. Массовые представления об «исторических личностях» // Одиссей. Человек в истории. М., 1996. С. 252–267.

Турбина Е. Г. Память коллективная // Современный философский словарь / Под ред. Е. В. Кемеровой. М., 1998.

Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. 2005. № 2–3. С. 8–27.

Bartlett F. Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge, 1950.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭТНОИДЕНТИФИКАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В МОДЕРНИЗИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

И. И. Кауненко (Кишинев)

Постановка проблемы

Модернизация общества, образование новой социально-политической структуры (государства Республики Молдова), основой которой было национальное самоопределение, привело к существенным изменениям этноидентификационных процессов. Этнический фактор оказался включенным в разные социальные сегменты общества. Произошли изменения в статусной структуре общества, которые привели к трансформации идентичности этнических групп Республики Молдова.

В данной статье мы остановимся на особенностях этнической идентичности русских Республики Молдова.

Целью исследования было изучение этнической идентичности русских разных возрастных групп в модернизирующемся обществе.

Выборку составили 165 чел.: старшие школьники (2004, 2008), студенты (2006), взрослые (2007).

Этническую идентичность мы рассматриваем как результат когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в социальном пространстве относительно многих этносов, переживания отношения «Я» и этнической среды – своего тождества с одной или несколькими общностями и отделения от других. Этническая идентичность индивида формируется в рамках определенной культуры в процессе межэтнического взаимодействия, но относительно самостоятельна и от того, и от другого (Стефаненко, 1999).

Исследуя этническую идентичность, мы исходили из того, что структуру этнической идентичности составляют два основных компонента – *когнитивный* (самоидентификация, содержание авто- и гетеростереотипов; представления о «дистанции» между своей и релевантных ей этнических групп) и *аффективный* (чувство принадлежности к этнической общности; выраженность внутригруппового фаворитизма; направленность этнических стереотипов).

Методологически важным для нас являлось положение о том, что многообразие подсистем, в которые включен человек, обуславливает и многообразие его социальных качеств (Ломов, 1975).

Был применен следующий *методический инструментарий*: (1) для исследования этнических стереотипов – «Диагностический тест отношений» (ДТО) (Г. У. Солдатова); (2) для изучения аффилиативных тенденций – методика «Этническая аффилиация» (Г. У. Солдатова, С. Рыжова); (3) для изучения групповых ценностных ориентаций в пределах психологической универсалии «индивидуализм–коллективизм» – «Культурно-

ценностный дифференциал» (Г. У. Солдатова); (4) для выявления системы этнических предпочтений – «Цветовой тест отношений» (А. О. Боронов, В. Н. Павленко); (5) для изучения этнических маркеров, культурной дистанции – «Шкала культурной дистанции» (Н. М. Лебедева).

Результаты исследования

В процессе изучения этнических стереотипов русских были выявлены как общие характеристики для всей выборки испытуемых, так и особенности их проявления в разных возрастных группах.

У всех возрастных групп русских выявлен *автостереотип*, что свидетельствует о позитивной самоидентификации. При сравнении образа «Я» и автостереотипа не было выявлено статистически значимых различий, т. е. этническая компонента значима на личностном уровне. Мы считаем, что значимость этничности на личностном уровне связана с определенным уровнем дисгармоничного развития этнической идентичности.

У старших школьников и студентов был обнаружен слабо отрицательный гетеростереотип молдаван, у взрослых испытуемых гетеростереотип молдаван положительный.

Изучение этнических стереотипов русских выявило тенденцию проблематичного развития этнической идентичности. С одной стороны, значимость этнической компоненты на личностном уровне, а с другой – слабо отрицательный образ титульного этноса молдаван. Стереотипы молдаван наиболее амбивалентны и диффузны, с тенденцией к негативной направленности у старших школьников и молодежи.

Анализ содержания этнических стереотипов русских позволил выявить «сквозные» качества – «активный», «остроумный», «общительный», «находчивый». Образ молдаван диффузен, характеризуется высокой амбивалентностью, низким уровнем интенсивности этнических стереотипов; его «сквозные качества» – «гордые», «экономные».

Установлено превалирование аффилиативных мотивов у группы взрослых (66%) и их снижение у молодежи (43%) и старших школьников (2004 г. – 42%; 2008 г. – 48%). Самый высокий уровень антиаффилиативных мотив – у старших школьников (2004 г. – 50%, 2008 г. – 38%), самый низкий – у взрослых (23%). Наибольшее количество «колеблющихся» – среди молодежи (24%). Качественный анализ ответов респондентов выявил высокий уровень согласия с положениями о присоединенности к своей этнической группе, поддержке традиций своего народа, однако не под-

держивается строительство повседневной жизни в соответствии с этими положениями. Проявляется также несогласие с тем, что этническая принадлежность оказывает влияние на межличностные отношения.

Изучение групповых ценностных ориентаций русских в пределах «индивидуализм – коллективизм», выявило устремленность к полюсу коллективизма. Однако у каждой возрастной группы русских приоритетны определенные ценности индивидуалистической культуры – своеволие, самостоятельность, соперничество (старшие школьники); соперничество, самостоятельность (молодежь); своеволие (взрослые). В целом русские ориентированы на перемены (открыты им), на свою группу, взаимовыручку, миролюбие.

Изучение культурной дистанции является важным для понимания значимости не только близости отношений с той или иной этнической группой, но и тех или иных этнических маркеров в настоящий период. Этнические маркеры не являются раз и навсегда данными, застывшими категориями; это подвижная система, отражающая особенности идентификационных процессов, происходящих как внутри группы, так и в социальном окружении. Рассмотрение культурной близости к своей группе и другим этносам показало, что наиболее значимым маркером для всех возрастных групп русских является язык. И это неудивительно, так как сегодня в Молдове не прекращаются дискуссии о статусе русского языка, о русских школах и т. д. Вторым по значимости выступает *общее историческое прошлое*. Сегодня особую значимость приобретают различные исторические события, сам предмет истории, осмысление роли России в истории Молдовы и т. д.

По количеству выборов этнических маркеров предпочтение было отдано своей группе, что является нормой. Второй группой по культурной близости для школьников и взрослых являются украинцы, для молодежи – молдаване и украинцы. Наиболее значимым маркером, объединяющим русских с украинцами, для студентов и взрослых является *общее историческое прошлое*.

В целом относительно всех этнических групп (молдаван, украинцев, гагаузов, болгар, евреев, цыган) наиболее роднящими эти общности признаками являются общее место жительства, религия, наименее – язык. Самая близкая культурная дистанция у школьников с молдаванами и украинцами; у молодежи и взрослых – с украинцами и молдаванами. У всех групп самая дальняя дистанция с евреями и цыганами.

Итак, для группы русских наиболее значимые этнические маркеры – язык, общее историческое прошлое, религия.

Выявление иерархии предпочтений – это одновременно и исследование иерархии субъективного статуса этнических групп как на личностном,

так и на групповом уровнях. Высококатегорные группы – те, на кого ориентируются, с кем сравниваются, в «кого глядятся». Изучение иерархии этнических предпочтений показало, что и на декларируемом, и на реальном уровнях своя группа получает первый ранг, украинцы – второе, молдаване – третье. Анализ цветовых предпочтений выявил, что своя группа ассоциируется у русских с красным (38% всей выборки), синим (18%) и зеленым (16%) цветом. Это свидетельствует о восприятии своей группы как волевой, наступательной, активной (красный цвет). Она представляется также как спокойная, самодостаточная (синий цвет), характеризующаяся настойчивостью, самоуверенностью, самоуважением (зеленый цвет). По этническим предпочтениям наиболее близкими группами для русских являются украинцы и молдаване.

У всех исследуемых нами этнических групп (молдаван, гагаузов, украинцев, болгар) русские в иерархии этнических предпочтений занимают второе место или делят первое на реальном уровне, что свидетельствует о высоком субъективном статусе русских.

Этническую группу русских можно обозначить как «автономную». У них позитивная самоидентификация, высокий субъективный статус в иерархии этнических предпочтений у других групп, они открыты изменениям. Этнические меньшинства – болгары, гагаузы, украинцы биэтничны – тяготеют к русским (Кауненко, Гашпер, 2005). Вместе с тем для русских характерны значимость этничности на личностном уровне, слабо отрицательный образ титульного этноса (у молодежи, старших школьников), что дает основание говорить об определенной дисгармонии этнической идентичности.

Дальнейшее развитие этнической идентичности русских в Молдове во многом будет определяться вектором направленности социально-политической ситуации и уровнем модернизационных процессов общества. Изучение особенностей этноидентификационных процессов является основой понимания психологического социокультурного здоровья общества. И здесь свой вклад могут внести социальные психологи.

Литература

Кауненко И. И., Гашпер Л. Психологические особенности этнической идентичности подростков и юношей Молдовы // Кросс-культурная психология: актуальные проблемы / Под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелевой. СПб., 2005. С. 329–348.

Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. № 2. 1975. С. 31–45.

Стефаненко Т. Г. Социальная психология этнической идентичности: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1999.

Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖГРУППОВОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ПРИМЕРЕ РОМОВ

Н. Г. Каунова (Кишинев)

Постановка проблемы

Человек как общественное существо входит в различные социальные общности, в том числе этнокультурные, являющиеся подсистемами макросоциума, и «многообразие подсистем, в которые включен человек, обуславливает и многообразие его социальных качеств» (Ломов, 1975, с. 36)

В связи с этим большое значение в социальной психологии приобретает изучение межэтнического взаимодействия. Несмотря на то, что в этой области накоплен большой массив эмпирических данных (Агеев, 1983, 1990; Гулевич, 2008; Солдатова, 1998; и др.), остается еще много «белых пятен».

Одной из основных предметных областей социальной психологии является изучение эффектов межгруппового восприятия. Межгрупповое восприятие как взаимное восприятие групп, а не отдельных их членов – групповое образование, обладающее характеристиками, отличающими его от межличностного восприятия (согласованность, унифицированность, устойчивость).

Целью нашего исследования является изучение этнического образа группы ромов, сформировавшегося у старших школьников другого этнического происхождения. В исследовании участвовала группа школьников старших классов г. Кишинева Республики Молдова, всего 50 человек.

В качестве *методического инструментария* использовались анкета, а также методики «Диагностический тест отношений» (ДТО) и «Культурно-ценностный дифференциал» (КЦД), разработанные Г. У. Солдатовой.

Нас интересовал гетеростереотип ромов – образ другой этнической группы, построенный в соответствии с ожиданиями, связанными с этой группой.

Результаты исследования

С помощью методики ДТО выявлены показатели этнического стереотипа. Первый из них – это показатель амбивалентности (А), который характеризует степень эмоциональной определенности стереотипа. В нашей выборке он составил 0,748, что говорит о высокой неопределенности и амбивалентности стереотипа: наблюдается низкая поляризация оценок противоположных качеств каждой пары; у подростков отсутствует четкое предпочтение позитивного или негативного полюса оценки группы ромов. Как отмечал Кэмпбэл (1967), более точно будут стереотипизированы те группы, между которыми происходит большой взаимный обмен. Исходя из наших данных, сви-

детельствующих о высокой неопределенности стереотипа, можно предположить о существовании небольшого взаимного обмена и взаимодействия, малого количества непосредственных контактов с представителями ромов. Это предположение согласуется с результатами анкетирования, представленными ниже.

Выраженность (S) стереотипа отражает силу стереотипного эффекта и составляет 0,003, что говорит о слабой позитивной направленности: образ ромов у подростков слабо положительный. Третий показатель – направленность (D) – также слабо выражен и составляет 0,002. Это свидетельствует о слабой эмоциональной ориентации школьников по отношению к ромам. При этом несмотря на то, что в целом по выборке обнаружен слабый положительный знак коэффициентов выраженности (S) и направленности (D), у более половины респондентов (56%) наблюдаются отрицательные показатели этих параметров.

Анализ содержательной стороны этнического стереотипа восприятия ромов старшими школьниками позволил выделить следующие качества.

Качества, получившие наиболее высокие оценки (баллы) образа ромов, относятся к характеристикам внешней коммуникативной деятельности оцениваемой группы. Среди наиболее выраженных характеристик оказались и положительные, и отрицательные качества: хитрость (3,56), настойчивость (3,52), гордость (3,38), навязчивость (3,22), общительность (2,96), активность (2,96), упрямство (2,92). По мнению респондентов, меньше всего ромам присущи такие качества, как: бесхарактерность (0,32), покладистость (0,58), трусливость (0,74), педантичность (0,76), дипломатичность (0,94).

Таким образом, результаты исследования показывают, что гетеростереотип ромов у подростков довольно амбивалентен, противоречив, слабоположителен и негативные характеристики в нем тесно переплетаются с позитивными. Это свидетельствует о том, что подростки плохо знают ромов, и большинство из них дистанцированы от представителей этой этнической группы.

В исследовании была использована анкета. Ответы на вопросы анкеты позволили получить информацию о том, какой опыт общения имеют подростки с ромами, на основе чего они составили свое мнение о них, и как респонденты относятся к данной этнической группе.

Характеризуя свой опыт общения с ромами, 24% респондентов ответили, что имеют только негативный, отрицательный опыт. Еще 24% подростков указали, что среди ромов встречали как обра-

зованных и трудолюбивых людей, так и нечестных, хитрых. Почти половина подростков (44%) вообще не имеют опыта общения с романами. И только 4% имеют исключительно положительный опыт общения. Затруднились ответить 4%.

Особую роль в готовности к взаимодействию играет наличие непосредственных и опосредованных контактов. Непосредственный личный контакт с романами имели только 34% опрошенных; 8% респондентов имеют друзей, родственников или знакомых среди ромов. Остальные подростки составили свое представление о романах на основе «внешней» информации. Это – «рассказы друзей, родственников, знакомых» (64%); «кинофильмы, художественная литература, искусство» (54%), «сообщения в СМИ» (26%). В наши дни на межгрупповые отношения оказывает влияние информация, распространяемая СМИ и создающая своего рода «вторую реальность» в субъективном мире человека. В связи с этим возникает вопрос о том, каково содержание этой информации, как она влияет на формирование образа ромов. Таким образом, результаты анкетирования показывают, что наибольший вклад в формирование представлений о романах вносят опосредованные контакты, а не непосредственный личный опыт общения и взаимодействия с ними.

Итоги эмпирического социально-психологического исследования образа группы ромов в восприятии старшими школьниками позволяют сформулировать следующие *выводы*:

- содержание стереотипного образа ромов состоит как из позитивных, так и негативных оценок и включает в себя такие характерные для них черты, как: хитрость, настойчивость, гордость, навязчивость, общительность, активность;
- отношение к ромам характеризуется большой неопределенностью, слабой позитивной направленностью и слабой выраженностью.

К сожалению, до настоящего времени, восприятие образа ромов, их представлений о себе остаются слабо изученной областью. Исключение со-

ставляет исследование Л. М. Сосниной социальных представлений справедливости в различных этнических группах, в том числе и у ромов. Автором были выявлены особенности восприятия романами феномена справедливости. *Специфические этнокультурные отличия* прототипических тенденций при оценивании справедливости цыганами проявились по следующим критериям: четкое разделение взаимодействия с членами интруппы и аутгруппы; ориентация на представления об имманентной справедливости (Соснина, 2005, с. 123). Уже эти положения свидетельствуют о жесткости этнических границ, специфичности «картины мира» ромов, которые необходимо изучать и учитывать для включения данной группы в социальную жизнь общества.

Размытость образа ромов у старших школьников, практически отсутствие опыта взаимодействия с ними, низкий уровень этнокультурной компетентности о данной группе – все это может стать основой как для формирования предубеждений, так и для избегания взаимодействия с ее представителями. Эмпирическое изучение ромов, особенностей восприятия их разными социальными группами должно стать основой для разработки программы по межкультурному диалогу, а также для повышения культурной компетентности психологов, работающих в поликультурном регионе.

Литература

- Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. М., 1983.
- Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений. М., 2008.
- Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. №2. С. 31–45.
- Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.
- Соснина Л. М. Сравнительные исследования социальных представлений о справедливости в различных этнических общностях: Дис....канд. психол. наук. М., 2005.

КОГНИТИВНАЯ ОЦЕНКА ОДИНОЧЕСТВА И СОВЛАДАНИЕ С НИМ У ЛЮДЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА¹

Т. Л. Крюкова (Кострома)

Драматически велико количество людей в мире, страдающих от одиночества. Это связывают с глобальными процессами в цивилизованных странах, включая Россию: личностными деформациями под влиянием «раскалывающе-

гося», разобщенного общества; ранней социализацией в семьях, переживших развод или неполных по другим причинам; ростом насилия и нетерпимости и в семьях, и в ближайшем социуме; разрушением таких традиционных структур, как устойчивое соседство, многопоколенная семья; постоянство рабочего места и т. д. Ослабле-

¹ Исследование выполняется при финансовой поддержке РФФИ, проект № 12-06-00135а.

ние связи людей друг с другом путем реального общения, усиление роли интернет-коммуникаций (в которых выбор, отвечать или нет партнеру, остается за одной из сторон) обуславливают большую автономность человека и переживание одиночества.

Когнитивная психология как составляющая междисциплинарной когнитивной науки позволяет создать новый подход к пониманию фундаментальной проблемы человеческого бытия – *одиночества*. Концептуализация одиночества включает понимание когнитивно-психологических механизмов оценки и самооценки уровня одиночества субъектов разного возраста, имеющих различный опыт проживания жизни – особый жизненный путь и способы совладания с ним (копинг-стратегии). Важно разобраться в том, какие когнитивные, эмоциональные, поведенческие, а также генно-средовые факторы отличают людей, справляющихся с одиночеством разного происхождения, от тех, кто не справляется с ним, приходя к депрессии и болезням, суициду. Какие ключевые факторы обуславливают неадекватную оценку своего одиночества и запускают механизмы совладания с ним, приводя к существенным личностным изменениям? Каковы взаимоотношения между оцениваемым и переживаемым одиночеством субъекта и его попытками совладать с одиночеством?

Представляется, что существуют различия между оцениваемым (воспринимаемым) уровнем одиночества и объективными характеристиками социальной сети субъекта в зависимости от половой принадлежности и возраста. Мы предполагаем, что уровень и оценка одиночества субъекта в посттоталитарном российском обществе, осуществляющем переход от коллективистской культуры к индивидуалистической, изменяется. Что выступает антитезой одиночеству – общение или доверие и любовь?

Представляется, что продуктивным для научной разработки данной проблемы может быть интеграция когнитивно-поведенческого и социально-психологического подходов к пониманию отношений между оценкой субъектом уровня, качества своего одиночества и выбором способов совладания с его негативными сторонами и последствиями.

Современные исследователи чаще всего понимают под одиночеством дефицит в социальных и межличностных отношениях, которые субъект определяет как неудовлетворяющие его потребности. Разработка психологии одиночества как двойственной диалектической проблемы – дефицитарности и ресурсности бытия и жизнедеятельности субъекта – предполагает учет того факта, что дефицит отношений с другими людьми является во многом субъективным, т. е. так воспринимаемым. При этом субъект оценивает социальную сеть своих межличностных отноше-

ний как малую и неадекватную его потребностям, независимо от ее реальных качеств. Существуют вполне определенные источники искажения субъектом когнитивной оценки уровня своего одиночества, ведущие к несовладанию с ним, и те истинные мотивы и потребности, которые стоят за этим.

Целью данного исследования выступает изучение факторов и механизмов возникновения у субъекта когнитивной оценки уровня своего одиночества и способов совладания с ним, продуктивных или непродуктивных по своему содержанию.

Обзор классических исследований проблемы приводит к необходимости интегрировать наиболее продуктивные идеи разных теоретических подходов:

- психоаналитической теории (З. Фрейд, К. Хорни: человек вырастает, чтобы быть одиноким и отчужденным);
- экзистенциализма (человек вырастает, чтобы жить изолированно, – М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр; переживание одиночества как столкновения, конфронтации с самим собой рассматривается как творческая сила (Rubenstein, Shaver, 1982; Rokach, Brock, 1998);
- теории привязанности (человек вырастает, чтобы научиться быть одному и быть счастливым – Дж. Боулби, Д. В. Винникотт);
- онтологической теории человеческого бытия (человек вырастает, чтобы страдать от социального отчуждения, если другие относятся к нему как к объекту, используя для достижения своих целей, – С. Л. Рубинштейн).

При этом мы полагаем, что ведущим подходом должен быть когнитивно-поведенческий, предполагающий адаптивную способность познающего субъекта оценивать собственные состояния (в частности, одиночество) и имеющиеся способы совладать с ними. Именно познание служит ключевым объяснением связи между недостатком социальной и чувством одиночества (Л. Э. Пепло). Считается, что одиночество возникает в случае осознания диссонанса между желаемым и достигнутым уровнем собственных социальных контактов и стратегиями избегания встречи с реальными проблемами. Необходимой представляется разработка инструментов, позволяющих установить механизмы, запускающие усилия по *совладанию* с деструктивным состоянием одиночества, подрывающим адаптивные возможности человека, или *несовладанию* с ним, ведущему к крайним формам неблагополучия (болезнь, депрессия, суицид).

Это, в свою очередь, предполагает решение следующих задач:

1. Эмпирическое изучение когнитивного оценивания своего одиночества с помощью трех видов оценки, по Р. Лазарусу.
2. Исследование возможных вариантов личностной детерминации такого оценивания в связи

- с поколенческими, гендерными, культурными, социально-демографическими характеристиками испытуемых. Особенно важно исследовать данный феномен у людей пожилого возраста, в стигматизированных выборках, у иммигрантов, активных пользователей Интернета и др.
3. Изучение ресурсов совладания с одиночеством через коррекцию неадекватной оценки, включение в социально-продуктивное общение и взаимодействие с другими, обращение субъекта к источникам доверия и любви внутри и вовне себя.
 4. Исследование онтогенеза способности быть одному и хорошо себя чувствовать, не исключая при этом способности принадлежать и взаимодействовать.

Литература

Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. 2008. Т. 2. № 2. С. 88–95.

Крюкова Т. Л. Молодежь о старшем поколении: психология межпоколенного конфликта // Психологические исследования. 2008а. Электронный журнал. URL: <http://psystudy.ru/index.php/pum/2008n2-2/107-kryukova2.html>. Дата публикации – 17 декабря 2008 г.

Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома, 2010.

Крюкова Т. Л. Новые направления в исследовании совладающего поведения // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М., 2011. С. 120–135.

Крюкова Т. Л., Гущина Т. В., Сапоровская М. В., Петрова Е. А. Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы / Отв. ред. М. В. Сапоровская. Кострома, 2009.

Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М., 2008.

СТРУКТУРА НОРМАТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА

А. А. Меланьина (Воронеж)

В настоящее время понятие «нормативная регуляция группы» не имеет четкого определения. Это связано, в первую очередь, с тем, что, несмотря на несомненную актуальность и социальную значимость данной проблемы, существуют трудности как научного, так и общественного характера, которые в значительной мере тормозят ее разработку. На данный момент западными психологами широко изучено и продолжает изучаться влияние большинства на меньшинство, различные аспекты конформного поведения, групповое давление и т. п. (Келли, 1984; Мертон, 1991; Шибутани, 2001). Но при всей значимости этих вопросов они все же не выводят непосредственно на интересующую нас проблему. Для отечественных исследователей был и остается традиционным анализ различных аспектов влияния системы общественных норм на развитие личности (Абульханова, 1973; Андреева, 2001; Бобнева, 1978; Пеньков, 1972; Плахов, 1985). Вместе с тем в научной литературе до сих пор отсутствует общепринятое целостное представление о ходе освоения групповых и общественных норм, в том числе их роли в развитии группы как целостного субъекта. Обозначена, но не получила развития также идея о том, что нормативная регуляция в группе является не просто целостным динамическим процессом, но и проявлением группы как субъекта деятельности, общения, отношений (Гайдар, 2006).

В социологических и психологических работах либо представлена достаточно простая, «техническая» трактовка понятия нормативной регуляции как установления норм и контроля их выполнения, либо вообще отсутствует какое бы то ни было его определение. Мы полагаем, что в качестве рабочего может быть принято следующее определение нормативной регуляции группового субъекта – как процесса, направленного на создание, изменение и поддержание системы правил и образцов поведения, позволяющих группе функционировать как единому субъекту.

К сожалению, структура нормативной регуляции группового субъекта еще не подвергалась специальному изучению. Поэтому в этом вопросе мы отталкивались от традиционной структуры нормативного регулирования личности, которая раскрывается через три взаимосвязанных компонента: цель, которую необходимо осуществить; система норм, исполнение которых должно обеспечить достижение поставленной цели; условия реализации норм (социальные санкции) (Пеньков, 1972). Представляется, что нормативная регуляция группового субъекта содержит в том числе и эти компоненты, хотя требуется их уточнение и расширение.

В ходе анализа литературы по проблеме норм и нормативной регуляции индивида и группы мы предположили, что изучаемое явление носит *системный характер* и выполняет ряд функций (ори-

ентационная, контролирующая, стабилизирующая, интеграционная, развивающая, защитная, прогнозирующая), а также имеет определенную структуру, включающую четыре блока, каждый из которых содержит по два компонента. Рассмотрим их подробнее.

1. Блок целей и средств:

- а) цели и виды совместной активности группового субъекта: совместная деятельность, общение, поведение, взаимодействия, взаимоотношения, управление, познание и др.;
- б) средства и условия реализации нормативной регуляции: средства – система санкций (позитивные и негативные, прямые и косвенные и др.); условия – различные ситуации групповой жизнедеятельности (рутинные, экстремальные, проблемные, конфликтные и др.).

2. Содержательный блок:

- а) виды групповых норм: по содержанию (нормы общения, деятельности и т. п.); степени дифференцированности (общие и частные) и характеру (нормы-традиции, нормы-запреты, нормы-разрешения, нормы-предписания);
- б) функции групповых норм: обеспечение существования группы как единого субъекта; закрепление позитивного опыта жизнедеятельности группового субъекта; выстраивание и поддержание определенной структуры коммуникаций, иерархии статусов; структура предпочтений и т. д.

3. Функционально-результативный блок:

- а) функции нормативной регуляции: ориентированные на личность (стабилизирующая, контролирующая, интеграционная и т. д.), ориентированные на группу (ориентационная, развивающая, защитная, прогнозирующая и т. д.);
- б) результаты нормативной регуляции: устойчивость определенной структуры группового

субъекта, его эффективное функционирование и достижение какой-либо единой цели и др.

4. Субъектный блок:

- а) внешний агент нормативной регуляции: индивид, организация, общество;
- б) внутренний агент нормативной регуляции: личность, микрогруппа, группа.

Таким образом, нормативная регуляция представляет собой сложное системное образование с разветвленной иерархической структурой. При этом каждый ее компонент, а также межкомпонентные связи требуют отдельного изучения, что определяет перспективы дальнейших исследований этой проблематики.

Литература

- Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
- Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2001.
- Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978.
- Гайдар К. М. Субъектный подход в психологии малых групп: история и современное состояние. Воронеж, 2006.
- Келли Г. Две функции референтных групп // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. М., 1984. С. 197–204.
- Мертон Р. К. К теории референтно-группового поведения // Референтная группа и социальная структура / Под ред. С. А. Белановского. М., 1991. С. 3–105.
- Пеньков Е. М. Социальные нормы – регуляторы поведения личности. М., 1972.
- Плахов В. Д. Социальные нормы: Психологические основания общей теории. М., 1985.
- Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону, 1999.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ К ДРУГИМ УЧАСТНИКАМ ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

В. П. Позняков, Е. А. Груздева (Москва)

Данная работа представляет собой описание одного из этапов исследования социально-психологических факторов ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия. Речь идет о результатах предварительного исследования представлений о значении и функции ответственности в деловом взаимодействии как структурного эле-

мента ответственного отношения предпринимателей.

Несмотря на то, что существует широкое поле научных данных в области исследования ответственности, на наш взгляд, социально-психологическая составляющая данного феномена нуждается в дополнительном анализе. Научный взгляд на ответственность как личностное свойство описыва-

ет его как устойчивую, формирующуюся с раннего возраста структуру, которая во многом не только детерминирует поведение человека, но и определяет активность личности в планировании своего жизненного пути, способах разрешения трудностей, творческом выборе, выявлении значимого и ценного для себя и других, в саморазвитии и самодетерминации (Абульханова, 1991; Дементий, 2005). Но здесь же делается ссылка на то, что изменения ответственного поведения имеют ситуативный характер и подчеркивается необходимость исследования механизмов этой динамики. На наш взгляд, сущность этих изменений кроется в *изменчивости и гибкости ответственности* как психологического отношения личности. Опираясь на работы, затрагивающие социально-психологические аспекты ответственности: ее рассмотрения как внутригруппового феномена в трудовых коллективах (Дорофеев, 1994), феномена социальной ответственности (Муздыбаев, 1983), социально-психологического аспекта профессиональной ответственности (Муконина, 2002), – мы предприняли попытку описания содержания феномена ответственного отношения, его структуры и поиска факторов, влияющих на его изменение.

На наш взгляд, структура ценностных ориентаций определяет различия в проявлении элементов ответственного отношения к другим участникам делового взаимодействия. Ценностные ориентации выступают неким *критерием* ответственного отношения.

Таким образом, настоящее исследование предполагает подробное рассмотрение феномена ответственного отношения в его взаимосвязи с рядом социально-психологических факторов. Под ответственным отношением к другим участникам делового взаимодействия мы понимаем в разной степени осознаваемое, эмоционально-оценочное и характеризующееся различной степенью поведенческой готовности отношение личности к принятию на себя ответственности, выполнению обязательств и договоренностей в деловом взаимодействии.

Важно отметить, что данное исследование, опираясь на вышеуказанные подходы, продолжает работу по изучению психологических отношений на примере ответственного отношения как особого вида отношения.

Анализ психологического значения ответственности был инициирован результатами пилотажного исследования. В исследовании приняли участие 83 респондента. Речь идет о разном понимании предпринимателем значения и функции ответственности в деловом взаимодействии. Столкнувшись с разным смысловым значением ответственности для предпринимателей, мы приняли решение изучить данную категорию. По результатам опроса, эмпирически было выделено две группы смыслов: психологическое зна-

чение ответственности в деловом взаимодействии и психологическое значение ответственности за других людей.

Перечень утверждений-смыслов был выявлен эмпирическим путем с помощью опроса экспертов, а затем подтвержден результатами пилотажного исследования. Исследования этой категории производилось с помощью группы вопросов. Вопросы представляют собой набор утверждений-смыслов ответственности в деловом взаимодействии, отражающих возможные значения и функции ответственности для предпринимателя. Оценка степени согласия респондентов с тем или иным утверждением-смыслом производилась по пятибалльной шкале.

Приведем предлагаемые утверждения-смыслы.

Психологическое значение ответственности в деловом взаимодействии

- Относиться ответственно – значит исполнять формально закрепленный долг, обязанности, обещания, придерживаться созданных договоренностей.
- Ответственное отношение к другим людям напрямую связано с результатами моей деятельности и необходимо для достижения более высоких результатов.
- Принятие на себя большей ответственности перед людьми или за людей в рамках моего бизнеса способствует реализации моих целей и задач в бизнесе.
- Повышение уровня ответственности связано с дополнительной нагрузкой, требующей вложения больших усилий и времени.
- Повышение уровня ответственности связано с новыми возможностями, появлением новых ресурсов.
- Повышение уровня ответственности связано с обычным, естественным ходом вещей: рост и развитие бизнеса увеличивает уровень и сферы ответственности.

Психологическое значение ответственности за других людей

Повышение уровня ответственности за кого-то или увеличение числа людей, за которых вы несете ответственность для вас связано, скорее:

- с возможностью участия в развитии других;
- с возможностью влиять на большее количество людей, достигая своих целей;
- с ограничением собственной свободы;
- с возрастающей нагрузкой, вызванной необходимостью роста;
- я не несу ответственности за других людей.

Анализ результатов пилотажного исследования позволил сделать предварительные выводы о вы-

раженности представлений о значении и функциях ответственности в деловом взаимодействии.

Так, более половины респондентов согласились с тем, что принятие на себя большей ответственности перед людьми или за людей в рамках их бизнеса способствует реализации целей и задач в бизнесе. 30% респондентов выразили несогласие с таким значением ответственности.

Большая часть выборки предпринимателей согласна с тем, что ответственное отношение к другим людям напрямую связано с результатами деятельности и необходимо для достижения более высоких результатов.

Утверждение о том, что повышение уровня ответственности связано с дополнительной нагрузкой, требующей вложения больших усилий и времени, вызвало согласие у 82% испытуемых, но 18% испытуемых не согласны с таким представлением об ответственности.

64% предпринимателей связывают повышение уровня ответственности с новыми возможностями, появлением новых ресурсов.

Распределение частот позволяет сделать вывод о том, что опрошенные предприниматели в разной степени разделяют большинство из значений и функций ответственности.

Отдельно рассматривая понимание значения и функции ответственности за других людей, можно отметить, что большинство из выборки пред-

принимателей связывают повышение ответственности за других с возможностью участвовать в их развитии.

Полученные результаты дают основание для дальнейшего поиска, с одной стороны, категорий в пространстве значений и функций ответственности в деловом взаимодействии, с другой стороны, позволяют продолжить осмысление характера взаимосвязей данного структурного элемента ответственного отношения предпринимателей с социально-психологическими факторами их ответственного отношения к другим участникам делового взаимодействия.

Литература

- Абульханова К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
- Дементий, Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2005.
- Дорофеев Е. Д. Внутригрупповая ответственность в условиях совместной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
- Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.
- Муконина М. В. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ РУССКИМИ СВОЕГО ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ЖИТЕЛЕЙ КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ)

Е. Н. Резников (Москва)

Саморегуляция человеком своего поведения и деятельности является одной из ключевых проблем психологии, активно разрабатываемой в области общей психологии, психологии личности, социальной психологии и психологии труда.

Целью нашего исследования являлось выявление этнопсихологических особенностей саморегуляции поведения и деятельности русских, проживающих в городе и сельской местности Костромской области.

Выборка включала 610 респондентов.

В качестве метода использовался авторский опросник, оценка ответов респондентов по каждому пункту которого осуществлялась по 5-балльной шкале (от «очень редко проявляются» – 1 балл до «очень часто проявляются» – 5 баллов).

Результаты исследования

В ходе исследования выявлены представления респондентов по ряду аспектов рассматриваемой проблемы.

1. Характеристики саморегуляции русских (см. таблицу 1)

В обеих выборках 1 ранг занимает ответ «саморегуляция русских ориентирована на самооценку». Иначе говоря, русские считают, что они ведут себя достаточно адекватно.

Выбор данного суждения не случаен. Начальный этап утверждения рыночных отношений в нашей стране был достаточно болезненным для русского этноса, потребовав от каждого человека осуществления переоценки своих возможностей (как работника на рынке труда, профессионала, личности, члена социума и пр.). Это, в свою очередь, выступило одним из условий адаптации к рыночным отношениям.

2 ранг в обеих выборках занимает утверждение, что «саморегуляция русских устойчива». Судя по баллам, она – среднеустойчива. Для такой оценки имеются основания. Во-первых, сказывается отсутствие длительного жизненного опыта проживания всех поколений русских в современ-

Таблица 1
Характеристики саморегуляции русских

Саморегуляция	Город		Село	
	Средние значения	Ранг	Средние значения	Ранг
Саморегуляция ориентирована на самооценку	4,02	1	4,02	1
Саморегуляция устойчива	3,28	2	3,27	2

ной России в новых социально-экономических условиях, утвердившихся в нашей стране в постсоветский период – около 20 лет. Во-вторых, это связано с нестабильностью экономики и социальной обстановки в стране. Тем не менее, можно сказать, что многие русские (прежде всего, молодое и среднее поколение) сумели, активизируя собственные психологические ресурсы, включая механизмы саморегуляции, адаптироваться к рыночным отношениям.

- Цели саморегуляции русскими своего поведения – на себя, на взаимодействие с представителями своей нации и на взаимодействие с представителями других народов (см. таблицу 2)

Из таблицы видно, что 1 ранг в городе и в сельской местности занимает утверждение «саморегуляция ориентирована на себя (свои интересы)». Судя по средним значениям, его ранговый вес в сельской местности чуть больше, чем в городе (различия на уровне тенденции). По-видимому, сказывается традиционно несколько больший индивидуализм сельских жителей по сравнению с горожанами.

На 2 месте в обеих выборках находится утверждение «саморегуляция ориентирована на взаимодействие с представителями своей нации». Практически различия в оценках горожан и селян по этой позиции отсутствуют.

3 ранг в обеих выборках занимает ответ «саморегуляция ориентирована на взаимодействие с представителями других народов».

Таблица 2
Цели саморегуляции русских

Цели саморегуляции	Город		Село	
	Средние	Ранг	Средние	Ранг
Саморегуляция ориентирована на себя (свои интересы)	3,88	1	4,02	1
Саморегуляция ориентирована на взаимодействие с представителями своей нации	3,32	2	3,28	2
Саморегуляция ориентирована на взаимодействие с представителями других народов	2,63	3	2,49	3

Анализ полученных по этому вопросу данных позволяет сделать вывод о проявлении здесь механизма этноцентризма.

- Сохранение русскими достоинства партнера по общению (см. таблицу 3)

1 ранг в обеих выборках занимает утверждение «в обычной ситуации сохраняется достоинство партнера по общению».

Ответы по данной позиции среди горожан и селян почти совпадают (ближе к «часто проявляются») относительно «обычной ситуации». На наш взгляд, такое поведение объясняется традиционными национальными нравственно-психологическими нормами общения русских

2 место в городской и сельской выборках принадлежит утверждению «в сложной или экстремальной ситуации русские сохраняют достоинство партнера по общению». По-видимому, в сложных жизненных ситуациях русский человек способен повысить самоконтроль над своим поведением во взаимодействии с людьми, тем самым регулируя свое состояние и не доходя до эмоционального «взрыва». Данная позиция в обеих выборках представлена на уровне чуть выше средних значений, и у горожан уровень выше, чем у селян (различия на достоверном уровне, $p = 0,04$).

3 место и горожане, и селяне отвели утверждению «в конфликтной ситуации русские сохраняют достоинство партнера по общению», представленному на среднем уровне. По-видимому, в конфликтной ситуации русский человек стремится реализовать свои интересы, но без унижения достоинства партнера.

Таким образом, полученные данные показывают, что в любой ситуации взаимодействия, даже сложной и конфликтной, русские люди готовы к проявлению выдержки, терпимости, уважению достоинства своих партнеров. По-видимому, это объясняется такими присущими русскому национальному характеру чертами, как доброта, отзывчивость, милосердие, незлопамятность, широта души.

Таблица 3
Сохранение русскими достоинства партнеров по общению

Сохранение достоинства партнеров по общению	Город		Село	
	Средние значения	Ранг	Средние значения	Ранг
В обычной ситуации	3,64	1	3,67	1
В сложной или экстремальной ситуации	3,31	2	3,14	2
В конфликтной ситуации	3,00	3	3,07	3

4. Значимость для русских сохранения своего достоинства и достоинства партнера по общению и совместной деятельности (см. таблицу 4)

1 ранг среди горожан и селян занимает утверждение «для русских значимо сохранение своего достоинства» в процессе общения. Здесь также проявляется традиционное для русского народа обостренное переживание чувства чести и достоинства, что обусловлено веками существовавшим коллективным образом жизни, формировавшим у людей ценность общественного мнения, стремление занять в обществе достойной место, «не потерять своего лица». Полученные нами ранее результаты показывают, что ценность достоинства среди горожан и селян из 56 ценностей-целей занимает 13 место.

2 ранг в обеих выборках занимает позиция «для русских значимо сохранение достоинства партнера по общению». Это вполне объяснимо потому, что среди русских не принято унижать партнера по общению.

Таким образом, саморегуляция русских ориентирована, прежде всего, на сохранение и поддер-

Таблица 4
Значимость для русских сохранения своего достоинства и достоинства партнера по общению и в деятельности

Значимость сохранения своего достоинства и достоинства партнеров по общению	Город		Село	
	Средние значения	Ранг	Средние значения	Ранг
Для русских значимо сохранение своего достоинства по общению и совместной деятельности	4,02	1	4,04	1
Для русских значимо сохранение достоинства партнера по общению и совместной деятельности	3,28	2	3,27	2

жание самооценки как условия комфортного психологического существования, на взаимодействие с представителями своей нации. В разных ситуациях общения – обычных, сложных и конфликтных – русские проявляют готовность к сохранению своего достоинства и достоинства партнеров по общению.

СОВЛАДАНИЕ С ЧУВСТВОМ СУБЪЕКТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА В СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ¹

А. М. Ронч (Кострома)

Постановка проблемы

Одиночество – это то чувство, которого не удается избежать ни одному человеку, каково бы он ни был возраста, статуса, каких бы взглядов на мир ни придерживался. Одни воспринимают чувство одиночества как уникальную возможность побыть наедине с собой и рассматривают его как ценность. Другие мучаются от невыносимой тоски, покинутости, для таких людей одиночество – это настоящее испытание, которое связано с негативными, отрицательными чувствами, мыслями.

Понятие одиночества является достаточно сложным и многогранным. Это объясняется различной его природой, субъективной окраской и значимостью. Большое количество подходов к пониманию одиночества (психодинамические, феноменологические, экзистенциально-гуманистические, социологические, интеракционистские, когнитивные, интимные и теоретико-системные) позволяют комплексно рассмотреть этот феномен. В данном исследовании мы основываемся на когнитивном и интимном подходах и определим понятие субъективного одиночества как чувство, возникающее вследствие осознания несоответ-

ствия между желаемым уровнем, интенсивностью, близостью взаимоотношений с людьми (в первую очередь, со значимыми людьми), сопровождающееся отрицательными переживаниями тоски, подавленности.

Актуальной, по нашему мнению, выступает проблема, связанная с чувством субъективного одиночества в супружеских отношениях. Они включают в себя спектр различных чувств, установок, ожиданий, паттернов, стереотипов поведения, а также ролевые, коммуникативные особенности. Кроме того, супруги часто сталкиваются с различного рода трудностями, кризисами, проблемами. Процесс семейного общения, взаимодействия, опосредованный соблюдением правил, норм, становится похожим на некий обряд. Такое общение может привести к хроническому неудовлетворению базовой потребности любого человека быть значимым, чувствовать подтверждение своего бытия (Хараш, 2000). Между тем человеку постоянно необходимо подтверждение своего существования не только в физическом плане, но и в психологическом, эмоциональном. Часто семья не справляется с основными своими функциями, например, такими, как удовлетворение потребностей людей в психологическом комфорте и эмоциональной поддержке, чувстве безопаснос-

¹ Исследование выполняется при поддержке РФФИ, проект № 12-06-00135а.

ти, ощущении ценности и значимости своего «Я», эмоциональном тепле и любви. Супругам не удается поддерживать тот уровень эмоциональных межличностных отношений, который требуется членам семьи для психологического комфорта. Несоответствие ожиданиям, нарушение коммуникаций, эмоциональности в отношениях между членами семьи может приводить, на наш взгляд, к формированию субъективного чувства одиночества у участников семейных отношений.

В данном исследовании была предпринята попытка проанализировать диадические связи между супругами с целью выявления, имеет ли место чувство субъективного одиночества в их взаимоотношениях, что служит причиной его возникновения, как оно проявляется, и что помогает супругам справиться, совладать с этой проблемой.

На наш взгляд, проблема одиночества вообще и, в частности, в диадических отношениях между супругами является очень актуальной и практически значимой в настоящее время. Это объясняется, в первую очередь, недостаточным количеством исследований в отечественной и зарубежной психологии, посвященных изучению чувства одиночества в отношениях между супругами, а также одиночества вообще и совладания с ним (Крюкова, 2010). Кроме того, научная актуальность изучения субъективного чувства одиночества у супругов заключается в том, что на его возникновение влияет огромное количество факторов. В качестве причин могут выступать личностные особенности самих супругов, их установки, ожидания, особенности их отношений (удовлетворенность браком, стиль привязанности, особенности коммуникации в семье), жизненный цикл семьи и пр. Эти и многие другие причины могут действовать одновременно, при этом сами супруги могут не осознавать долгое время свою неудовлетворенность отношениями и порождающие их причины.

Таким образом, целью данного исследования является выявление основных причин возникновения чувства одиночества в отношениях между супругами и совладание с ним.

В исследовании принимали участие 52 чел. Данную выборку составили люди, состоящие официально в браке и проживающие вместе: 31 женщина и 21 мужчина в возрасте от 27 до 65 лет, средний возраст – 41 год. Почти все респонденты имеют детей (одного или двоих). Стаж супружеской жизни респондентов – от 5 лет до 41 года (средний – 18 лет).

Результаты исследования

1. Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона позволила выявить, что только 22 чел. из общей выборки испытывают средний (21 чел.) и высокий (1 чел.) уровень субъективного

одиночества. Для опрошенных оказалось сложным признать существование данной проблемы, что отражается в некоторой противоречивости их ответов на вопросы.

2. С помощью методики «Треугольная шкала любви», а также мультипросника измерения романтической привязанности у взрослых, адаптированных Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, были проанализированы особенности супружеских отношений респондентов. Выявлены связи между наличием чувства субъективного одиночества и особенностями любви и привязанности супругов.

Установлено, что чем больше один из супругов чувствует неудовлетворенность отношениями – отсутствие близости физической и духовной, понимания, тем больше у него проявляется чувство субъективного одиночества. Также чем более неоднозначные, неопределенные чувства супруг испытывает к своему партнеру (амбивалентность чувств), тем выше степень чувства одиночества. Чем больше супруги доверяют друг другу, стремятся быть ближе, тем меньше степень проявления чувства одиночества. Данные результаты подтверждают большинство теорий об одиночестве, которые в качестве его причин выделяют отсутствие реальной физической и душевной, эмоциональной близости, открытости людей друг другу.

Кроме того, чем больше близости, интимности, откровенности, чувств, эмоций, общих дел, взаимных обязательств между супругами, тем меньше у них степень проявления чувства субъективного одиночества, тем более значимыми они себя чувствуют в отношениях.

3. Обнаружено наличие значимого влияния особенностей привязанности (шкала «стремление к сближению») на уровень субъективного одиночества. Это позволяет говорить о том, что причиной появления чувства одиночества в супружеских отношениях могут быть некоторые особенности привязанности – отсутствие эмоциональной близости, стремления быть рядом с партнером, желания рассказать о своих переживаниях, поделиться с супругом. И наоборот, чем ближе эмоционально и физически партнеры друг к другу, тем меньше вероятность того, что они почувствуют себя одиночками в семейной жизни.

4. Анализ особенностей совладания респондентов с чувством одиночества с помощью «Опросника способов совладания» (Лазарус, Фолкман, 1988), адаптированного Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, позволил выявить следующее. Респонденты используют в целом непродуктивные стратегии совладающего поведения. Им свойственно либо мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на бегство или избегание проблемы,

либо агрессивные действия по изменению ситуации. Скорее всего, конфронтативный копинг проявляется у тех людей, которые находятся в крайней степени одиночества, когда они чувствуют его опасность как для себя, так и для супружеских отношений. Это может зависеть также от личностных особенностей респондентов.

Необходимо отметить, что признание себя одиноким в отношениях является сложным для супругов, что может объясняться недостаточной степе-

нью осознания данной проблемы, избеганием ее или свывканием с ней. Поэтому в настоящее время ведется анализ случаев с целью более глубокого изучения феномена чувства субъективного одиночества в супружеских отношениях.

Литература

Крюкова Т. Л. Психология совладания в разные периоды жизни. Кострома, 2010.

Хараш А. У. Психология одиночества. Педология // Новый век. № 4. 2000.

ПОКОЛЕНИЯ В СЕМЬЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ¹

М. В. Сапоровская (Кострома)

Постановка проблемы

При анализе отношений между поколениями этнографы, психологи и педагоги чаще всего пользуются дихотомией *дети–родители*, а социологи, социальные психологи и культурологи – *молодежь–взрослые*. Таким образом, термином «поколение» в науке обозначаются различные аспекты родственной и возрастной структур исторического развития общества. Выделяются два подхода к определению основных критериев принадлежности к поколению – *социологический* и *психологический*.

Признаками принадлежности к одному поколению в *социологическом* подходе являются: хронологическая одновременность существования в сочетании с общностью значимых социальных переживаний и деятельности (Болотова, 2005); одинаковая степень родства по отношению к общему предку; хронологический возраст (поколение – это сверстники, родившиеся приблизительно в одно и то же время); наличие/отсутствие собственных детей (Кон, 1988).

В *психологическом* подходе поколение рассматривается как группа людей, родившихся в одно и то же время (т. е. ограниченная рамками возраста), объединенных схожей картиной мира, образом жизни, идентичным репертуаром коммуникативных стратегий, стилей мышления, едиными ценностями и общей культурно-исторической ситуацией развития (Пищик, 2010; Постникова, 2010). Здесь одним из ключевых признаков принадлежности к поколению является *ментальность* поколения как сложно организованная система, включающая: надсистемы (религию, этнос и социум); подсистемы (образы мира и жизни); ядерные структуры (значения, смыслы и ценности); периферические структуры (социально-психологические характеристики, ценностные ори-

ентации, социальные установки, Я-концепции, социальные представления, формы дискурса, особенности взаимодействия и отношений). Системообразующим фактором ментальности является ценностно-смысловая совмещенность ее составляющих, обусловленная доминированием религиозной, этнической, социальной систем общества.

Однако ни социологический, ни психологический подходы не дают ответа на вопрос о критериях принадлежности к тому или иному поколению *в семье*. Так, например, дети одних родителей даже при значительной разнице (более 10 лет) в возрасте (хронологический критерий) относятся к поколению детей, а супруги даже с разницей в возрасте в 20–30 лет все равно относятся к поколению родителей по отношению к своим детям. При потере родителей старшие дети (старше 18 лет) могут взять на себя функции родителей по отношению к своим младшим братьям или сестрам. И даже признак генеалогического родства в данном случае не может быть принят как универсальный, так как, например, в приемных семьях нет общих кровно-родственных связей.

Для изучения поля значений понятия «поколения в семье» было проведено исследование, целью которого явилось изучение представлений о поколениях в семье, существующих в сознании людей – представителей разных поколений в семье.

Выборку исследования составили 127 чел., их них:

- *прародители* (мужчины и женщины, имеющие детей и внуков) – 40 чел., возрастной диапазон – от 56 до 73 лет, 17 мужчин, 23 женщины;
- *родители* (мужчины и женщины, имеющие детей подросткового и юношеского возраста) – 43 чел., возрастной диапазон – от 35 до 48 лет, 20 мужчин, 23 женщины;
- *дети* (юноши и девушки, не имеющие супружеских семей) – 44 чел., возрастной диапазон – от 15 до 19 лет, 20 юношей, 24 девушки.

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-16-44003а.

Результаты исследования

Анализ результатов изучения представлений о поколениях в семье с использованием контент-анализа показал, что в 100% случаев респонденты смогли выделить коннотативное значение понятия «поколения в семье», причем эти коннотации схожи у большинства респондентов, независимо от пола и возраста. Однако были обнаружены и явные различия в ответах респондентов разных возрастных групп (таблица 1).

Таблица 1

Распределение коннотативных значений понятия «поколения в семье» (в %)

Поколения	Поколение пра-родителей	Поколение родителей	Поколение детей
Родители	2	0	14
Дети	1	0	7
Прародители (бабушки и дедушки)	9	6	7
Родители и дети	18	35	45
Родители и прародители	12	6	18
Предки	6	1	0
Дети и прародители (бабушки и дедушки)	23	12	9
Дети, родители и пра-родители	29	40	0

При сопоставлении выборок по частоте встречаемости аналогичных по содержанию ответов наибольшее количество значимых различий было обнаружено в высказываниях *прародителей* и *детей* (63% – различия, 37% – сходство); наименьшее количество различий – между высказываниями *прародителей* и *родителей* (25% – различия, 75% – сходство). Таким образом, наиболее близкими, сходными являются представления о поколениях в семье людей поколенческих групп *прародителей* и *родителей*, а наиболее различными – представления людей крайних поколений в семье, т. е. *прародителей* и *детей*. Более полное представление о поколениях в семье имеют респонденты группы *родителей*; они чаще других указывали на три поколения в семье – «бабушки и дедушки, родители и дети» (таблица 2).

Особое значение для нас имеет то, что все респонденты указали на такой *социально-психологический* признак принадлежности к тому или иному поколению в семье, как реципрокные и функциональные роли в семье. Таким образом, становится очевидным, что для изучения поколений в семье необходимо применять так называемый ролевой подход (Р. Мертон, Дж. Хоманс и др.).

Важным является понимание социальной роли не только как нормативно одобряемого образца (модели) поведения, включающего обязанности, обязательства и права, но и как определенного ви-

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости аналогичных по содержанию ответов респондентов в группах прародителей, родителей и детей

	Поколение пра-родителей / поколение родителей	Поколение родителей / поколение детей	Поколение пра-родителей / поколение детей
Родители	F эмп. = 1,29 при p = 0,1	F эмп. = 3,5 при p < 0,00	F эмп. = 2,21 при p = 0,01
Дети	F эмп. = 0,92 при p > 0,05	F эмп. = 2,46 при p = 0,00	F эмп. = 1,54 при p = 0,06
Прародители (бабушки и дедушки)	F эмп. = 0,51 при p > 0,05	F эмп. = 0,18 при p > 0,05	F эмп. = 0,33 при p > 0,05
Родители и дети	F эмп. = 1,75 при p = 0,04	F эмп. = 0,94 при p > 0,05	F эмп. = 2,73 при p = 0,00
Родители и прародители	F эмп. = 0,95 при p > 0,05	F эмп. = 1,75 при p = 0,04	F эмп. = 0,77 при p > 0,05
Предки	F эмп. = 1,32 при p = 0,09	F эмп. = 0,92 при p > 0,05	F эмп. = 2,27 при p = 0,01
Дети и прародители (бабушки и дедушки)	F эмп. = 1,31 при p = 0,09	F эмп. = 0,45 при p > 0,05	F эмп. = 1,79 при p = 0,03
Дети, родители и пра-родители	F эмп. = 1,04 при p > 0,05	F эмп. = 6,29 при p < 0,00	F эмп. = 5,23 при p < 0,00

да социальной деятельности и способа поведения личности (Буева, 1988). К реципрокным (взаимным) ролям относятся роли «родителя–ребенка», «прародителя–внука», «предка–потомка». К функциональным внутрисемейным ролям относятся роли, связанные с материальным обеспечением членов семьи, выполнением воспитательной функции, созданием семейной субкультуры и реализацией функции социальной поддержки.

Таким образом, к *поколению прародителей* в семье относятся люди, имеющие внуков и реализующие по отношению к ним, главным образом, поддерживающую функцию (однако диапазон функций прародителей в каждом конкретном случае зависит от реальных условий жизнедеятельности членов семьи). К *поколению родителей* в семье могут быть отнесены люди, имеющие детей, родственники по линии родителей или старшие кровные братья и сестры, выполняющие (или выполнившие) по отношению к детям функции, связанные:

- с обеспечением необходимого для оптимального развития детей уровня благосостояния и социальной защиты;
- с созданием условий для социализации детей.

Поколение детей в семье – это неоднородная по своей структуре группа. К ней относятся:

- Дети, подростки, юношество, находящиеся в материальной и психологической зависимости (имеется в виду незавершенность процесса сепарации от родительской семьи) от своих предков (родителей, прапредков).
- Взрослые люди, по отношению к которым их предками были реализованы функции, связанные с обеспечением их благосостояния, социальной защиты и условий для их социализации. Здесь следует особенно подчеркнуть, что даже взрослые люди, имеющие собственных детей, по отношению к своим живущим родителям относятся к поколению детей, при этом относительно собственных детей они принадлежат к поколению родителей. Таким образом, в данном случае уместно говорить о «пересекающейся» (intersectionality) поколенной идентичности, следствием которой, с позиции теории пересечения идентичностей, является обретение уникального опыта, нередко приводящего к различным негативным последствиям для субъекта.

В целом межпоколенные отношения в реальной семейной группе интегрируют отношения между предками и потомками (только при условии наличия опыта реального взаимодействия). Однако можно говорить и об особом типе межпоколенных отношений в семье, имеющих одно-

сторонний характер – это отношение потомков к умершим, но значимым предкам, *основанное на преемственности их опыта*. Этот тип отношений характерен именно для семьи. Отношение потомка к предку основывается на идентификации и проявляется в преемственности ценного и полезного опыта. Знание об этом ценном опыте передается из поколения в поколение. Поэтому, даже не имея непосредственного контакта с предком, потомок не только знает о нем, его жизни и поступках, но и оценивает, испытывает целую палитру чувств по отношению к этому человеку.

Таким образом, ролевой подход к изучению поколений в семье позволяет выявить те стороны социального поведения человека как представителя своего поколения и его отношений, которые в других случаях оказались бы незамеченными и непонятыми.

Литература

Крюкова Т. Л., Гущина Т. В., Сапоровская М. В., Петрова Е. А. Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы / Отв. ред. М. В. Сапоровская. Кострома, 2009.

Постникова М. И. Психология отношений между поколениями: теоретико-методологический аспект. Архангельск, 2010.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ¹

Н. О. Свешникова (Санкт-Петербург)

В науке осмысление процессов общественного развития началось с рассмотрения истории становления социальных систем от первобытного общества до современности. Такие науки, как этнология, этнография, философия, антропология, психология, лингвистика, социология, представлены многими яркими исследователями проблемы «человек–общность». Среди исследователей, рассматривающих трансформации социальных систем современности, можно выделить Ю. Хабермаса, Ф. Фукуяму, Р. Робертсона, Э. Гидденса, И. Уоллерстайна, У. Бека, Н. Лумана, Т. Парсонса, З. Баумана, М. Уотерса, М. Алброу, С. Лэша, Д. Ритцера, Э. Тоффлера, А. С. Панарина, О. Яницкого, И. С. Кона, В. А. Ядова, Н. Нарочницкую, С. Кара-Мурзу, О. Генисаретского и др.

Во всех концепциях, вне зависимости от принадлежности автора к конкретной научной школе и мировоззренческой позиции, отмечается дви-

жение от простого общества, или иерархического, к сложно структурированному социальному пространству. В качестве общей тенденции выделяется процесс индивидуализации, понимаемый как филогенетическая программа развития человека. Различны только интерпретации характера индивидуализации, ее причин, факторов и эффектов. В качестве базовых категорий, различающих философско-теоретические позиции, используются дихотомии «телесное–духовное», «чувственное–рациональное» в многообразных трактовках.

Состояние современной социальной системы во многом определяется процессами *глобализации*. Если на начальных этапах глобализация рассматривалась как движение к универсализации мира, то сегодня реальность происходящих кризисных явлений заставляет исследователей пересмотреть прежние взгляды. Отправной точкой рассмотрения проблемы выступает мировое общество в целом; это основная идея макроанализа. Р. Робертсон вводит понятие «глобализация» (которое отражает характер динамических состояний в полюсе «глобальное–локальное»), Э. Гид-

¹ Статья выполнена в рамках НИР: Проведение фундаментальных научных исследований по областям знаний, обеспечивающих подготовку кадров в СПбГУ, №8.38.89.2012.

денс, У. Бек, С. Лэш – «рефлексивная глобализация», М. Кастельс – «информационное общество». Весьма важным и спорным является вопрос об истоках глобализации.

Значимым является понимание процессов *индивидуализации*. Это уже уровень микроанализа. Особый интерес представляет решение вопроса о субъекте социального развития в связи с определением тактики и стратегии социального управления. В социологии ответ на этот вопрос дает основания для стратификации социального пространства. Для политологов решающее значение приобретает субъектность в связи с трендами политических преобразований. Ведется активная дискуссия о нациях, группах интересов и т. д.

А. В. Брушлинский анализирует часто наблюдаемое в научных исследованиях противопоставление индивидуального и социального и приходит к выводу о том, что необходимо рассмотрение оппозиции социальное и общественное. Он пишет: «Тогда любое индивидуальное у человека всегда является социальным, но при этом оно очень по-разному может соотноситься с общественным» (Брушлинский, 1998, с. 8). Социальное, как связанное с природным, является «исходной и наиболее абстрактной характеристикой субъекта и его психики в их общечеловеческих качествах» (там же). Общественное, по мнению А. В. Брушлинского, является более конкретной, «типологической характеристикой различных частных проявлений всеобщей социальности: национальных, культурных и т. д.» (там же). В этом смысле и отдельный человек, и группа социальны, при этом общественные отношения между ними могут быть весьма различными. На основании этой посылки можно рассматривать отношения между человеком и группой, между общностями больших регионов.

Процессы индивидуализации в современности трактуются как *возрастание субъективности*. Одним из проявлений становящейся субъективности является усиливающаяся тенденция обособления частной и общественной сфер. Вследствие этого нарастает требование к индивидууму по формированию ответственности, происходит перераспределение ответственности между индивидом и государством, обществом. Это ситуация возникновения субсидарности вследствие распада «культуры долга» (Ж. Липовецки). Наблюдается, с одной стороны, акцентуация социальной и культурной гибкости, с другой – проявление самодостаточности, что приводит к развитию этики выживания, а вероятно, и авантюризма.

Как параллельный процесс образуются низовые солидарности нового типа – идентификации с людьми «моего круга», имеющими общие интересы, использующими одни и те же социальные практики. Это своего рода «этнизация» и *локализация социального пространства, его фрагментация*. Еще одним важным признаком домини-

рования субъективного является трансформация переживания времени, его «дигитализация», индивидуализация социального времени (Э. Гидденс, С. Лэш, У. Бек). Растворение социального времени в индивидуализированном вызывает ряд серьезных последствий, особенно для идентификационных процессов. Исчезает последовательность, длительность, время как будто останавливается. Жизнь проходит «здесь и сейчас». Изменяются пространственно-временные характеристики общностей: жизнь индивидуализированного субъекта в большей мере определяется пространством, местом, для него важнее определить себя через категорию «места», нежели времени. Происходит трансформация глобального социального пространства, деление его на локальное и глобальное.

Глобальное сообщество выступает в роли доминирующего субъекта, задающего нормы и правила, распространяющего социальные практики. Как реакция со стороны локальных общностей происходит демонстрация открытости: они вбирают необходимое количество социальных практик для адаптации в глобальном мире, сохраняя культурную специфику (например, современная Япония и Китай). В России эффекты локализации социального пространства, соответственно, необходимо рассматривать как адаптивный механизм вхождения в глобальное общество, а не как «архаизацию» современного общества. Таким образом, локализация может рассматриваться не как простая фрагментация глобального пространства, а как попытки онтологизировать бытие членами локальных общностей. Это приводит к становлению разнообразия и многоукладности образа жизни в глобальном обществе.

Ю. Хабермас, З. Бауман представляют процесс возрастания субъективности как формирование «индивидуализированного общества» (Хабермас, 2003; Бауман, 2002). Ю. Хабермас вводит понятие «коммуникативный разум», в котором над объективно разумным (истина) доминирует субъективный разум (индивидуально значимое). Объективный разум попадает под подозрение ввиду возможности критичного отношения и рефлексии. Субъективный разум позволяет постоянно перемещаться от позиции к позиции, замещать один интерес другим на основании индивидуальной значимости и полезности. Ставится под сомнение стратегическое, разумное поведение на основе ценностного выбора, которое подменяется набором действий «здесь и сейчас» в соответствии с личной пользой. При этом субъект не способен прогнозировать последствия для общей ситуации, для других людей и оценивать эффекты своих действий во времени.

Ю. Хабермас оперирует понятиями «система» (экономика и управление), «жизненный мир» (культура, общество, структура личности). При этом автор признает возможную катастрофичность

последствий дисбаланса между системным миром и жизненным, когда субъект заменяется социальными системами, происходит отрыв от жизненного мира индивида, и тогда идет формирование окружающего мира исключительно для себя. Эгоцентризм в крайних его выражениях как особенность современного человека блокирует любые формы солидаризации. З. Бауман пишет о том, что процесс индивидуализации на Западе пошел по пути вытеснения автономного индивида массовым, появления «негативного» индивида. Он характеризует индивидуализированное общество при помощи следующих признаков: утрата человеком контроля над социальными процессами; незащищенность перед грядущими переменами; неспособность человека к долгосрочному планированию. Это человек, по сути, одиночка, человек – «здесь и сейчас».

У. Бек, являясь критиком неолиберализма, указывает на то, что люди освобождаются от социальных форм индустриального общества – «от деления на классы и слои, от традиционных семейных отношений и отношений между полами, точно так же, как в ходе Реформации они освобождались от господства Церкви и переходили к формам жизни светского общества» (Бек, 2000). Э. Гидденс, У. Бек, С. Лэш определяют современность как «рефлексивную глобализацию». Характерной особенностью ее является замена структур «потоками», что сообщает ситуации постоянное движение, нестабильность и перманентность определения.

У. Бек, С. Лэш результат индивидуализации видят как появление «неукорененного индивида», который в равной степени оторван от прошлого и будущего. Его не связывает привычная норма, он не укоренен в определенной структуре. Авторы подчеркивают ситуативность и иррациональность такого индивида. Общество, состоящее из таких индивидов, они называют «обществом риска». У. Бек в качестве доминирующего выделяет конституитивный принцип регуляции социальной организации «общества риска»: поддерживаются принципы, обеспечивающие многообразие поведенческих норм и вариативность моделей поведения. Исходя из собственного понимания социальной организации и доминирования западных моделей, Бек поднимает вопрос о неравенстве в мировой системе (Бек, 2000). Оригинальной является его идея о «космополитической идеологии» как универсальной для дальнейшего развития глобализации. С его точки зрения, космополитизм признает инаковость другого, предполагает индивидуализацию, мультикультурализм и усиливает их. Он и идентичность будущего понимает как космополитическую.

М. Кастельс (Кастельс, 2000) рассматривает современное общество как информационное. Он отмечает, что одной из ключевых черт инфор-

мационного общества является специфическая форма социальной организации, в которой, благодаря новым технологическим условиям, возникающим в данный исторический период, генерирование, обработка и передача информации стали фундаментальными источниками производительности и власти. Это новый способ развития общества – информационализм. Важным в данной концепции видится то, что М. Кастельс понимает новую универсальную структуру общества, существующую в разных вариантах в зависимости от разнообразия культур и институтов, как сетевую. По мнению автора, в информационную эпоху требование идентичности звучит как поиск смысла.

Практически все современные исследователи общества «постсовременности» фиксируют трансформацию профессиональных структур, семьи, говорят о явлении консьюмеризации, гедонизма, виртуализации, нарастании «стилистических» противоречий по поводу образа жизни, а не ценностных, умирании «общества труда» (Хабермас, 2003). В. Г. Федотова пишет о явлении социального солипсизма (Федотова, 2005). Вместо общих ценностей, все определяющей морали появляется моральная автономия, обосновывающая поведение индивида, определяющая его интересы, направляющая реализацию потребностей. Это выражается в социальном динамизме, высокой адаптивности моделей поведения к изменяющимся обстоятельствам, повышенном внимании к формам презентации себя, попытках навязать собственное видение другим. Такой индивид доверяет только себе, окружающие рассматриваются им как возможная угроза его стабильности. Индивидуализм данного типа основан не на богатстве внутреннего мира, обеспечивающем свободу выбора, а на внешней непохожести.

В основном авторы, изучающие проблемы современных социальных трансформаций, свидетельствуют о дифференциации социальных структур, нарастании субъективности; они критически оценивают современную субъектность как оторванную от прошлого, неспособную к движению в будущее.

Литература

- Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002.
- Брушлинский А. В. Социальная психология в России и теория Сержа Московичи // Московичи С. Век толп. М., 1998.
- Бек У. На пути к другому модерну. М., 2000.
- Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество, культура. М., 2000.
- Федотова В. Г. Хорошее общество. М., 2005.
- Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. М., 2003.

Б. Ф. Ломов внес огромный вклад в исследование проблем психологии образа. Его концепция образа как субъективной реальности, преобразующей объективную, является одним из ключевых подходов к пониманию проблемы психического отражения действительности. Он отмечал: «К числу важнейших проблем психологической науки принадлежит проблема образа. Ее разработка имеет исключительное значение для развития как общей теории психологии, так и теоретической базы специальных психологических дисциплин. Не менее актуальна она и для решения многочисленных практических задач, которые ставятся перед психологией» (Ломов, 1985, с. 63).

Это положение особенно значимо для изучения социально-перцептивных образов, отражающих в сознании человека образы других людей и самого себя как члена человеческого сообщества. Они могут отражать как наиболее значимые и существенные характеристики, так и поверхностные, несущественные, ситуативные, а порой и просто случайные. Понятие «образ человека» в последнее время стало достаточно широко применяться для обозначения облика человека, характерного для той или иной культуры в целом или для определенных этапов ее развития. В качестве синонимов этого понятия выступают «модель человека», «парадигма человека» (Обухов, Зобов, Ситников, Сугакова, 2001).

Понятие «образ человека» не только фиксирует представления о природе человека, но и содержит нормативные элементы, указывающие на предназначение, смысл жизни человека, на некие конкретные образцы личности, достойные подражания. Можно выделить, как минимум, четыре основных аспекта понятия «образ человека».

1. Гносеологическая характеристика человека. Здесь авторы опираются на традицию, идущую от Э. Канта, гносеологическую характеристику предмета характеризовать как образ этого предмета. Это тем более верно в тех случаях, когда мы имеем дело не с самим человеком прошлых эпох, а только с тем образом, который отражен в культуре тех эпох.
2. Фиксирование той целостности человека, которая доступна, прежде всего, искусству и религии, так как понятие «образ человека», держа в себе (по мнению авторов) вненаучную компоненту, позволяет науке преодолеть фрагментарность понимания сущности и природы человека.
3. Характеристика, с одной стороны, наиболее распространенного типа человека в данной эпохе

и данной среде, а с другой стороны, соответствующего идеала, образцового человека.

4. Проявление сущности человека. Если сущность относится к внутреннему, то образ – к внешнему. Сущность, будучи (по мнению авторов) устойчивой и однозначной для всех эпох и народов, проявляется в бесконечном многообразии образов человека. Путь к познанию сущности лежит через осмысление бесконечного богатства его проявлений-образов (там же).

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что каждая культура формирует специфический образ человека, который выступает в качестве образца, которому явно или неявно предписывается следовать. При нормальном развитии общества следование такому образцу обычно способствует сохранению и функционированию социума. Следовательно, есть все основания предполагать, что такой образ человека удерживает в себе существенные характеристики, адекватно отражающие реальное положение вещей (соотношение человека и природы, человека и космоса, реальное место человека в обществе и пр.). В каждом обществе доминируют те или иные факторы, которые оказываются наиболее благоприятными для человека и закрепляются в формируемом образе человека. Каждая эпоха пытается воплотить целостный образ человека и сделать его доступным для подавляющего большинства населения. И наиболее перспективными здесь оказываются литература, искусство, философия и религия. Наука же, ориентируясь на рационалистические методы познания, оказывается малоприспособленной для постижения целостных характеристик человека, что приводит, по мнению авторов, к тому, что в современной научной картине мира для конкретного человека места почти не осталось (там же).

Рассматривая эволюцию образа человека в ходе исторического развития человеческого общества, нельзя не отметить четкую тенденцию превращения образа человека в некоторое идеальное образование, следовать которому человеку становится все труднее. В примитивных обществах в образе человека доминируют родовые характеристики, а целостность выражена относительно слабо. Зато такой образ доступен всем членам социума, и практически все люди являются его носителями. Это придает группе сплоченность и единство, но одновременно делает всех людей похожими друг на друга (там же).

С ростом уровня развития общества образ человека значительно усложняется, начинает доминировать его целостный характер, воплощаемый в искусстве, литературе, философии, религии.

Влияние такого образца на различных членов общества и социальные группы оказывается далеко не одинаковым. Для многих он становится настолько недостижимым, что к нему можно только стремиться. Но разрыв между идеалом и реальностью порождает негативные явления: разочарование, негативизм, экстремизм и пр. Это противоречивое влияние образа-образца неоднократно отмечалось в произведениях литературы и искусства; реже, но отражалось оно и в научных исследованиях. Так, М. Вебер в своей работе «Протестантская этика и дух капитализма» показал, как конкретный образ индивидуально функционирующего протестанта способствовал становлению капиталистического общества. В то же время он отметил и ряд негативных черт, присущих образу буржуа: излишний практицизм, крайний индивидуализм, расщепленность сознания и т. п. (Вебер, 1989).

В самом обществе усиливается дифференциация, разные люди оказываются по-разному дистанцированы от господствующего в данный момент образа человека. В определенных условиях может сформироваться и такой образ, хотя и привлекательный для большинства людей, но раздражение которому порождает деструктивные формы поведения, представляющие реальную угрозу для существования общества. Особенно часто такие явления происходят в кризисных точках развития общества, а также в периоды застоя и деградации. Такие процессы И. А. Ильин называл «эстетизацией зла». Особенно отчетливо такие образы наблюдаются в различных тоталитарных режимах и сектах.

Мощное влияние на развитие общества образ человека оказывает только в том случае, если он содержит общечеловеческие ценности, которые оказываются привлекательными для каждого отдельного человека. Но, наряду с общечеловеческими ценностями, такой образ должен включать и региональные черты в виде этнических характеристик, национальных особенностей (Обухов, Зобов, Ситников, Сугакова, 2001).

Проблема образа человека давно вышла за рамки общетеоретического, философского осмысления. Ее значение для психологической и психотерапевтической практики уже не подвергается сомнению. Особенно остро это было продемонстрировано после трагедии подводного атомхода «Курск», когда средствами массовой информации, не без помощи непоследовательных действий государственного аппарата высшего уровня, был невольно поставлен грандиозный, прежде всего по своему трагизму, социальный эксперимент, развившийся в сборе большой массы людей, связанных локальным (не затрагивающим напрямую все общество, как это бывает во время войн) общим горем. Военные клинические психологи-исследователи, ставшие непосредственными участниками

ми этого стихийного эксперимента, четко определили одну из основных причин острой взаимной индукции депрессивных эмоций: негативное воздействие ежечасно меняющейся информации – от сообщений об успехах спасательной операции до жестких заявлений о гибели экипажа – привело к формированию определенного ракурса восприятия происходящего. Он, в свою очередь, «помог сформировать у людей образ задыхающегося члена экипажа подлодки на фоне равнодушного бездействия представителей властей и военного ведомства» (Маклаков, Чермянин, Шамрей, Кондратьев, 2001, с. 6). Именно образ близкого человека, нуждающегося в помощи, актуализировавшийся в ситуации, не дающей возможности эффективно действовать, явился мощнейшим фактором развития депрессивной индукции, повлиявшей на изменение не только состояния, но жизненных ценностей и самого образа жизни человека. Коррекция негативных последствий на психику человека оказывается наиболее эффективной именно через воздействия на образную систему человека. Это, в свою очередь, вызывает потребность изучить структуру и содержание системы образов человека.

Описание структуры и содержания системы представлений о психической сути человека предпринималось различными психологическими школами.

З. Фрейд ввел в психологию понимание трехзвенной структуры человеческого «Я»: «актуальное Я» – эго, «идеальное Я» – супер-эго, «бессознательное Я», ощущаемое человеком как чужеродное и, тем не менее, присущее ему, непонятное «Оно» – ид.

Последователь З. Фрейда Э. Берн в основу своей концепции трансактного анализа положил также трехзвенную структуру, модернизировал ее и, опираясь на исследования У. Пенфилда, доказавшего нейрохирургическим путем, «что психологическая реальность опирается на интегральные и прерывистые „состояния Я“» (Берн, 1992, с. 11), выделил три состояния «Я»: «Ребенок», «Родитель», «Взрослый».

Гештальт-психотерапия (Ф. Перлз) и психосинтез (Р. Ассаджоли) исходят из сосуществования в человеке множества субличностей, актуализирующихся в зависимости от ситуации и способности человека сознавать (awareness) и осознавать (realise) их. Анализируя работы У. Джемса, Ч. Кули, Д. Мида, Э. Эриксона и К. Роджерса, Р. Бернс выделил три основные модальности самоустановок: «реальное Я», «зеркальное Я», «идеальное Я». Каждая модальность включает четыре структурных аспекта: «физическое Я», «социальное Я», «умственное Я», «эмоциональное Я».

Исследователи (Р. Бернс, И. С. Кон, Ю. М. Орлов и др.) отмечают, что мнения индивида о самом себе в большинстве случаев представляются ему вполне убедительными и объективными,

независимо от того, соответствуют ли они на самом деле действительности.

При обработке Ты-образов, в том числе образа ребенка, даже у взрослых, в том числе профессиональных педагогов, часто возникает иллюзия истинности собственных представлений. Эта иллюзия нередко перестает быть «иллюзией», так как социально-перцептивные образы, особенно Ты-образы ребенка в сознании таких значимых для него взрослых, как родители и педагоги, обладают силой того, что в социальной психологии называют «самосбывающиеся (самоудовлетворяющиеся, самореализующиеся) предсказания (пророчества) – self fulfilling prophesy». Взрослые, вольно или невольно, пытаются подогнать ребенка под сложившийся у них образ, начинают вести себя по отношению к нему таким образом, что действительно добиваются подтверждения своих представлений. От детей, особенно мальчишек – дошкольников и подростков, нередко можно даже услышать высказывания типа: «Раз вы все считаете, что я такой, то я так и буду вести себя».

Ты-образы проходят двойную трансформацию. Во-первых, при включении в имеющуюся Ты-концепцию происходит сверка на устранение противоречий новой информации с уже существующей. Во-вторых, осуществляется согласование трансформированной Ты-концепции с имеющейся Я-концепцией, уточняется, не приводит ли изменение представлений о другом человеке к необходимости существенно изменить представление о себе, например о своих способностях разбираться в людях.

За последние сорок с лишним лет проводились достаточно разнообразные исследования по изучению Я-концепции детей и взрослых, в том числе роль Я-концепции в воспитании детей. Так, Б. Г. Ананьев считал, что образование отношения формирующегося человека к самому себе является наиболее поздним, по сравнению с другими свойствами: «Лишь пройдя через многие объекты отношений, сознание становится само объектом самосознания» (Ананьев, 1980, с. 159).

Б. Д. Карвасарский подчеркивает, что именно отношение к себе, будучи наиболее поздним и зависимым от всех остальных, завершает становление структуры характера, системы отношений личности и обеспечивает ее целостность (Карвасарский, 1985).

Анализ структуры, сущности и механизмов Я-концепции необходим для понимания содержания представлений о ребенке в сознании детей и взрослых и роли Ты-образов в совершенствовании их взаимодействия, повышении эффективности педагогического труда, в развитии детей.

Под Я-концепцией понимается комплекс всех представлений человека о себе. Р. Бернс назвал Я-концепцию совокупностью установок «на себя». Он определяет ее «как динамическую совокуп-

ность свойственных каждой личности установок, направленных на саму личность» (Бернс, 1986).

Принято считать, что установки имеют трехкомпонентную структуру и включают три главных элемента: когнитивный, аффективный и конативный. Сама Я-концепция может быть и позитивной, и негативной, но в любом случае человек стремится к достижению внутренней гармонии. Р. Бернс подчеркивает тройную роль Я-концепции: «...она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию приобретенного опыта и является источником ожиданий относительно самого себя» (там же).

Новый опыт, не противоречащий Я-образу человека, «легко ассимилируется, входит внутрь некой условной оболочки, в которую заключена Я-концепция» (там же, с. 41). Если обнаруживаются противоречия, то эта же «оболочка» не пропускает информацию, срабатывая как защитный экран, или включает ее переработку по механизму психологической защиты личности. Такая фильтрация и трансформация новых представлений обеспечивает кажущуюся достоверность даже неадекватных мнений человека о самом себе.

Как отмечает Ю. М. Орлов, «Я-концепция дает поведению относительно жесткий стержень и ориентирует его... Она частично осознана, но частично существует и в бессознательной форме, осознаваясь косвенно, через поведение» (Орлов, 1991). При этом человек имеет на самом деле множество не только различных Ты-образов, но достаточно много разных «образов Я», которые, несмотря на многообразие, имеют нечто общее, свойственное для социо-перцептивной системы конкретного отражающего субъекта.

А. А. Реан отмечает, что в настоящее время можно считать доказанным существование связи между уровнем самопознания и познанием личности другого человека. Он предлагает выделить в процессе профессионального самопознания два аспекта: структурно-личностный и операционально-деятельностный. Во многих отечественных и зарубежных исследованиях установлена связь между полноценностью, сложностью представлений человека о самом себе и многозначностью, дифференцированностью отражений им индивидуальных и личностных особенностей других людей.

Наши многолетние исследования соотношения Я-, Ты-образов (Ситников, 2001) показали, что оба эти типа социально-перцептивных образов оказываются достаточно тесно связаны между собой. При этом актуализация конкретной системы Я-образов личности ситуативна и зависит от различных факторов: самочувствия; предшествующих поступков; ожиданий и намерений; от того, с кем конкретно взаимодействует человек; от успешности деятельности или взаимодействия; от отношений человека к себе, к окру-

жающим, к ситуации и прочих факторов. Каждый социально-перцептивный образ является продуктом как рациональных, сознательных, осознаваемых, так и иррациональных, бессознательных, неосознаваемых усилий человека по восприятию и пониманию себя и другого.

Социально-перцептивные образы в сознании окружающих, являясь одним из основных регуляторов взаимодействия, вариативны и индивидуальны. Система образов человека в сознании детей и взрослых включает различные типы и виды отражения другого человека и самого себя, которые можно классифицировать: по степени конкретности (образы-обобщения и образы-отражения, образы-эталоны и образы-ориентиры, образы-идеи и образы-роли); по отражаемому объекту (Я-образы; образы сверстников; «ретроспективные» образы младших, соотносимые с собой прошлым и нынешним; «перспективные» образы старших, также соотносимые с собой будущим и сегодняшним; художественные образы человека); по схемам формирования (образ-атрибуция, образ-проекция, образ-установка, образ-стереотип, образ-аттитюд).

Специфика содержания и структуры образа человека определяется сочетанием трех факторов: а) субъектом, в сознании которого возник образ человека; б) объектом – человеком, отражаемым сознанием субъекта; в) ситуацией, в которой этот образ актуализировался. При этом образ отражае-

мого человека, как правило, связан со структурой Я-образа человека, продуцирующего этот образ.

Литература

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. 1. М., 1980.

Берн Э. Введение в психотерапию и психоанализ для непосвященных. СПб., 1992.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // М. Вебер. Избранные сочинения. М., 1989.

Карвасарский Б. Д. Психотерапия. М., 1985.

Ломов Б. Ф. Проблема образа в психологии // Вестник АН СССР. 1985. № 6. С. 85–92.

Маклаков А. Г., Чермянин С. В., Шамрей В. Ю., Кондратьев А. Ю. Особенности оказания медико-психологической помощи родственникам погибших моряков атомной подводной лодки «Курск» // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 22.

Обухов В. Л., Зобов Р. А., Ситников В. Л., Сугакова Л. И. Основы человековедения: человек как микрокосм. СПб., 2001.

Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб., 2001.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИЕРАРХИИ БЛАГОСОСТОЯНИЯ И УРОВНЯХ ДОХОДА ЧЕЛОВЕКА¹

Н. П. Смирнова, Е. В. Шабашова (Москва)

Постановка проблемы

Кардинальные изменения в политической и экономической сферах нашей страны, произошедшие за последние десятилетия, коснулись и общества в целом. Они привели к увеличению имущественного расслоения в обществе, актуализации проблем экономического благополучия, качества жизни у различных слоев населения (Е. А. Углонова, Г. М. Головина, Т. Н. Савченко, А. В. Баранова, Т. П. Емельянова, Т. В. Фоломеева, В. А. Хащенко и др.). Ключевыми вопросами развития общества стали проблемы имущественного и социального неравенства разных слоев населения.

В настоящее время изучение социально-экономического расслоения общества осуществляется преимущественно с позиций объективного

подхода – через анализ уровня доходов, уровня жизни отдельных групп населения или регионов страны и т. п. Но при этом существует необходимость изучения и субъективных индикаторов экономического расслоения, критериев отнесения тех или иных групп населения к категории благополучных или неблагополучных по имущественным признакам. Сочетание объективной и субъективной оценок уровня материального положения различных категорий населения будет в полной мере отражать реальную картину социально-экономического расслоения в обществе.

Как показано отечественными и зарубежными исследователями, феномены субъективно-экономического благополучия/неблагополучия не связаны однозначно ни с объективными условиями жизни его носителей, ни с уровнем их доходов. Анализ их сложного взаимодействия не будет полным без изучения ментальных репрезентаций (социальных представлений), описыва-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Представления об уровне благосостояния: границы, иерархия, факторы детерминации» № 11-06-00737а.

ющих и объясняющих субъективные ощущения экономической дифференциации различных категорий социальных субъектов (Т.П. Емельянова, В.А. Хашченко).

Важность изучения социальных представлений, по мнению К.А. Абульхановой, обусловлена и тем, что в них интегрируются сегодняшнее состояние сознания российского общества, его противоречия и тенденции развития, отражается специфика российской ментальности, в том числе в сфере имущественных отношений. С одной стороны, социальные представления являются ключевым механизмом индивидуального и общественного сознания. С другой стороны, они рассматриваются как одна из ведущих процедур социального мышления личности. Социальные представления о благосостоянии, причинах социально-экономической дифференциации, неравенства разных регионов и групп населения современной России отражают не только одни из наиболее актуальных вопросов современного общества, но и непосредственно связаны с проблемами благосостояния каждого ее жителя. Особый интерес к исследованию социальных представлений вызван также отсутствием четких научных критериев определения экономической черты, границы или уровня бедности, среднего достатка, материальной обеспеченности, а также использованием показателя прожиточного минимума в качестве основного для оценки экономического благополучия страны и отдельных ее регионов, а также расчета уровня бедности.

В гуманитарной науке социальные представления об имущественной дифференциации и стратификации общества исследованы недостаточно. Отчасти это состояние отражало традиции доминирования объективного подхода в исследовании социальной структуры общества. Современную социальную структуру российского общества нельзя рассматривать как стабильное устойчивое явление. Появившиеся различные формы собственности привели к рождению новой социальной структуры с новыми формами социальной дифференциации. Основной характеристикой современного российского общества является его социальная поляризация, расслоение на большинство бедных и меньшинство богатых. Пространство социальной стратификации как бы свертывается практически к одному показателю – имущественному (капитал, собственность, доход). Кроме того, следует подчеркнуть, что структура российского общества за годы реформы претерпела и претерпевает существенные преобразования. Ряд авторов полагает, что в результате социально-экономических преобразований у нас сложилась структура общества, в которой представлены не только удачливо-благополучные, выигравшие от преобразований, но и бедствующие, «проиграв-

вающие» слои, не имеющие возможности приспособиться к новому строю жизни (Л.А. Гордон, Э.В. Клопов).

Субъективное понимание причин социального расслоения населения, являясь аспектом индивидуального, группового или общественного сознания, может порождать понимание несправедливого и неприемлемого распределения материальных ресурсов в обществе. В этой связи актуальным является изучение социальных представлений об иерархии имущественных категорий населения, их делении на слои материально благополучных и неблагополучных. Это позволит дать качественную картину смысловых интерпретаций явлений социально-экономической дифференциации населения на переломном этапе развития российского общества.

Проведенное нами исследование было направлено на изучение социальных представлений об иерархии имущественных категорий населения, их делении на слои материально благополучных и неблагополучных. Одним из значимых аспектов данной проблемы выступил анализ особенностей субъективной категоризации имущественных групп, представлений о степени их дифференциации, иерархичности, поляризации, финансовых и имущественных границах, обусловленных особенностями социально-экономических характеристик (уровень дохода и региональные условия жизни) личности.

Цель исследования – выявление особенностей представлений об иерархии имущественных категорий населения, их дифференциации, у респондентов с различным уровнем дохода.

В ходе исследования решались следующие задачи: 1) выделение типичных представлений об иерархии благосостояния у респондентов с разным уровнем дохода; 2) выявление региональных особенностей представлений об иерархии имущественных слоев населения; 3) раскрытие взаимосвязи между экономическими притязаниями респондентов и особенностями их представлений об иерархии благосостояния.

В качестве основной методологии исследования использовался очный стандартизированный опрос по специально разработанной программе, направленной на изучение социальных представлений об иерархии имущественных категорий населения, об их благосостоянии, а также совокупность методических приемов для изучения социально-демографических, экономических и психологических характеристик опрашиваемых.

Основную выборку первого этапа исследования составили жители больших городов (Москва, Санкт-Петербург) – всего 100 чел. В выборку включены представители разных социальных групп (работники бюджетных, коммерческих организаций; студенты; пенсионеры); разного возраста и пола.

В целях изучения представлений об экономической стратификации населения по уровню материального благосостояния использован подход, в рамках которого выделены две группы имущественных категорий: первая – *бедный, небогатый, небедный, нищий, нуждающийся, малообеспеченный, необеспеченный, малоимущий, немущий*; вторая группа – *богатый, состоятельный, обеспеченный, зажиточный*. В список также была включена имущественная категория *средний достаток* (В. А. Хащенко).

В ходе эмпирической проверки была выдвинута гипотеза о взаимосвязи представлений об иерархии благосостояния от уровня дохода респондента. В этих целях вся выборка была разделена на три подгруппы со следующим уровнем ежемесячного дохода: до 500 долл. – 28,8%; от 500 до 1000 долл. – 41,2%; свыше 1000 долл. – 30% респондентов.

Результаты исследования

Было обнаружено, что определение нижней границы богатства, верхней границы бедности, а также дистанции между ними напрямую зависит от уровня дохода респондента: чем выше уровень его дохода, тем выше он определял черту бедности и богатства, а также имущественную дистанцию между ними. Таким образом, представления о черте бедности и богатства меняются по мере увеличения или уменьшения дохода индивида. Аналогичная закономерность проявляется в представлениях о доходах, небогатых, обеспеченных, зажиточных и состоятельных людей: чем выше доход респондента тем, выше определяются доходы наиболее экономически успешных категорий населения – обеспеченных, зажиточных, состоятельных и богатых, а также уровень дохода категории относимой к среднему достатку – не-

богатые. Другими словами, различия в представлениях касаются ключевых позиций иерархии благосостояния, соответствующих нижней, средней и верхней ее ступеням.

Наиболее существенные различия наблюдаются между группой с высоким уровнем достатка (свыше 1000 \$) и остальными респондентами. Очевидно, что доход в 1000 \$ имеет существенное символическое значение с точки зрения его влияния на изменение экономического мышления личности, в целом и на экономические представления в частности. Его роль связана с субъективно переживаемым человеком достижением качественного иного экономического уровня жизни. Выявленная закономерность укладывается в рамки адаптационной теории материального благополучия, которая предполагает изменение масштаба требований к материальным аспектам жизни по мере повышения материальных возможностей (дохода) субъекта.

По мере роста доходов респондентов изменяются представления об имущественных критериях определения бедности, среднего достатка и богатства в сторону увеличения масштаба субъективной шкалы благосостояния. В целом это свидетельствует о существовании разных субъективных шкал благосостояния, зависящих от объективного экономического статуса респондента, каждая из которых отражает представления о стандарте жизни.

Дальнейший анализ данных будет направлен на решение поставленных эмпирических задач исследования – выявление региональных особенностей представлений об иерархии имущественных слоев населения; определение взаимосвязи между экономическими притязаниями респондентов и особенностями их представлений об иерархии благосостояния.

ПСИХОЛОГИЯ, ГЕОПОЛИТИКА И ТЕРРОРИЗМ: СОВРЕМЕННАЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНАЯ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ В РОССИИ

В. А. Соснин (Москва)

Россия имеет многовековой опыт взаимодействия социокультурных групп с христианской и мусульманской ориентациями. Этот опыт *уникален*. Его, несомненно, необходимо использовать для противодействия терроризму. В связи с современными глобализационными тенденциями развития цивилизации и распадом многонационального государства СССР в России произошли события, которые привели к обострению межнациональных и межконфессиональных отношений.

Это – смена государственного строя, кардинальные преобразования в политической, идеологической, экономической сферах и, как следствие, системный кризис, охвативший все стороны общественной жизни.

На этом фоне усилились этнократические тенденции в бывших советских республиках, элиты которых конструируют образ нации, наполняя его содержанием, отражающим интересы титульных народов в ущерб остальным.

Другая проблема, решение которой пока не найдено, – рост неконтролируемой миграции населения из национальных республик (с преимущественно мусульманским населением) в центральные регионы страны с населением христианской ориентации. Отсутствие вразумительной государственной политики в этой сфере объективно привело к обострению межнациональных и межконфессиональных отношений в стране. Это проявляется в росте криминала среди мигрантов, в пренебрежении ими культурных традиций, обычаев и норм поведения коренного населения и нежелании адаптироваться в новой для приезжих культурной среде. К настоящему времени ситуация становится объективно опасной, наглядно демонстрируя беспомощность и крах либеральной политики.

Россия – страна с многовековыми традициями коллективистической культуры. Принципы коллективной взаимопомощи, приоритета целого над частным, идеального над материальным заложены в архетипах всех основных коренных народов России. Поэтому «слом» традиционной национальной жизни, ориентация российской власти на «встраивание» в систему глобального западного сообщества с присущим ему приоритетом индивидуалистических ценностей вызывает у подавляющей массы населения нигилистические умонастроения. На этой основе возникают противоречия между этническими группами по признаку «крови», социально-культурным и религиозным основаниям, так как в кризисных ситуациях именно эти параметры выступают на первое место в сознании людей, часто целенаправленно «подогреваясь» и провоцируясь силами, заинтересованными в расшатывании социально-политической ситуации в стране.

Две чеченские войны и состояние «необъявленной войны всех против всех» на Кавказе в настоящее время оставили и продолжают оставлять глубокий негативный след в сознании населения, символизируя в крайней форме крах тысячелетия существовавшей в России толерантности и межконфессионального братства. В мусульманских республиках юга страны выросло новое молодое поколение, воспитанное в условиях военного противостояния с русскими, на ненависти и отрицании общенационального уклада жизни страны с преимущественной ориентацией на *общинно-клановые отношения*. Поколение 20–30-летних молодых людей на Кавказе фактически выросло в атмосфере неприкрытой русофобии. Официальная риторика руководителей ряда кавказских республик после развала СССР содержала открытые негативные выпады против русского и шире – славянского населения, что, наряду с вооруженными конфликтами, обусловило его «исход» в европейскую часть страны. «А неофициальная риторика не просто демонизировала русских, но содержа-

ла и явно издевательские характеристики, основанные на мнимом комплексе превосходства „гордых народов Кавказа“ над славянскими рабами» (Загатин, 2011, с. 2).

Воспитание (детство и юность) этого поколения протекало в условиях фактической замены современной российской государственности родоплеменными отношениями с доминированием традиционных интересов клана или тейпа над государственными.

Поэтому молодые представители северокавказских республик, воспитанные в таких условиях и раздираемые подобными противоречиями, приезжая в центральные регионы России (на учебу, работу), испытывают к основному населению одновременно презрение и страх, ставя свои клановые обычаи и привычки выше местных законов, традиций, принятых здесь норм поведения. Результат подобного межнационального взаимодействия вполне прогнозируем и печален.

Ситуация усугубляется тем, что в составе русского этноса растет численность прослойки людей (особенно среди молодого русского поколения), убежденных в ущемленности русского народа в связи с несправедливой, по их мнению, национальной политикой. Это проявляется в неадекватных реакциях части молодежи на экспансию этнической миграции, в росте ксенофобии и обострении противостояния по этническим признакам. Недавние события в стране – в Кондопоге, на Манежной площади и др. – являются в этом отношении достаточно убедительными примерами.

В связи с этим представляется целесообразной реализация комплекса мер, направленных на нормализацию и оздоровление социальной обстановки.

Требуется усиления воспитательная работа с молодежью, направленная на формирование у нее духовно-нравственных ценностей, социально ориентированных норм поведения, гражданско-патриотических чувств и установок, толерантного отношения к людям иных взглядов, верований и убеждений.

Необходимо восстановление ценностей традиционных конфессий (православия и ислама). Эти ценности в общественном сознании должны выполнять функцию важного воспитательного и социального ресурса общества – его духовно-нравственной консолидации.

Религиозное руководство (духовенство) мусульман в нашей стране имеет уникальный многовековой опыт проведения, образно выражаясь, «канонической религиозной политики», строго соответствующей нормам и положениям традиционного ислама, проповедующего мирное сосуществование со всеми народами, независимо от их религиозной ориентации. И это – одна из фундаментальных основ прочности нашего государства в исторической перспективе.

И последнее соображение: как уже отмечалось, характер межконфессиональных и межнациональных отношений в России существенно отличается от аналогичных процессов в других регионах мира. Вполне понятно, что Россия не может отстраниться от общецивилизационных тенденций (и соответствующего отрицательного влияния на проблему терроризма со стороны западного общества). Но, как представляется, у России есть огромный потенциал. Все зависит от политической воли руководства страны.

Литература

- Гордеев А. Третий пошел // Завтра. 2012. Февраль. № 5. С. 1.
Загатын С. Диалог или война? // Завтра. 2011. Март. № 9 (902). С. 2.
Крамер В. Единый фронт антитеррора // Военно-промышленный курьер. 2007. № 26. 11–17 июля.
Мохаддам Ф. Терроризм с точки зрения террористов. Что они переживают и думают и по-

чему обращаются к насилию. Пер. с англ. М., 2011.

Саблин А. Закат Европы // Завтра. 2011. № 14 (907). С. 5.

Соснин В. А. Духовно-нравственные основы суицидального терроризма // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2011. С. 355–388.

Соснин В. А. Идеология Глобального Джихада как духовно-нравственная мотивация оправдания суицидального терроризма исламскими радикалами // Национальная безопасность. 2012. № 1 (18). С. 92–101.

Соснин В. А., Нестик Т. А. Современный терроризм: социально-психологический анализ. М., 2008.

Фурсов А. Русский ответ // Завтра. 2012. Февраль. № 5. С. 2.

Ципко А. Россия для русских? Сила террора умножается слабостью национальной политики // Аргументы и факты. 2010. 7 апреля.

СОЦИАЛЬНЫЙ ОБМЕН В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

И. Р. Сушков (Иваново)

Достаточно заметная современная тенденция к экстенсивному развитию социально-психологических исследований привела к определенным трудностям методологического характера. Возникла концептуальная эклектичность, сложность интерпретации и согласования выводов, полученных в русле различных научных направлений, реализации принципа преемственности психологических знаний. Размыты критерии оценки степени объективности результатов исследований. Теоретический анализ утрачивает свою актуальность и приобретает прикладной характер сопровождения практико-ориентированных работ.

В силу этих причин ряд исследователей, как у нас, так и за рубежом, анализируя складывающуюся ситуацию, приходят к выводу о необходимости разработки новой научной парадигмы в сфере изучения психологии человека и общества (Б. Ф. Ломов, П. Н. Шихирев, А. В. Юревич, С. Московичи).

В первую очередь, это касается современной интерпретации достижений социальной психологии советского периода. Неопределенность будет сохраняться до тех пор, пока новая парадигма не приобретет достаточной силы и привлекательности для примирения научных школ и возвращения к «принципу Оккамы» в социальной психологии.

Каким может быть вероятный путь определения нового перспективного направления иссле-

дований? Один из возможных вариантов новой парадигмы – только уже не парадигмы цели, а парадигмы предмета – вытекает из идей, к которым неоднократно обращался в научных дискуссиях и беседах Петр Николаевич Шихирев. Это идеи *о межличностных отношениях как главном предмете социальной психологии, о ценностной природе таких отношений и о возможности обмена ими.*

Эти идеи становятся справедливыми только с одновременным осмыслением выдвинутого В. Н. Мясищевым положения о двух главных потребностях человека – «потребности в деятельности и потребности общения в деятельности». Последняя из этих потребностей является «специфически человеческой».

Факт появления социального обмена подводит к тому, что первыми, возникшими на заре человечества, были *коллективные субъекты*, т. е. общества как принципиально новый уровень организации жизни живых существ.

Признание *социального обмена*, наравне с материальным обменом, традиционным стержнем отечественных психологических концепций, меняет принципиально всю систему психологических представлений.

Социальный обмен приводит к тому, что межличностные отношения приобретают дихотомический характер, реализуя как межиндивидуальное (внутрисистемное), так и межгрупповое (межсис-

темное) взаимодействие. Становится очевидным, что формы взаимосвязи и взаимозависимости людей в процессе взаимодействия не определяют его характер. Он обусловлен тем, как субъект воспринимает ситуацию своей активности, определяет свое отношение к другому субъекту. Это и будет формировать суть социального взаимодействия с другим субъектом. Процесс взаимодействия будет направляться тенденциями к слиянию, изоляции или подавлению взаимодействующего субъекта.

Социальная идентичность запускает групповые процессы и позволяет личности конформировать к общим критериям групповой жизни, обеспечивая валидность восприятия социального мира, превращая конформность из внушающего опасения в благоприобретенный процесс. Стереотипы становятся целесообразным средством восприятия структуры социального мира, который пребывает не только на индивидуальном, но и на межгрупповом уровне своего существования. Аттитюды перестают восприниматься неадекватностью, а становятся состоянием готовности продолжать межгрупповое поведение субъектов. Становится более очевидной и обоснованной необходимостью и неизбежностью формирования сознания личности, которое позволяет ей разрешать проблемные жизненные ситуации в соответствии с критериями, выработанными культурой общества как коллективным субъектом.

Многие факторы становятся преобразующими индивидуальный уровень отражения лишь после начала разворачивания потенциала коллективного сознания, т. е. когда между индивидуальными субъектами возникают принципиально новые отношения, обусловленные их принадлежностью к коллективному субъекту как субъекту более высокого уровня организации. Такие рассуждения подводят к мысли, что *межгрупповые отношения могут выступать в качестве исходного социального явления*. Благодаря этому мы можем получить достаточно согласованную и не противоречивую систему объяснений социально-психологических явлений, связанных как с психологией коллективных субъектов, так и с психологией личности, индивидуального субъекта жизнедеятельности.

Подлинно человеческие отношения детерминированы ценностным аспектом культуры коллективного субъекта, формируются в ходе межличностного социального обмена и имеют свои истоки в отношениях между коллективными субъектами. Приоритет ценностного аспекта таких отношений дает возможность увидеть смысл, которым наполняется жизнь субъекта, когда соединяется индивидуальное и общественное в надличностных глобальных социальных процессах.

Ценностный аспект социально-психологических отношений становится коллективным анало-

гом механизмов эмоциональной регуляции поведения живых существ в биологическом мире. Он становится основой структурирования объективного мира личностью и формирования ее мотивационной сферы. Именно он превращает эмоциональные реакции в социальные чувства, вносящие главный вклад в сохранение и развитие социальной системы.

До настоящего времени гуманитарные науки рассматривают человеческое общество сквозь призму личности как единственной реальности, способной к активному творчеству и своим становлением поднявшей себя на вершину эволюции природы. На наш взгляд, центральным объектом анализа и интерпретации эмпирических данных должна быть *социальная система* как продукт эволюции, закономерный момент развития всеобщих систем, отражающая процесс развития универсума и включенная в единый процесс развития объективного мира. При таком подходе социальные субъекты – как отдельные индивиды, так и малые, и большие социальные группы – представлены равнозначными элементами системы в акте их взаимодействия, вызванного требованием целостности системы.

Основным условием сохранения или разрушения социальной целостности становятся *взаимоотношения социальных субъектов* как элементов соответствующих систем. Они отражаются в сознании субъектов как оценка их реального или потенциального взаимодействия, производная от успешности этого взаимодействия с точки зрения реализации потребностей и поэтому обладают достаточной мотивирующей силой, чтобы вовлечь отдельных индивидов в процесс социального действия.

Личность, с этой точки зрения, становится связующим звеном между индивидуальной и коллективной структурами отношений в социальной системе.

Потребность в дальнейшем углублении интерпретационных возможностей анализа социально-психологических фактов, учитывая многоаспектность и многоуровневость проявления свойства социальности человека, ведет нас к необходимости реализации полисистемного подхода.

Одним из родоначальников такого подхода, последовательно осуществлявшим его в ходе профессиональной практики, можно назвать Ю. Бронфенбренера. Его ключевой идеей стало утверждение о том, что личность в процессе своего развития испытывает воздействие факторов, порожденных различными социальными системами. По его мнению, для того, чтобы обеспечить глубину исследования, необходимо принять во внимание влияния на личность следующих систем: *микросистемы* (это уровень наиболее близкий личности, содержащий структуры, с которыми она имеет дело в процессе непосред-

венного взаимодействия с социальной средой); *мезосистемы* (уровень, обеспечивающий связь между структурами микросистемы личности); *экзосистемы* (она включает большую социальную систему, с которой личность не взаимодействует непосредственно, но структуры которой воздействуют на личность, взаимодействуя с некоторой структурой в ее микросистеме); *макросистемы* (глобальная социальная система, включающая социального субъекта и связанная с политическими, экономическими, идеологическими условиями его жизни); *хроносистемы* (значимые эпи-

зоды жизни, которые повлияли на формирование личности).

Таким образом, переоценка роли коллективного субъекта в ходе становления и реализации жизнедеятельности личности, смещение акцента научного внимания на системообразующие процессы, определяемые особенностями взаимоотношений социальных субъектов, учет полисистемности человеческого существования являются интегрирующей основой для интерпретации новых и переинтерпретации уже полученных социально-психологических фактов.

АРХЕГЕНИЯ И ЭТНОФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИИ

А. В. Сухарев (Москва)

В психологической науке уже поднимался вопрос о том, что рассмотрение проблем личности и общества зависит от особенностей «исторического момента», в котором оно осуществляется. Э. Эриксон отмечал, что актуальные на определенном этапе развития общества модели или принципы, объясняющие поведение человека, могут быть не столь действенными или вообще бесполезными в ином «историческом моменте» (Erikson, 1975). От параметров времени непосредственно зависит содержание конкретной теории, ее «пространственные» характеристики, являющиеся инвариантными по отношению ко времени. Возникает вопрос, каким образом связан исторический момент, в котором разрабатывается конкретная теория, и ее содержание? Определить раз и навсегда алгоритм перехода от характеристик исторического момента к содержанию теории внутри науки невозможно, однако, в принципе, способ определения данного содержания в конкретный исторический момент доступен познанию, хотя он и выходит за рамки науки: определение предпосылок научного мышления относится к области интуиции, философии, веры.

Прежде всего, необходимо методологически зафиксировать зависимость содержания теории от исторического момента, в котором данная теория является действенной. Для этой цели мы ввели *методологический принцип исторической актуальности* (Сухарев, 2009).

Многие исследователи и философы полагают, что в настоящий исторический момент наука и психология, в частности, находятся в неустойчивом, кризисном состоянии, характеризующемся сменой фундаментальных принципов познания. Ожидаемым результатом «смены парадигм мышления», согласно К. Попперу, является практическая валидность, эффективность новых тео-

рий, а одним из важнейших признаков новой парадигмы – новизна и даже парадоксальность новых результатов (Поппер, 2003). П. Н. Шихирев, подводя итог методологических исканий зарубежной и отечественной социальной психологии, отмечал, что в процессе разработки новой парадигмы необходим поиск базовой науки, на которой она будет основываться (Шихирев, 1993).

С позиций принципа исторической актуальности, предмет науки, которая является базовой для новой парадигмы, должны составлять представления и явления, наиболее остро переживаемые в данном обществе, в культуре, цивилизации. Исследователи конца XX в. (с 70-х годов) отмечали нарастающее значение в науке и обществе в целом *этничности* (Сусоколов, 1990; и др.). В настоящее время данный факт признается не только специалистами-этнологами, но и политиками, общественными деятелями. Вместе с тем во всех древнейших текстах человек описывается не иначе, как принадлежащий к одному или нескольким народам. Сегодня в условиях современного кризиса культуры (Давыдов, 1990), который вследствие технологического прогресса является действительно общечеловеческим, наступает период разочарования в искусственно созданных глобалистских системах – коммунистических, рыночных и пр., – отдающих дань романтическим увлечениям прошедших эпох, и человек обращается к самым древним, естественным ценностям, которые можно выразить краткой формулой Ю. В. Бромлей: «Человечество – это народы» (Бромлей, Подольный, 1990).

Технологический прогресс, коснувшийся всех народов нашей планеты, крайне обострил восприятие явления «смешения народов», которое в той или иной мере происходило в прошедшие кризисные исторические эпохи (Сухарев, 1999). Вслед-

ствие глобального распространения результатов технологического прогресса в современном мире смешение культур и народов достигло невиданного со времен библейского «вавилонского столпотворения» размаха как по охвату всех народов планеты, так и по степени «перемешанности» общества. Применительно к психике человека историческая актуальность, уникальность современной эпохи заключается, таким образом, в непревзойденной донныне степени и глобальности «вавилонского столпотворения» народов или их признаков (культурных, расовых, природных, трансцендентных и пр.) как «в одной голове», так и в обществе. Поэтому «этническая парадигма» в современном мире модифицируется в более широкую «этнофункциональную парадигму», основывающуюся не на этнологических «типах», а на этнической функции всего многообразия различных этнических признаков – на *принципе этнофункциональности*.

Данный принцип основан на учете влияния этноинтегрирующей (объединяющей) и/или этнодифференцирующей (разъединяющей) функции каждого материального, психического или духовного (трансцендентного) элемента на поведение человека, общества и на природу. Рассмотрение единства человека, природы и духовного (трансцендентного) мира на основе системообразующего принципа этнофункциональности позволило получить ряд новых, часто парадоксальных результатов (Сухарев, 2008). Очевидно, что принцип этнофункциональности, по сравнению с «жесткими» типологическими подходами в этнологии и этнопсихологии, является гибким теоретическим инструментом «тонкой дифференциации», с помощью которого возможно учитывать этническую специфику личности и обществ в современных мегаполисах и в этнических изолятах «на краю ойкумены».

Учет временного параметра требует введения новой философской предпосылки. Специфика первоначальных основ европейского мышления и мировоззрения, вне сомнения, заключается в ориентации на дух античности, прежде всего, платоновское соотнесение явления, предмета («вещи») и их идеального прообраза, «эйдоса», как «предела становления вещи» (Платон, 1970, с. 505). К этому соотношению восходят понятие «монады» Г. Лейбница и «вещи-в-себе» И. Канта, «архетипа» К. Юнга и др. Однако понятие эйдоса статично и лишено характеристик развития.

В принципе представление о развитии было присуще античному миросозерцанию: исследуя представление о развитии в античности, А. Ф. Лосев приходит к заключению, что развитие понималось как бесконечный процесс возвращения к изначально заданному идеалу (Лосев, 1977). Таким образом, понимание развития было неразрывно

связано с представлением об идеале. Но все же в античности не было категории развития. Попытки категоризации появились в связи с христианским периодом в европейской философии и рассматривались как в отношении природы, так и человека. В европейской философии Нового времени Ф. Шеллинг определяет природу как «видимый дух», а дух – как невидимую природу; с его точки зрения, она является всецело идеальной. Человеческая история, по Шеллингу, представляется, во-первых, как отпадение от центра («искажение духа»), а во-вторых, как возвращение к нему (цит. по: Коплстон, 2004).

Гегель, в свою очередь, говорит о том, что хотя природа «в идее» божественна (т. е. и есть дух), однако «в том виде, как она существует, ее бытие не соответствует ее понятию». При этом дух есть свобода, природа же есть, скорее, сфера необходимости (или случайности, но не разума), чем свободы. Идея («Абсолютный дух») выражена в природе «неадекватно». Иначе, согласно Гегелю, Господь может в чем-то быть «неадекватен». Последняя позиция радикально отличает отношение Гегеля к природе от позиции Шеллинга. Гегель иногда говорит о природе как об отпадении (abfall) от идеи; в природе, в отличие от истории, возможны лишь изменения, но невозможно развитие. Природа приводит нас «к порогу духа, но только к порогу» – адекватное воплощение Абсолютного духа осуществляется, прежде всего, в государстве, в истории, в институтах семьи, права. При этом мировой дух (Weltgeist) является результатом «совместной игры национальных духов» (там же). Важно, что, как у Гегеля, так и у Шеллинга, целью исторического развития является преодоление «отпадения» (от Абсолютного духа у Гегеля) или «космического отпадения» (у Шеллинга) и возвращение человека к Духу. При этом Гегель фактически отрицает возможность развития природы, т. е. адекватного воплощения Духа в природе, а Шеллинг, напротив, идеализирует природу, приписывая ей божественность в полной мере. Если у Шеллинга в целом идеализируется природа, то у Гегеля – история воплощения совокупности «национальных духов» (там же).

Для преодоления противоречия между представлением о развитии природы и развитии человека мы вводим понятие *архегении* как идеального прообраза развития, определяемого как его высший предел (по аналогии с определением эйдоса) и как «естественное развитие» или, используя понятие Я. А. Коменского, «природосообразное развитие». Архегения отдельной этносреды для человека может быть представлена как система образов, в которой составляющие ее образы являются проекциями идеального прообраза данной этносреды. Смешение проекций различных идеальных прообразов этносред, понимаемое в соответствии с Библией как «вавилонское стол-

потворение» в душе человека или в обществе, проявляется в различных бедствиях – природных, социально-культурных, душевных, нравственных.

Синтезом пространственных и временных характеристик новой парадигмы, в связи со сказанным, является представление об *этнофункциональной архегении* как идеальном прообразе развития человека, общества, этносреды в целом. Представление об этнофункциональной архегении дает возможность системного анализа этносреды, в которую погружен субъект – мира природы, социокультурного, психического и духовного (трансцендентного). Данный прообраз является идеальным исторически актуальным «лекалом», необходимым для диагностики развития, а критерием приближения к идеалу, например, ментальности определенной этносреды, могут служить последовательно развертывающиеся ней те или иные ведущие представления, характеризующие последовательные этапы развития. В частности, в русской (и далее российской этносреде), по аналогии с выводами А. Ф. Лосева о развитии античного мифа, наиболее древними ведущими представлениями можно считать образы природных стихий и явлений (фетишизм), затем анимистические представления о духах природы, далее – героические представления о борьбе человека с духами и богами, потом христианские представления, идеи Просвещения и т. д. Ряд экспериментальных исследований подтверждает плодотворность использования представления об этнофункциональной архегении в различных сферах

психологической практики (воспитание, обучение, психопрофилактика, коррекция), в психиатрии и психотерапии, криминальной психологии и пр. (Сухарев, 2008).

Литература

- Бромлей Ю. В., Подольный Р. Г.* Человечество – это народы. М., 1990.
- Давыдов Ю. Н.* Кризисное сознание // Современная западная социология. М., 1990.
- Коплстон Г.* От Фихте до Ницше. М., 2004.
- Лосев А. Ф.* Античная философия истории. М., 1977.
- Платон.* Сочинения. М., 1970.
- Поппер К.* Нормальная наука и опасности, связанные с ней // Структура научных революций. М., 2003. С. 525–539.
- Суволоков А. А.* Структурные формы самоорганизации этноса // Расы и народы. Вып. 20. М., 1990. С. 5–40.
- Сухарев А. В.* Этнофункциональная парадигма в психологии. М., 2008.
- Сухарев А. В.* Опыт преодоления методологического кризиса: принцип исторической актуальности и этнофункциональная парадигма в психологии // Мир психологии. № 3 (59). 2009. С. 123–132.
- Шихурев П. Н.* Эволюция парадигмы в современной социальной психологии: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1993.
- Erikson E.* Life history and the historical moment. N. Y., 1975.

СОВМЕСТНАЯ УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРЕДИКЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

С. Ю. Флоровский (Краснодар)

Развитие организации представляет собой сложный, нелинейный и драматичный процесс. Высокие экономические показатели, доминирующее положение на рынке, реализация масштабных социальных программ, позитивная репутация в бизнес-сообществе и тому подобные «знаки успеха» не обладают свойствами временной транзитивности и не проецируются в будущее автоматически. Точно заметил по этому поводу П. Ф. Друкер: «Бизнес стремится к движению от позиций лидерства к позициям посредственности» (Drucker, 1980, р. 22). Примером такого движения является постоянное обновление «топовых» списков компаний и фирм, номинируемых в качестве деловых лидеров, бизнес-эталонов, прогрессивных инноваторов, носителей самой совершенной организационной культуры и т. п. Большинство ор-

ганизаций, занимающих в определенный период времени лидирующее положение в подобных рейтингах, по прошествии нескольких лет теряют свои позиции. Примечательно, что эти позиционные потери зачастую оказываются для самих организаций (точнее, их менеджмента) совершенно неожиданными.

Данный «эффект неожиданности» обусловлен тем, что причины описанных выше организационных деструкций в значительной мере имеют социально-психологическую природу и феноменологически проявляются как достаточно «тихие», «фоновые», в буквальном смысле слова «спрятанные» в событийном контексте повседневного общения и взаимодействия руководителя с другими членами управленческого сообщества организации.

В этой связи следует заметить, что в современных крупных организациях кругом ближайшего общения управленцев высшего и среднего ранга являются не столько сотрудники возглавляемых ими подразделений, сколько другие руководители. Именно в постоянном взаимодействии между собой (по горизонтали, вертикали и диагонали) менеджерам приходится решать широкий спектр вопросов, связанных с выработкой и принятием управленческих решений, планированием, поиском и распределением ресурсов, разграничением «полей деятельности» и «сфер влияния», анализом ситуаций, обменом информацией, разработкой стратегий организационного развития, регуляцией социально-психологического климата, взаимоотношений в организации. По выражению Р. Лайкерта (Likert, 1967), одним из важнейших условий эффективного функционирования и позитивного развития организации является функционирование ее менеджеров в качестве пин-связей (linking pin), обеспечивающих тонкую настройку и гибкую координацию совместной работы всех организационных субъединиц. Восприятие менеджерами себя в качестве пин-связей, объединяющих и обслуживающих всю организацию, а не только возглавляемые ими отделы и подсистемы, способствует как повышению производительности отдельных структурных подразделений, так и возрастанию эффективности организации в целом.

Интегратором этих разноплановых и многообразных менеджерских интеракций выступает *совместная управленческая деятельность* (СоУД), понимаемая нами как вид совместной деятельности, предполагающий осуществление несколькими руководителями в процессе непосредственного или опосредствованного общения системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных подсистем (Флоровский, 2000).

Нормативно основной целью управленческого взаимодействия руководителей (как центрального психологического процесса и ситуативно обусловленной формы реализации совместной управленческой деятельности) признается обеспечение согласованности и упорядоченности в протекании организационных процессов, противодействие социально-организационной энтропии, обеспечение оптимального баланса тенденций стабильного функционирования и динамичного развития предприятия (Журавлев, 2004; Likert, 1967). Условием достижения этих целей большинство авторов считают перманентный поиск консенсуса, предусматривающий адаптивное самоограничение каждым из руководителей уровня своих властных притязаний и лидерских амбиций, готовность разделять власть со своими партнерами по управленческой команде на основе принципов «распределенной справедливости» (Katzenbach, 2005).

В то же время повседневная организационная реальность мало напоминает обрисованную выше нормативную модель. Напротив, характерными для повседневных деловых контактов руководителей высшего и среднего ранга оказываются «непрозрачность» и закрытость по отношению друг к другу, конкуренция и соперничество, преобладание установки на максимизацию объема прав и властных полномочий в сочетании со стремлением минимизировать свои социальные обязательства и «подконтрольность» кому бы то ни было.

В этой связи актуализируется проблема создания валидных, надежных и удобных в применении технологий и методов выявления латентных дефектов психологической регуляции управленческого взаимодействия руководителей, могущих служить предикторами деструктивного варианта организационного развития.

По нашему мнению, одним из перспективных направлений поиска является обращение к анализу той части детерминационного поля совместной управленческой деятельности, которая представлена стабильными личностными свойствами взаимодействующих руководителей.

В качестве методологического основания предлагаемого нами подхода к социально-психологическому прогнозированию направленности организационного развития выступает активно разрабатываемое в трудах Б. Г. Ананьева, его учеников и последователей положение о наличии органичных взаимосвязей, существующих между внутриличностной и межличностной системами общения, интериндивидуальной структурой того социального целого, к которому принадлежит личность, и интраиндивидуальной структурой самой личности (Ананьев, 1977; Ломов, 1984). Будучи спроецированной на организационно-управленческий контекст человеческого бытия, эта идея трансформируется в тезис о закономерной сопряженности между повседневным взаимодействием, отношениями, оценками, мнениями, смыслами, базовыми представлениями, личностными чертами руководителей и сотрудников организации (Журавлев, 2004; Новиков, Мануйлов, Козлов, 2009). Также значимым методологическим ориентиром для нас выступало представление об организационной культуре как психологическом активе организации, который может быть использован для прогнозирования результатов ее деятельности в будущем (Hofstede, 1997).

Операционально регулирующее влияние личностных свойств руководителей на СоУД может быть раскрыто в результате выявления и анализа значимых связей параметров личностной организации руководителей с такими интегральными характеристиками СоУД, как продуктивность/непродуктивность, легкость/затрудненность, общая эффективность/неэффективность управленческих интеракций. Для надежной диагностики

этих характеристик СоУД нами была разработана и успешно применяется на практике методика изучения эффективности общения в условиях совместной управленческой деятельности (Флоровский, 2000). Персональные «интеракционные индексы», получаемые на основании «перекрестного» оценивания руководителями особенностей взаимодействия друг с другом, отражают реальный социально-психологический статус руководителя в системе производных от СоУД организационно-управленческих отношений и могут интерпретироваться как индикаторы уровня функционально-ролевой приемлемости конкретного лица в качестве партнера по управленческому взаимодействию со стороны других менеджеров.

Реализация исследовательской схемы «личностные свойства vs статус руководителей в системе связанных с СоУД организационно-управленческих отношений» позволяет эксплицировать такие составляющие культуры организации, как комплекс реально действующих норм поведения и взаимодействия, функционально-ролевых и межличностных ожиданий, а при использовании адекватных стратегий интерпретации и содержания культуруобразующих «базовых представлений». Оказывается возможным лучше понять, как именно тот или иной тип культуры генерируется и поддерживается за счет психологических механизмов, действующих на уровне интерперсонального взаимодействия руководителей ведущих уровней управления организациями. Механизм этих взаимосвязей может быть представлен следующим образом: культура организации ↔ управленческое взаимодействие ↔ функционально-ролевые ожидания участников ↔ поддержка/неподдержка участниками взаимодействия определенных личностно-обусловленных паттернов поведения партнеров.

Как правило, личностно-обусловленные причины принятия/отвержения тех или иных конкретных руководителей в качестве партнеров по СоУД находятся вне зоны рефлексивного осмысления со стороны менеджерского сообщества организации. В то же время, эти личностные механизмы регуляции управленческого взаимодействия репрезентируют не только стабилизировавшиеся и «устоявшиеся» характеристики организационной культуры, но и тенденции организационно-культурного тренда, находящиеся в стадии формирования.

В наших исследованиях был выявлен ряд латентно-регрессивных закономерностей регуляции СоУД руководителей производственных, торговых и финансово-кредитных организаций южно-российского региона.

Примерами таких закономерностей могут служить:

– ориентация руководителей как субъектов управленческого взаимодействия на дисбаланс-

ный вариант «решетки менеджмента» (с акцентированной направленностью на отношения и редуцированной ориентацией на решение содержательных задач);

- «приватизация» ценностных ориентаций руководителей как фактор их успешной интеграции в управленческое сообщество организации и, происходящее вследствие этого, активное «вымывание» с ведущих уровней организационно-управленческой иерархии руководителей с просоциально-ориентированными нестяжательскими ценностями;
- примитивизация критериев формирования руководителями высшего ранга своего окружения, выражающаяся в их поддержке и «приближении к себе» не активных, инициативных, стремящихся к развитию, а «удобных» и «управляемых» менеджеров среднего звена (Флоровский, 2010).

Данные закономерности были зафиксированы в период 2002–2008 гг., оказавшийся относительно успешным и стабильным практически для всех вошедших в выборку предприятий. Во время последовавшего затем кризиса можно было видеть, как сложившиеся ранее инерционные личностно-регулятивные паттерны СоУД обусловили низкую эффективность реагирования менеджмента организаций на «вызовы» со стороны изменившихся экономических обстоятельств, – прежде всего, из-за невозможности адекватной перестройки системы повседневных управленческих интеракций.

Подводя итоги, можно констатировать, что сфера совместной управленческой деятельности выступает одним из серьезных источников угроз для организации как целостного субъекта социально-экономической активности. При этом значительная часть угроз, проистекающих из названной сферы, связана с неспособностью руководителей выстроить систему стабилизирующей детерминации повседневных управленческих интеракций, способную противостоять действию латентной регулятивной энтропии, выражающейся в формировании личностно-регулятивных паттернов, обуславливающих актуализацию деструктивных сценариев совместной управленческой деятельности, ориентированных на принятие и реализацию квазиоптимальных управленческих решений, что, в свою очередь, определяет снижение эффективности функционирования организации и искажение траектории ее развития.

Литература

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М., 2004.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Новиков В. В., Мануйлов Г. М., Козлов В. В. Психологическое управление в кризисных социальных сообществах. М., 2009.

Флоровский С. Ю. Совместная управленческая деятельность и общение руководителей: Личностные факторы и механизмы регуляции. Краснодар–Ярославль, 2000.

Флоровский С. Ю. Совместная управленческая деятельность руководителей как источник угроз для безопасности организации // Человек. Сообщество. Управление: Научно-информационный журнал. 2010. № 3. С. 4–13.

Drucker P. Managing in Turbulent Times. N. Y., 1980.

Hofstede G. H. Cultures and Organizations: Software of the Mind. N. Y., 1997.

Katzenbach J. The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization: European Version. N. Y.–L., 2005.

Likert R. The Human Organization: Its Management and Value. N. Y., 1967.

О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ»

Н. А. Шаталова (Курск)

В настоящее время понятие «человеческий капитал» стало широко употребляемым в научных работах представителей разных научных областей. Вместе с тем появилось новое понятие «социальный капитал». Как отмечают А. Н. Татарко и Н. М. Лебедева, содержание понятия «социальный капитал» рассматривается с позиций социологического, экономического, социально-психологического подходов.

В социологии выделяют пять основных подходов к рассмотрению феномена социального капитала: сетевой подход, ресурсная теория, коммуни-тарный, институциональный и синергетический подходы. При определении понятия акцент делается на прочные сетевые или более-менее институционализированные отношения взаимных обязательств или признаний как агрегации ресурсов.

В экономике социальный капитал рассматривается, прежде всего, как капитал, т. е. товар или способ, позволяющий максимизировать полезность и снизить транзакционные издержки, который может накапливаться и использоваться в течение достаточно длительного периода времени. В то же время существует другое понимание социального капитала – как сети экономических и социальных связей между хозяйствующими субъектами, скрепленной каналами поступления информации, общими правилами ее интерпретации и образцами поведения (Курбатова, Апарина, 2008).

Отметив, что в социальной психологии данный феномен не изучается как целостное явление, А. Н. Татарко и Н. М. Лебедева включают в его структуру доверие, социальную сплоченность, толерантность и идентичность. Это те области, которые, по мнению авторов, достаточно активно исследовались психологами, и включены социологами и экономистами в структуру социального капитала (Татарко, Лебедева, 2009).

Разделяя точку зрения А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой, выскажем предположение, что содержательное наполнение понятия «социальный капитал» можно осуществить иным способом. Рассмотрим возможные варианты.

Г. С. Абрамова, рассматривая принадлежность к группе, определяет ее как жизненную задачу, решая которую в юношеском возрасте человек учится переживать общность со своими людьми («Мы») и отчужденность от чужих («Они»), приобретает концепцию другого человека. В дальнейшей жизни он начинает ею пользоваться для установления *отношений*, организации своего жизненного пространства и времени. Юность приходит к жизни и обществу с двумя устремлениями: найти себя и установить новое, свое. Это проявляется в борьбе между подражанием другим людям (коллективному) и проявлением индивидуальности (на основе личного опыта). Решение жизненной задачи принадлежности к группе – это, прежде всего, переживание качественно нового состояния своего «Я» (Абрамова, 2001).

Рассматривая место и природу *межличностных отношений*, Г. М. Андреева отмечает, что это особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений (экономических, социальных, политических и иных). Межличностные отношения, с одной стороны, обусловлены объективными общественными отношениями, с другой стороны, оказывают влияние на них. Межличностные и общественные отношения даны вместе, и недооценка одного не позволяет подлинно, глубоко анализировать второе. Существование межличностных отношений внутри различных форм общественных отношений – это, по сути, реализация безличных отношений в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия. Вместе с тем в ходе этой реализации отношения между людьми

(в том числе общественные) вновь воспроизводятся (Андреева, 2001).

Г. М. Андреева обозначила роль социометрической методики, разработанной Дж. Морено, полагая, что она позволяет измерить уровень позитивных и негативных оценок, которые индивиды дают другим членам группы (Андреева, 2001). Поскольку за оценками стоят *отношения* людей (эмоциональный слой межличностных отношений), то подход Дж. Морено также следует принимать во внимание при определении понятия «социальный капитал».

А. В. Петровский разработал теорию деятельностного опосредования *межличностных отношений* личности в группе. Групповая деятельность (ее ценности, нормы, организация и т. д.) порождает слой межличностных отношений, несводимый к функционально-ролевым контактам участников, а также к их чисто эмоциональным связям. Автор выделил три слоя «групповой деятельности»: «1) ядерный слой (деятельностный) – деятельность реализуемая группой; 2) слой деятельностно-опосредованных отношений – это межличностные отношения, возникающие в групповой деятельности и опосредуемые ею; и 3) слой непосредственных, личностно-эмоциональных отношений («поверхностный»)» (Большой психологический словарь, 2009, с. 466). Таким образом, концепция Дж. Морено нашла отражение в более сложной структуре совокупности межличностных отношений. Подход А. В. Петровского позволяет целостно оценить богатство отношений личности в группе.

Т. Н. Березина отмечает, что, кроме склонности к управлению, в социальных взаимодействиях не менее важна способность подчиняться (согласиться с указанием, пойти на компромисс, выполнить распоряжение). По сути, автор анализирует возможные *отношения* в диаде партнеров. Это позволило выделить четыре тактики: 1) оба берут на себя роль исполнителя; 2) оба берут на себя роль лидера; 3) классическое распределение и закрепление ролей исполнителя и лидера; 4) гибкое партнерство.

Специальное исследование Т. Н. Березиной показало, что гибкое партнерство предполагает ситуационное распределение ролей исполнителя и лидера, когда в качестве лидера выступает тот, кто более компетентен в конкретном вопросе. Второй партнер принимает роль исполнителя. С изменением ситуации распределение ролей может меняться. Только гармоничное соединение доминирования и подчинения и в организации, и в одном человеке приводит к результативности совместной деятельности (Березина, 2001). Вероятнее всего, использование гибкого партнерства может привести к более успешному формированию сетей связей между партнерами, выработке общих правил поведения. Поэтому при выявлении содержания понятия «социальный капитал»

важно учитывать четвертую тактику соотношения ролей лидера и исполнителя.

Рассматривая психологические признаки труда в концепции Е. А. Климова, можно выделить роль *отношений* в профессиональной деятельности. Первый признак – сознательное предвосхищение социально ценного результата. Второй признак – сознание обязательности достижения социально фиксированной цели. Третий признак – сознательный выбор, применение, совершенствование или создание орудий, средств деятельности. Четвертый признак – осознание межлюдских производственных зависимостей, *отношений* («живых» и овеществленных). Если в четвертом признаке отношения между людьми присутствуют в формулировке явно, то в трех других они содержатся в неявном, имплицитном виде.

Таким образом, анализ шести точек зрения разных авторов показывает, что общим для всех авторов является понятие «отношения». Выскажем предположение, что содержание понятия «социальный капитал» можно задавать при помощи различных аспектов феномена «отношения», изученного как на теоретическом, так и экспериментальном уровне. Проинтерпретируем эти аспекты следующим образом.

1. Решение в юношеском возрасте жизненной задачи принадлежности к группе становится предпосылкой правильного установления отношений в зрелом возрасте.
2. Межличностные отношения – это особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений.
3. Инструментом измерения эмоционального слоя межличностных отношений является социометрия.
4. Существенным дополнением к этому «поверхностному» (по терминологии А. В. Петровского) слою является слой деятельностно-опосредованных (межличностных) отношений.
5. Только гибкое партнерство в отношениях лидера и исполнителя приводит к эффективной деятельности.

Подчеркнем особую значимость четвертого психологического признака труда для осознания понятия «социальный капитал». Наиболее высока его роль для социометрических профессий (типа «человек–человек»). Поскольку профессия менеджера относится к типу социометрических профессий, считаем необходимым знакомить будущих менеджеров с понятием «социальный капитал» на ранних этапах становления их профессионализации.

Литература

- Абрамова Г. С. Психология только для студентов. М., 2001.
Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2001.

Березина Т. Н. Многомерная психика: Внутренний мир личности. М., 2001. С. 240–262.

Карпов А. В. Психология менеджмента. М., 2000.

Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1988.

Курбатова М. В., Апарина Н. Ф. Социальный капитал предпринимателя: формы его проявления и особенности в современной российской

экономике // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2008. Т. 6. № 4. С. 45–61.

Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М.–СПб., 2009.

Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Социальный капитал: теория и психологические исследования. М., 2009.

КРИТЕРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Т. В. Эксакусто (Таганрог)

Сложность политических, экономических, социально-психологических проблем современного общества обостряется за счет непростых отношений между людьми. Эти отношения сложны и противоречивы во многом из-за специфики поликультурного общества, что порождает межэтническую напряженность и межэтническое непонимание. Все это приводит к снижению психологической безопасности людей, их неудовлетворенности настоящим и неуверенности в будущем. Диалог культур, с одной стороны, актуализирует процессы идентификации, формирования этнической идентичности. С другой стороны, общее культурное пространство, мультикультурный мир задают качественно иные, деформированные формы отношений и взаимодействия, чем в монокультурной среде, что может приводить к снижению психологической безопасности субъектов. Соответственно, изучение психологической безопасности в поликультурных условиях становится одной из актуальных задач современной психологии и должно строиться с опорой на понимание человека как субъекта межэтнических отношений (а не только с опорой на регуляцию внешних переменных такого взаимодействия).

В настоящее время психологическая безопасность исследуется в работах многих авторов как самостоятельный феномен. В качестве «носителя» и сферы локализации феномена безопасности выделяется не среда, а сам человек. При этом человек, его психологические свойства рассматриваются, во-первых, как объект безопасности (охраняемый объект); во-вторых, как фактор опасности/безопасности (например, собственной жизнедеятельности); в-третьих, как сфера отражения, локализации чувства безопасности; в-четвертых, как управляющая инстанция, источник, порождающий свойства субъекта безопасности (Эксакусто, Лызь, 2010). Несмотря на многообразие исследований психологической безопасности в различных областях жизни (в области социальных, педаго-

гических, религиозных и др. отношений), сфера межличностных отношений и общения в условиях поликультурной среды остается практически вне внимания.

Нужно подчеркнуть, что межличностные отношения могут способствовать как нарушению, так и обеспечению безопасности человека как субъекта межэтнического взаимодействия (причем безопасности человека и как объекта, и как субъекта воздействия). Соответственно, это позволяет говорить об особом виде психологической безопасности как явлении, возникающем в условиях поликультурных взаимоотношений и общения.

Условия и критерии психологической безопасности многообразны, но поскольку речь идет об отношениях в поликультурной среде, то круг переменных может быть ограничен межэтническими ценностями. Такое ограничение объясняется тем, что ценности субъекта (так же как и смыслы, устремления, социальные установки и т. п.) составляют его потенциал, лежащий в основе психологической безопасности.

Анализ современных исследований в области межэтнических отношений показал, что к фундаментальным ценностям людей разных европейских стран относятся около 40 ценностей различной модальности и направленности (Руднев, 2008–2009). Факторный анализ этих ценностей позволил выделить *четыре фактора*, один из которых – «интеграция» – объединяет такие ценности-переменные, как: «солидарность с другими», «несоревновательность», «доверительность», «консерватизм», «близкий друг», а также «гармония в отношениях с другими», «удовлетворенность», «толерантность к другим». Обращают на себя внимание последние три переменные, которые являются достаточно устойчивыми и инвариантными. Они соответствуют структуре межличностных отношений, при этом анализ исследований как по вопросам межэтнического общения и взаимодействия (по данным М. Г. Гера-

симовой, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко и др.), так и по вопросам психологической безопасности, свидетельствует о возможности и необходимости их рассмотрения как условий (и критериев), обеспечивающих психологическую защищенность, устойчивость субъекта поликультурных отношений к неблагоприятным воздействиям различного генеза. Таким образом, под психологической безопасностью можно понимать состояние динамического баланса (соответствия) внутреннего потенциала субъекта и угрожающих влияний различного генеза, проявляющееся в условиях поликультурной среды при наличии гармоничных, приносящих удовлетворение взаимоотношений, характеризующихся защищенностью (отсутствием деформаций, нарушений и трудностей), а также толерантностью в отношениях (Эксакусто, 2010).

Учитывая сказанное, можно предположить, что критерии психологической безопасности в условиях поликультурных отношений будут иметь специфику, возникающую как результат этнической идентичности представителей разных этногрупп.

Проведенное нами исследование, направленное на изучение особенностей этнической идентичности народов, проживающих на территории Северного Кавказа (Склярова, Эксакусто, 2008, 2010), позволило получить следующие результаты. Так, при рассмотрении гармоничности (согласованности, непротиворечивости) в отношениях коренных народов и русских, проживающих на территории Кабардино-Балкарии, выявлены достоверные различия. Для оценки согласованности образов своего и других народов использовались 5 полярных шкал:

- «похожи–непохожи» (показатель «близости» этногрупп);
- «хорошие–плохие» (показатель эмоциональной направленности);
- «понимающие–непонимающие» (показатель эмпатийных тенденций);
- «близкие–неблизкие» (показатель субъективной культурной дистанции);
- «социально приемлемые–социально неприемлемые» (показатель установок на межэтнические взаимоотношения).

Выяснилось, что для всех этногрупп «Свои» являются более «похожими», более «хорошими», более «понимающими», более «близкими», более «приемлемыми», тогда как «Другие» – менее «похожими», менее «хорошими», менее «понимающими», менее «близкими», менее «приемлемыми». При этом замечен ряд особенностей в каждой отдельной этногруппе. По мнению русских, балкарцы более «схожи» с ними, более «хорошие», более «понимающие», более «близкие», более «приемлемые», нежели кабардинцы. Для балкарцев же более «похожие» и более «понимающие» – кабардин-

цы, чем русские, однако более «хорошие», более «близкие», более «приемлемые» – русские. Исходя из оценки кабардинцев, балкарцы более «похожие» на них, чем русские, а также более «хорошие», более «понимающие», более «близкие», но «приемлемые» так же, как и русские. На фоне явного предпочтения представителей своего этноса субъекты склонны к большей гармоничности и согласованности в отношениях с представителями тех этногрупп, которые являются более «похожими». Таким образом, посредством сопоставления автоустановок каждого этноса с их гетероустановками на межэтнические взаимоотношения во всех этногруппах была выявлена общая позитивность установок в отношении чужих этносов при явном преобладании позитивной направленности на внутриэтнические взаимоотношения.

Полученные результаты позволяют говорить и о различиях в толерантности представителей разных этнических групп. Обнаружен интересный факт: чем больше субъективная культурная дистанция какого-либо этноса в отношении другого этноса, тем меньше его этническая толерантность к нему. И наоборот, чем меньше субъективная культурная дистанция какого-либо этноса в отношении другого, тем больше его этническая толерантность к нему. Так, для кабардинцев характерна большая субъективная дистанция относительно русских, сравнительно с балкарцами, и, соответственно, меньшая толерантность к русским, чем к балкарцам. У кабардинцев и балкарцев отмечается более высокая позитивность автостереотипа, что свидетельствует о более развитом чувстве «Мы» представителей этих этносов в сравнении с русскими, тогда как у русских выявляется более высокая позитивность гетеростереотипов. Таким образом, была обнаружена связь толерантности субъектов разных этнических групп с позитивностью ингрупповых и аутгрупповых представлений. Чем большая позитивность ингрупповых представлений характерна для представителей этногруппы, тем ниже толерантность к другим этническим группам. Соответственно, чем большая позитивность аутгрупповых представлений, тем большая толерантность проявляется к другим этногруппам.

В проведенном нами исследовании напрямую удовлетворенность отношениями не рассматривалась, однако полученные данные об эмоциональных отношениях субъектов разных этнических групп позволяют сделать следующие выводы. Эмоциональное отношение исследуемых этногрупп проявляется в том, что кабардинцы более положительно относятся к своему этносу, чем к балкарскому и русскому и более положительно к балкарскому, чем к русскому. Балкарцы более позитивно относятся к представителям своей этногруппы и более позитивно оценивают русских, чем кабардинцев. Русские воспринимают свой этнос бо-

лее положительно, относятся к балкарцам более позитивно, чем к кабардинцам. Таким образом, выявлено, что наиболее благоприятные оценки субъекты дают представителям своей этнической группы, что является проявлением ингруппового фаворитизма. Изучение близких эмоциональных отношений у субъектов разных этногрупп показало, что выбор представителей своей же национальности в качестве друзей и знакомых отмечается у большинства кабардинцев и преобладающего большинства балкарцев. Для этих народов характерна более выраженная ориентация на общение с субъектами своей культурной группы, менее выраженная – на общение с другими народами. При этом русские, проживающие на территории Северного Кавказа, ориентированы на общение с представителями разных этногрупп, т. е. в равной степени позитивно настроены как на общение с представителями своего этноса, так и на общение с другими народами. Выявленные особенности во многом обусловлены способностью русских к быстрой адаптации к принятому образу жизни, к новым для них условиям. Как отмечается в некоторых исследованиях (Саракуев, Крысько, 1996), русские быстро привыкают к предъявленному уровню требований со стороны окружающих. Формирование дружеских связей у них основывается на общности жизненного опыта и интересов, где главным критерием выступают индивидуальные качества партнеров по совместной деятельности, а не национальность.

Важно подчеркнуть, что полученные результаты позволяют сделать ряд выводов, открывающих перспективы дальнейшего исследования психологической безопасности в условиях поликультурных отношений. Во-первых, при изучении психологической безопасности необходимо в качестве центрального «звена» рассматривать субъекта межэтнических отношений как определяющего свою безопасность и способного активно выстраивать отношения с другими, опираясь на систему собственных ценностно-смысловых ориентаций, личностное развитие. Во-вторых, необходимо учитывать этнические, культурные, религиозные характеристики людей, вступающих в отношения. Так, субъекты определенных этнических групп склонны к большему взаимопониманию и готовности к взаимодействию друг с другом, чем с представителями других этногрупп.

В-третьих, большое внимание для изучения психологической безопасности в поликультурных условиях необходимо уделять территории, на которой складываются этнические отношения. Так, на «своей территории» (где исторически проживает этническая группа) люди испытывают большую защищенность от угроз различного генеза, в том числе и в общении с представителями других этногрупп. «Отрыв» от своей этнотерриториальности вызывает большую напряженность (и, вероятно, как следствие, снижение психологической безопасности). Связано это может быть с тем, что в условиях своего исторического места жительства человек достаточно устойчиво «подкрепляет» свою этноидентичность посредством соблюдения культурных норм, традиций, эталонов, что создает пространство уверенности в себе, защищенности. При этом сохранность на своей территории традиционно-бытовой культуры, с одной стороны, способствует высокому уровню национальной общности, развитию этнокультуры и усилению межличностных связей внутри этногруппы, с другой – может вызывать психологическую реакцию «непривычности» к представителям другого этноса, препятствующую межличностным, межэтническим отношениям, снижающую межэтническое понимание, психологическую безопасность.

Таким образом, выявленные особенности поликультурных отношений субъектов различных этнических групп приводят к необходимости дальнейшего изучения психологической безопасности в поликультурных условиях.

Литература

Руднев М. Г. Сравнительные исследования ценностей. URL: http://cross-cultural.jimdo.com/aiia_oezzaiiza_aeai.php, 2008–2009 (дата обращения: 10.09.12).

Эксакусто Т. В. Социально-психологическая безопасность субъекта отношений // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, «Психология, социология, педагогика». Вып. 2. 2010. С. 239–244.

Эксакусто Т. В., Лызь Н. А. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии // Сибирский психологический журнал. Томск, 2010. № 37. С. 86–91.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ ЛЮДЬМИ ДРУГ ДРУГА

Т. Б. Юшачкова (Магнитогорск)

Проблема понимания людьми друг друга входит в предметное поле многих наук – философии, психологии, педагогики, социологии, этики и др.

В отечественной психологии на сегодняшний день сложились разные подходы к ее изучению. При этом следует особо сказать об одном, с кото-

рого, собственно говоря, и началась активная разработка этой проблемы в нашей стране и который связан с идеями В. М. Бехтерева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева.

У истоков этого подхода стоял Б. Г. Ананьев. Именно по его инициативе в 1963 г. на базе Ленинградского (Санкт-Петербургского) государственного университета была организована первая научная группа для изучения восприятия и понимания людьми друг друга, возглавляемая А. А. Бодалевым. Методологическим фундаментом проводимых исследований выступили теоретические положения С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева.

В дальнейшем в рамках данного направления стали работать многие психологи по всей стране; были созданы научные школы (А. А. Бодалев, Г. М. Андреева, В. Н. Куницына, В. А. Лабунская, С. В. Кондратьева и др.).

В ходе экспериментальных исследований были раскрыты основные закономерности понимания, особенности влияния личностных и ситуативных факторов, выделены половые, возрастные и профессиональные различия. Описаны уровни межличностного понимания. В частности, они диагностировались исходя из характера отмечаемых в другом человеке свойств: индивида, субъекта, личности или индивидуальности. Разностороннее отражение другого человека как системы индивидуальных, субъектных и личностных свойств и своеобразие их сочетания как индивидуальности трактовалось как наиболее глубокий уровень его понимания.

Несмотря на актуальность проблемы как для психологии, так и для других областей научного знания многое еще остается не изученным, вызывает дискуссию. Среди них – личностные детерминанты процесса понимания человека человеком.

Согласно отечественному подходу, отражение человеком действительности всегда оказывается опосредованным особенностями, которые характеризуют этого человека как личность, как субъекта труда, познания и общения (Б. Г. Ананьев). Данная закономерность распространяется и на процесс познания людьми друг друга.

Разные авторы признавали личностную опосредованность процесса восприятия и понимания окружающей действительности. Однако специальных исследований по этой проблематике было крайне мало.

Можно выделить следующие направления исследований:

- выявление личностных свойств, способствующих пониманию невербального поведения, помогающих распознаванию личностных особенностей другого человека, мотивов его поступков;

- определение взаимосвязи когнитивного стиля и личностных особенностей субъектов познания;
- изучение личностных свойств в связи с проблемой взаимопонимания, рассмотрение проблемы совместимости;
- рассмотрение роли личностного фактора в структуре таких образований, как социальный интеллект, психологическая проницательность, социально-перцептивные способности;
- определение личностных свойств, препятствующих пониманию других людей.

В рамках данного подхода нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление комплекса свойств, определяющих способность к пониманию других людей. При этом изучение этой способности проводилось на основе анализа четырех параметров: (1) точности прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия, включающего определение мотивов поведения людей; (2) способности идентифицировать состояние другого человека по невербальным признакам; (3) самооценки способности к пониманию других людей; (4) сформированности коммуникативного потенциала субъекта, который рассматривается нами в качестве ядра социального интеллекта.

Следует отметить, что коммуникативный потенциал является только одним из показателей развития социального интеллекта, отражающим уровень развития у него способности к пониманию других людей.

Выбор данных параметров был не случайным, поскольку каждый из них является одной из составляющих изучаемой способности.

В качестве испытуемых выступили студенты Магнитогорского государственного университета. Были использованы разработанные в отечественной и зарубежной психологии методики и опросники.

Согласно полученным данным, способности субъекта к точному прогнозированию развития ситуации межличностного взаимодействия и к пониманию невербального поведения другого человека являются дифференцированными способностями. Уровень их развития не всегда сочетается с уровнем самооценки понимания других людей.

Структура способности к пониманию других людей содержит различные комплексы детерминирующих ее свойств личности: низкий уровень эмоциональной чувствительности, непостоянство, беспечность, склонность отступать от принятых правил и норм, стремление к личной выгоде. Указанные личностные свойства связаны с точностью прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия. Спокойствие, умение управлять своими эмоциями, адек-

ватное отношение к себе облегчают понимание невербального поведения другого человека. Самодостаточность, эмоциональная зрелость, благожелательность по отношению к другим людям, коммуникативная компетентность отражаются в высокой оценке своей способности к пониманию людей. Коммуникативный потенциал субъекта сочетает в себе высокий уровень развития самосознания личности, эмоциональной зрелости, коммуникативной компетентности, благожелательности по отношению к другим людям, предприимчивости, определяет высокую самооценку своей способности к пониманию людей.

Итак, полученные данные расширяют представление о способности субъектов к пониманию других людей, факторах ее определяющих.

В дальнейшем представляется актуальным сосредоточиться на более детальном изучении выявленных закономерностей.

Литература

- Андреева Г. М. Психология социального познания. М., 2000.
- Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
- Знаков В. В. Психология понимания. М., 2005.
- Ким А. М. Современная психология понимания. Алмааты, 2000.
- Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов. СПб., 2003.
- Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону, 1999.

РОЛЬ КАТЕГОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ В АНАЛИЗЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО

В. П. Позняков (Москва)

Понятие психологических отношений человека, первоначально введенное в систему теоретических представлений как общепсихологическое понятие, в течение последних десятилетий приобрело статус одной из основных категорий социальной психологии.

Начиная с работ В. Н. Мясищева, понятие психологических отношений «как системы временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами» (Мясищев, 1960, с. 150), прочно входит в лексикон отечественной психологической науки. К. К. Платонов рассматривает отношение как неотъемлемое свойство, атрибут сознания. Автор справедливо указывает, что имеющиеся «определения отношений как психических явлений не дают возможности четко ограничить их от сознания в целом». Однако, утверждая, что «отношение – это только один из трех основных компонентов сознания, но не все сознание в целом» Платонов вместе с тем допускает, что отношение может выступать в единстве с переживанием («отношение как переживание») или в единстве с познанием («отношение как знание») (Платонов, 1972, с. 95). Именно обращение к более общей категории «сознание» позволяет раскрыть смысл категории «психологические отношения личности».

Понятие психологических отношений раскрывает в наибольшей степени такую существенную сторону сознания, как эмоционально окрашенная оценка социальных явлений, выступающих объектами сознания. Если когнитивная, познавательная сторона сознания фиксируется такими

понятиями, как «знания», «представления», «образы», «значения» и т. д., то понятие психологических отношений обозначает другую, не менее важную, сторону индивидуального и группового сознания, связанную с оценкой объектов и явлений окружающего мира. Личность, выступающая индивидуальным субъектом онтологически единого и целостного сознания, усваивает, воспроизводит и создает не только новые знания, но и отношения, оценки. Общность, разделенность этих индивидуальных знаний и оценок, возможность обмена ими, передачи от одного человека другому, являются необходимым условием существования человеческого общества, совместной социальной жизни людей и человеческих общностей. В основе психологических отношений личности, носителем и субъектом которых выступает отдельный индивид, всегда лежат общественные, социальные отношения, субъектами которых являются социальные общности, группы.

К категории психологического отношения обращались в своих трудах ведущие российские психологи, развивая идеи В. Н. Мясищева и раскрывая новые ее стороны.

Так, С. Л. Рубинштейн считал, что именно в деятельности субъект реализует и утверждает себя и как субъект – в своем отношении к объектам, им порожденным, и как личность – в своем отношении к другим людям, на которых он в своей деятельности воздействует и с которыми через нее вступает в контакт. «Реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, человек и другой человек (другие люди).

Эти два отношения взаимосвязаны и взаимообусловлены» (Рубинштейн, 1973, с. 256).

Обращаясь к проблеме психологических отношений человека, Б. Ф. Ломов использует термин «субъективно-личностные отношения», которые он определяет как многомерную многоуровневую динамическую систему, интегральное свойство личности, определяющее всю психическую жизнь человека. Рассматривая многомерность отношений, автор вводит понятие «субъективное пространство отношений», которое включает в себя отношение к труду, собственности, другим людям и т. д. При этом субъективное пространство отношений человека может не совпадать с пространством общественных отношений, в которое он включен объективно. По мнению Ломова, с психологической точки зрения термин «отношение» подразумевает не только и не столько объективную связь личности с ее окружением, сколько ее субъективную позицию в этом окружении. «„Отношение“ здесь включает момент оценки, выражает пристрастность личности» (Ломов, 1984, с. 326).

Специфическими социальными объектами психологических отношений личности выступают другие люди. В этом случае можно говорить об отношении человека к другому человеку (или к другим людям), т. е. о субъект-субъектных отношениях. При этом, поскольку в процессах общения, взаимодействия и совместной жизнедеятельности люди одновременно выступают и в качестве субъектов, и в качестве объектов психологических отношений, последние приобретают взаимный характер, т. е. характер субъект-субъектных взаимоотношений. Объектами переживаний человека могут быть не только его отношения к другим людям, но и воспринимаемые им отношения к себе. Наконец, следует разделять взаимоотношения как связи, складывающиеся между людьми и реализующиеся в процессе межличностного взаимодействия, и оценку этих связей субъектами взаимодействия, т. е. отношение к отношениям, по терминологии П. Н. Шихирева.

Использование категории «психологические отношения» для описания и анализа взаимоотношений между людьми имеет принципиальное значение для развития социально-психологической теории. Фундаментальная идея о психологическом отношении как субъектно-объектной связи наполняется новым содержанием, связанным с представлением об отношениях как субъектно-субъектных связях. При этом содержание понятия «взаимоотношения» включает в себя и содержание связей, складывающихся между субъектами, и оценку этих связей, и обмен оценками.

В самом определении понятия «психологические отношения личности» заложено представление о том, что носителем, субъектом этих отношений выступает личность, социальный индивид. При этом связь содержания психологических от-

ношений и личности как их субъекта носит двусторонний характер. С одной стороны, она означает, что психологические отношения – это всегда отношения конкретных людей, субъектов этих отношений. Не существует каких-либо абстрактных, внесубъектных психологических отношений; их носителями, субъектами всегда выступают конкретные люди. С другой стороны, психологические отношения личности носят индивидуально своеобразный характер: совокупность устойчивых, избирательных, сознательных отношений к окружающему миру является центральной социально-психологической характеристикой конкретной личности, индивидуальности.

Вместе с тем особенности психологических отношений к важным социальным объектам: различным видам деятельности, окружающим людям – и к самому себе носят повторяющийся, социально-типичный характер. При этом, в отличие от неповторимого сочетания психологических отношений конкретной индивидуальности, число наиболее часто встречающихся комбинаций базовых отношений ограничено. Это позволяет рассматривать типологические особенности психологических отношений личности в качестве основания социально-психологической типологии. Именно такой подход использован нами в ряде эмпирических исследований при построении социально-психологической типологии субъектов экономической деятельности, основанием которой выступают различия в психологических отношениях к формам собственности и видам экономической деятельности. Сходство в психологических отношениях и определяемых ими выборах (предпочтениях) форм собственности и видов экономической деятельности, в свою очередь, является социально-психологическим основанием формирования новых социальных общностей, дифференциации между социальными группами и внутригрупповой интеграции, что позволяет говорить уже не только об индивидуальных, но и о групповых субъектах психологических отношений.

Именно тезис о наличии специфических психологических феноменов, субъектом которых выступает только группа взаимосвязанных людей, является одним из центральных в структуре социально-психологического знания. Таким специфическим социально-психологическим явлением является психологическая общность группы. По нашему мнению, именно феномен психологической общности, проявляющийся не только в сходстве, общности социально-психологических характеристик индивидов (мотивов, целей, отношений), но и в осознании этой общности и формирующейся на ее основе идентификации индивидов с группой, выступает важным признаком, позволяющем рассматривать группу как субъекта психологических отношений.

Таким образом, комплексный, всесторонний анализ психологических отношений личности предполагает их рассмотрение на трех основных уровнях. На уровне анализа психологических отношений личности как индивидуального субъекта базовыми характеристиками личности-субъекта выступают его индивидуально своеобразные, избирательные отношения к внешним условиям жизнедеятельности, к различным видам социальной активности, выполняемой деятельностью, окружающим людям и к самому себе. На уровне анализа психологических отношений между отдельными личностями как индивидуальными субъектами в центре внимания оказываются процессы межличностного общения, включающие не только формирование, выражение и восприятие взаимных оценок, но и обмен ими. На уровне анализа психологических отношений, в которые отдельные личности вступают как представители различных социальных групп, ведущую роль играют процессы социальной категоризации и идентификации, межгрупповой дифференциации и внутригрупповой интеграции. При этом общность базовых психологических отношений индивидуальных субъектов, входящих в ту или иную группу и осознающих эту общность, выступает одним из основных признаков психологической общности группы, т. е. условием ее существования как группового субъекта.

Проведенный анализ позволяет уточнить вопрос о соотношении феноменологии психологических отношений на уровне индивидуального и группового субъектов этих отношений. Эта связь представляется нам неоднозначной. С одной стороны, сходство психологических отношений личностей, выступающих в качестве индивидов, т. е. членов группы, является одним из существенных признаков психологической общности и основанием выделения группы как субъекта психологических отношений. При этом исходным моментом образования психологической общности группы и ее формирования как группового субъекта психологических отношений выступают психологические отношения индивидов. С другой стороны, сходство психологических отношений личностей как индивидуальных субъектов является результатом, следствием совместной деятельности или, более широко, жизнедеятельности, объективных социальных связей и отношений, в которые включены индивиды, занимающие сходные позиции в структуре социальных связей. И в этом смысле психологические отношения личностей как индивидуальных субъектов являются вторичными, производными по отношению к социальным отношениям между группами, и сходство базовых психологических отношений индивидов, принадлежащих к одной социальной общности, является следствием социального единства группового субъекта. Отдельная личность как индивиду-

альный субъект социальных связей и порождаемых ими психологических отношений выступает в этом случае носителем, транслятором социальных связей и отношений, реальными субъектами которых являются социальные группы. В первом случае ведущим психологическим механизмом формирования группового субъекта психологических отношений является сходство эмоциональных и ценностных оценок как компонентов психологических отношений индивидуальных субъектов, во втором – рациональное осознание сходства социальных характеристик индивидов, принадлежащих к одной социальной общности (групповых интересов, целей ценностей и норм).

Следовательно, использование термина «групповой субъект психологических отношений», или «группа как субъект психологических отношений» может иметь, как минимум, два различных значения. Во-первых, это сходство психологических отношений индивидов по тем или иным критериям, позволяющее отнести их к одному социально-психологическому типу, и выступающее, по крайней мере, потенциально основанием их психологической общности; во-вторых: осознание индивидами сходства их положения в системе базовых объективных социальных связей и отношений, порождаемых в том числе совместной жизнедеятельностью, и формирование на этой основе чувства принадлежности к одной социальной общности. Заметим, что эти два значения не всегда совпадают именно в силу субъективности и избирательности психологических отношений индивидуальных субъектов. Индивиды, принадлежащие по объективным социальным признакам к одной социальной общности, могут существенно отличаться друг от друга по своим базовым психологическим отношениям (к внешним условиям жизнедеятельности, к различным видам социальной активности, выполняемой деятельностью, друг к другу и к самим себе), и такая группа не может характеризоваться как групповой субъект психологических отношений. Вместе с тем у индивидов, принадлежащих по объективным социальным признакам к разным группам, могут отмечаться сходные психологические отношения, что позволяет относить их к одному социально-психологическому типу, а в случае осознания ими своей психологической общности по данному признаку – характеризовать их как групповой субъект психологических отношений. Таким образом, основными признаками группового субъекта психологических отношений являются не только совместность деятельности или, рассматривая совместную активность более широко, совместность жизнедеятельности личностей, но и сходство, общность их психологических отношений.

Как психические явления, психологические отношения всегда являются феноменами инди-

видуальной психики (сознания) в том смысле, что их субъектом выступает конкретный индивид. Вместе с тем отражение в сознании индивида объективных социальных связей, субъектами которых выступают не только отдельные индивиды, но и чаще всего социальные группы, обуславливает процессы рефлексии социальной и групповой идентичности, результатом чего являются такие феномены социальной психологии, как психологическая общность и приверженность к своей группе, межгрупповая дифференциация, внутригрупповые и внешнегрупповые стереотипы (образы «своих» и «чужих») и т. д. Именно сходство психологических отношений представителей тех или иных социальных групп к «своим» и «чужим» выступает важным психологическим фактором внутригрупповой интеграции, позволяющим рассматривать социальные группы, а не только отдельных индивидов, в качестве субъектов социально-психологических отношений. В этом проявляется социально-интегративная функция психологических отношений, косвенным результатом которой является формирование новых социальных групп и воспроизводство социальных связей между ними.

При таком понимании психологические отношения личности как субъекта совместной социальной жизнедеятельности, сохраняя свой статус явлений индивидуального сознания, онтологически целостным субъектом которого выступает личность как социальный индивид, одновременно раскрываются как носители социальных явлений: ценностей, норм, оценок, социальных

связей, которые формируются, воспроизводятся и изменяются в процессе совместной жизнедеятельности личностей как социальных субъектов психологических отношений. Благодаря этому снимается традиционная дихотомия рассмотрения психологических и общественных отношений, при которой субъективные психологические отношения личности противопоставляются объективным социальным отношениям, реальными субъектами которых выступают не личности, а социальные группы. Субъекты психологических отношений, вступая в межличностное и межгрупповое взаимодействие, воспроизводят тем самым систему социальных связей, которая составляет основу жизнедеятельности общества и является основным атрибутом социальности. Так обозначаются реальные подходы к постановке и решению фундаментальной для психологической науки проблемы соотношения психической и социальной реальностей.

Литература

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. Т. 2. М., 1960. С. 110–125.

Платонов К. К. О системе психологии. М., 1972.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. СПб., 1973.

РАЗДЕЛ СЕДЬМОЙ

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА И ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДОВЕРИЯ ЧЕЛОВЕКА ТЕХНИКЕ

Е. Ю. Акимова (Нижний Новгород)

Постановка проблемы

Актуальность изучения доверия человека технике в настоящее время определяется необходимостью поиска новых социальных, культурных, организационных, психологических детерминант повышения эффективности систем «человек–техника». Междисциплинарный характер проблемы предполагает объединение различных подходов смежных научных дисциплин для всестороннего ее исследования. Сложность изучения определяется отсутствием согласованной теоретической позиции исследователей в понимании сущности и содержания доверия и многообразием подходов к изучению взаимодействия человека с техникой. По мнению некоторых авторов, доверие является осознанно выбранным отношением человека к окружающему миру и другим людям; его особенности обусловлены спецификой жизненной сферы, в которой оно проявляется, характеристикой объектов и субъектов взаимодействия, его динамикой и характером (Купрейченко, 2008; Скрипкина, 2000). Актуальной в настоящее время является исследование специфических детерминант, оснований, функций, процессов доверия технике (Купрейченко, 2012). Данные исследований дают основания полагать, что доверие взаимосвязано с рядом психологических качеств личности (Журавлева, 2004; Купрейченко, 2008), поэтому, на наш взгляд, представляет интерес исследование *личностных детерминант доверия технике*.

Целью представленного исследования явилось изучение личностных детерминант доверия человека технике.

В своем исследовании мы опирались на концептуальные положения, касающиеся сущности психологических отношений (В. Н. Мясищев, Б. Ф. Ломов, П. Н. Шихирев, В. П. Позняков и др.), социотехнических систем (В. Г. Горохов, В. М. Розин, В. П. Зинченко, К. К. Платонов, В. А. Бодров и др.), социально-психологического феномена доверия (И. В. Антоненко, Т. П. Скрипкина, Л. А. Журавлева, А. Б. Купрейченко, Дж. Рэмпел, Б. Барбер и др.).

Исходя из представления о существовании целостного феномена доверия как самостоятельного психологического явления, связанного с взаимодействием человека с миром, мы полагаем, что содержание доверия технике включает в себя факторы, связанные с объектом доверия и с индивидуальными особенностями человека (Скрипкина, 2000).

Предложенная нами теоретическая модель доверия технике основывается на рассмотрении изучаемого феномена как *специфического психологического отношения*, своеобразие которого заключается в том, как человек представляет себе степень реализуемости с помощью техники поставленных задач, т. е. в предсказуемость ее работы. В модели выделяются две составляющие отношения доверия технике – представления человека о *надежности техники* и ее *освоенности*. Исходя из принятого понимания психологического отношения как 3-компонентной структуры, в феномене доверия технике мы выделяем когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Гипотезами исследования были предположения о наличии личностных детерминант доверия

человека технике и его составляющих – надежности и освоенности, а также о существовании закономерностей в изменении уровней доверия человека технике и его составляющих в зависимости от выраженности индивидуально-психологических характеристик личности и особенностей межличностных отношений.

В исследовании использовались следующие методики: «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттела» (форма «А») в адаптации А. Г. Шмелева, В. И. Похилько, А. С. Соловейчика; методика «Интерперсональная диагностика межличностных отношений» Т. Лири (в адаптации Л. Н. Собчик), а также авторский опросник «Доверие машиниста локомотива технике», который позволяет оценить уровень выраженности доверия технике, ее составляющих – надежности и освоенности. Опросник сконструирован по принципу семантического дифференциала и включает 20 пар противоположных утверждений, оцениваемых по 7-балльной шкале. В результате психометрической проверки опросника ($n = 554$) было подтверждено, что он соответствует требованиям, предъявляемым к психодиагностическому инструментарию.

Анализ полученных данных проводился с использованием методов корреляционного анализа (по критерию ранговой корреляции Спирмена) и анализа различий в уровне выраженности признаков (по критерию U Манна–Уитни).

Выборку исследования составили работники локомотивных бригад Горьковской железной дороги ($n = 235$).

Результаты исследования

По результатам исследования личностных факторов с использованием методики Р. Кеттела было установлено, что выборка респондентов в целом характеризуется высоким уровнем самоконтроля поведения, эмоциональной стабильностью, общей организованностью деятельности, способностью контролировать свои эмоции и планировать деятельность. Выражена готовность к риску в тех случаях, когда он оправдан и успех реально достижим (Бодалев и др., 1987). Вместе с тем лица, имеющие разные уровни общего доверия технике, а также ее составляющим – надежности и освоенности, обладают разной степенью выраженности определенных психологических качеств. Так, наблюдалось более высокое значение факторов «доминантность» (E) и «самостоятельность» (Q_2) у лиц, имеющих высокое доверие к технике, по сравнению со средне доверяющими (соответственно, $p = 0,001$ и $p = 0,039$). Высоко доверяющие технике люди характеризуются более выраженным стремлением к самоутверждению и независимости, автономности в поведении, более активно отстаивают свои права на самостоятельность, дейст-

вуют более смело, энергично и активно, с вызовом и ощущением превосходства над другими. Такие люди самодостаточны, склонны к самостоятельности в принятии решений и характеризуются выраженной личностной зрелостью. По составляющей доверия технике – надежности – выявлена аналогичная закономерность, в то время как по составляющей освоенности выраженность факторов «E» и « Q_2 » во всех уровнях примерно одинакова. Таким образом, качества доминантности и самостоятельности являются определяющими при высоких уровнях общего доверия технике и составляющей надежности.

Интересной, на наш взгляд, является следующая закономерность: более низкое значение фактора «нормативность» (G) выявлено у лиц со средним и высоким уровнем доверия технике, а более высокое – у людей с низким уровнем доверия ($p = 0,027$). Вероятно, это связано с возрастанием роли актуальных потребностей в регуляции поведения человека, в достаточной мере доверяющего технике, и косвенно может свидетельствовать об усилении его потребности в отстаивании своих принципов.

Можно отметить, что значение фактора «экспрессивность/сдержанность» (F) выше у тех, кто характеризуется низким уровнем доверия к технике, а также надежности и освоенности, в сравнении с группой лиц со средним уровнем этих показателей ($p = 0,03-0,05$). Фактор «F» характеризует интерес личности к окружающему миру и меру эмоциональности человека. Описанная динамика отражает тот факт, что люди со средним уровнем доверия технике и его составляющим в большей степени проявляют серьезное отношение к жизни, медлительность и осторожность в принятии решений, ответственность за свои поступки, чем те, которые имеют низкий уровень доверия.

В ходе исследования были определены личностные факторы, которые имеют разную степень выраженности в различных уровнях надежности и освоенности, но не различаются в уровнях общего показателя доверия. Так, фактор «B» (интеллект) значительно ниже у участников исследования, имеющих высокий уровень показателя надежности по сравнению с теми, у кого этот показатель низкий ($p = 0,03$), а фактор «L» (доверие/подозрительность) – более низкие значения в среднем уровне по сравнению с низким уровнем надежности ($p = 0,03$). Вероятно, у респондентов, оценивающих рассматриваемую составляющую доверия технике как высокую, выражено стремление снизить когнитивную сложность ситуации путем повышения представления о степени надежности техники. Вместе с тем лица, имеющие средние показатели по составляющей надежности, характеризуются большим доверием к окружающим и снижением подозрительно-

сти к другим людям, по сравнению с теми, у кого этот показатель низкий. Следует добавить, что более высокое значение фактора «практичность мышления» (М) соответствует низкому уровню освоенности, в то время как более низкое его значение – высокому уровню освоенности. Полученные данные свидетельствуют о более высокой практичности и реалистичности в решении поставленных задач у лиц с высоким уровнем освоенности техники. Добавим, что по факторам «В», «L», «М» значимых различий в разных уровнях общего доверия технике не обнаружено. Таким образом, ряд личностных факторов имеют разные значения, соответствующие определенным уровням общего доверия и его составляющим.

Изучение взаимосвязи доверия человека технике с особенностями межличностных отношений проводилось с использованием методики Т. Лири, где испытуемые оценивали себя с позиции «Я-реальный» (Собчик, 1990). Была выявлена положительная взаимосвязь общего уровня доверия технике и ее освоенности со значениями II октанта методики (тип межличностных отношений – «независимый-доминирующий»), что отражает возрастание независимости, уверенности во взаимодействии, ориентации на себя с увеличением уровня изучаемого вида доверия ($p = 0,014$ и $0,001$ соответственно). Кроме того, наблюдалась отрицательная корреляция общего уровня доверия технике и его обеим составляющим со значениями октанта VII (тип межличностных отношений – «сотрудничающий-конвенциальный») ($p = 0,003-0,05$), что свидетельствует о снижении стремления к сотрудничеству, компромиссу во взаимодействии, конформности с увеличением степени доверия технике и увеличением значений надежности и освоенности.

Отметим, что высокие значения доверия к технике и его составляющей освоенности сочетаются с высокими значениями III октанта (тип межличностного отношения «прямолинейный-агрессивный»), отражающими упорство, настойчивость, энергичность, непосредственность во взаимодействии, по сравнению со средним уровнем доверия и освоенности ($p = 0,04$ и $0,016$ соответственно). По составляющей «надежность» такой закономерности не выявлено. Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о взаимосвязи некоторых типов межличностных отношений с общим уровнем доверия человека технике и его составляющим – надежности и освоенности.

Выводы

Ряд индивидуально-психологических характеристик личности и типов межличностных отношений могут рассматриваться в качестве лич-

ностных детерминант доверия человека технике. К ним относятся: характеристики коммуникативных (доминантность, самостоятельность), эмоциональных (экспрессивность) и регуляторных (нормативность) свойств личности, а также независимый-доминирующий, прямолинейно-агрессивный и сотрудничающий-конвенциальный типы межличностных взаимоотношений.

Некоторые характеристики детерминируют отдельные составляющие доверия технике – надежности или освоенности, не влияя на общий уровень доверия технике в целом. Детерминантами надежности являются фактор оперативности мышления и фактор доверия–подозрительности к окружающим, детерминантами освоенности – фактор практичности мышления.

В большинстве случаев взаимосвязь значений индивидуально-психологических характеристик с уровнями доверия технике не носит прямолинейного характера. Коммуникативные факторы социальной смелости, доминантности, самостоятельности, доверия – подозрительности к окружающим имеют наименьшие значения у лиц со средним уровнем доверия технике и более высокие – у лиц с низким и высоким уровнем изучаемого вида доверия. Вместе с тем общими психологическими детерминантами высокого уровня доверия технике являются выраженная независимость личности от мнения группы, самостоятельность в принятии решений, лидерские позиции во взаимодействии, в межличностных отношениях – доминантность, прямолинейность, бескомпромиссность. Среднему уровню соответствуют меньшая готовность к риску, большая осторожность в поступках, конформность. В межличностных отношениях усиливаются исполнительность, согласие с мнением группы, конвенциальность во взаимодействии. Низкие значения доверия технике сочетаются с проявлениями нормативности поведения, социальной пронциательности и одновременно выраженной доминантностью и готовностью к риску. В межличностных отношениях преобладают энергичность, настойчивость, упорство в достижении цели.

Исследование личностных детерминант доверия человека технике способствует более глубокому изучению его функций, основных закономерностей формирования и развития.

Литература

Журавлева Л. А. Связь общительности личности и доверия к людям: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М., 2008.

Купрейченко А. Б. Доверие и недоверие технике и социо-техническим системам: постановка проб-

лемы и обоснование подхода к исследованию // Ученые записки ИМЭИ. 2012. № 1 (3). С. 127–138.

Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1987.

Скрипкина Т. П. Психология доверия: Учеб. пособие. М., 2000.

Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3 // Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: Метод. руководство. М., 1990.

ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ ДОВЕРИЯ СЕБЕ ПРОФЕССИОНАЛА В СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

А. А. Алдашева, О. В. Рунец (Москва)

В исследованиях Дж. Боулби, В. П. Зинченко, К. Роджерса, Т. П. Скрипкиной и др. феномен доверия рассматривается как базисное свойство личности. Исследования позволяют говорить о формально-динамических характеристиках доверия, которые рассматриваются в континууме «доверие/недоверие». Они проявляются в оценках поведения, соответствующего «принятому решению, целям, задачам, как миру, так и самому себе» (Скрипкина, 2000, с. 75). Доверие можно представить как некоторое обобщенное отношение, возникающее независимо от условий его порождения и функционирования. Доверие проявляется в отношении «субъекта к различным объектам или фрагментам мира, в переживании их актуальной значимости и априорной безопасности для человека» (Купрейченко, 2008, с. 61).

Как социально-психологический феномен, доверие формируется в результате обобщения опыта взаимодействия и выступает в роли метаотношения, детерминирующего поведение, деятельность, другие виды отношений (Антоненко, 2004, с. 85). Так, в ситуации совместной деятельности или экономического обмена доверие способствует достижению взаимодействия (Мэтисон, 2007, с. 47), которое, в конечном счете, приводит к взаимовыгодному сотрудничеству (Шо, 2000, с. 63). Оно связывается с «ожиданием того, что другие члены (общества) будут вести себя более или менее предсказуемо, честно, в согласии с некоторыми общими нормами» (Фукуяма, 2004, с. 22).

Опираясь на указанные положения, можно высказать некоторые соображения о доверии профессионала себе.

Рассмотрение феномена доверия в ракурсе профессиональной деятельности предполагает выделение *источников его формирования*. Таковыми источниками являются результаты выполнения профессиональных задач, которые, с одной стороны, определяются уровнем профессиональной зрелости, квалификацией и компетентностью, а также развитием морально-нравственных, этических, социальных и профессионально значимых качеств и черт личности (Бодров, 2007),

с другой – отношением работника к собственной эффективности, дееспособности, уверенности в себе как «доверия к истинности своего знания или правоте своего дела» (Мещеряков, 2003, с. 129–130). К источникам доверия профессионала себе также можно отнести и способы поведения специалистов в экстренных (напряженных) ситуациях, характеризующих специфику отношения работника к себе, другому, миру (Анцыферова, 1991).

Особенностью деятельности скорой медицинской помощи как социономической профессии является готовность медицинского персонала взаимодействовать с разными категориями пациентов в различных профессиональных ситуациях, в том числе в экстренных. При этом взаимодействие фельдшера с пациентом предусматривает принятие решений в рамках полномочий, регламентированных требованиями к деятельности. С позиции рассмотрения феномена доверия, принятие решения основывается на «принципе соответствия», согласно которому человек стремится устранить возникающее между ним и миром несоответствие, т. е. несоответствие возможностей человека тем условиям, которые предоставляет ему мир в каждой ситуации (Ключко, 1999). Т. П. Скрипкина считает, что существуют два способа устранения возникшего несоответствия: человек может увеличить уровень доверия либо себе, либо миру (другим) (Скрипкина, 2000).

Профессия фельдшера предполагает взаимодействие с большим количеством лиц (пациентами, их семьями, другими медицинскими специалистами, участниками происшествий и т. п.), причем протекающее нередко в экстремальных условиях, в которых существенным является фактор времени. Принятие решения о необходимых в этих условиях действиях ставит проблему не только доверия фельдшера себе, своим профессиональным знаниям, но и партнерам по взаимодействию.

У медперсонала скорой помощи доверие друг к другу включает, во-первых, обращение за помощью

к референтной группе – экспертам, специалистам узкого профиля, компетентным в области возникающих проблем, – для получения рекомендаций, инструкций, поддержки и т. п. Результатом является расширение собственного профессионального опыта и получение новых знаний, которые фельдшер должен использовать в реальной ситуации, соотнося их со своими возможностями и реорганизуя на этой основе взаимодействие с пациентом и другими лицами, включенными в ситуацию. При этом принятие решение и ответственность за жизнь пациента остается за фельдшером.

Во-вторых, доверие другим проявляется во взаимодействии с пациентом. Согласно В. Н. Мясищеву, процесс взаимодействия определяется взаимоотношением участников, в котором выделяется два типа отношений: субъекта-человека, относящегося к другому человеку как к объекту-субъекту (субъект-объектные) и взаимоотношения двух субъектов (Мясищев, 1995). Под субъект-объектными отношениями Н. И. Сарджвеладзе понимает отношение человека к другому индивиду (индивидам) как к объекту (вещи). В этом виде отношения другие люди рассматриваются как объекты инструментального или манипуляторного воздействия. Субъект-субъектные отношения понимаются автором как отношения, при которых другой воспринимается не как объект, а как человек, в равной степени наделенный субъективностью и выступающий в качестве конечной цели взаимодействия (Сарджвеладзе, 1989).

С этой точки зрения, представляется возможным выделить два типа взаимодействий, возникающих в ситуации оказания медицинской помощи в системе «фельдшер–пациент».

Первый тип – *субъект-субъектное взаимодействие*, представленное в форме профессионального общения. Результатом такого взаимодействия становится объединение действий фельдшера и пациента как *партнеров по общению*. Согласно Б. Ф. Ломову, «в условиях общения формируется некоторый общий механизм, объединяющий действия партнеров общения» (Ломов, 1999, с. 191), обуславливающий их сопряженность и возникновение специфических компонентов – ориентировочного, исполнительского, корректирующего, прямой и обратной связи. Эти компоненты могут выступать в качестве сигналов для другого и наоборот. Участники взаимодействия намечают совместный план действий, принимают сообща решения по его реализации (там же, с. 193). Во взаимодействии фельдшера с пациентом формирование «совместного плана» невозможно без доверия пациента к профессионализму фельдшера.

К основным качествам личности, способствующим формированию доверительного общения, Дж. Мэтисон относит стиль взаимоотношений (Мэтисон, 2007) и способность вызывать чувст-

во доверия у пациента к своим действиям, предпосылкой чего, по мнению Е. П. Ильина, являются квалификация и опыт медработника (Ильин, 2011). Б. А. Ясько в своих исследованиях показала, что один из признаков профессионализма врача – это умение вызывать доверие пациента к себе как к профессионалу (Ясько, 2005, с. 123).

Второй тип взаимодействия фельдшера с пациентом – *субъект-объектное общение* – выбирается в ситуации безотлагательной помощи, когда дееспособность больного ограничена и он объективно находится в позиции объекта воздействия со стороны медработника. М. И. Лисина пишет, что взаимодействие с пациентом, находящимся без сознания, не может рассматриваться как общение (Лисина, 2009, с. 34).

Таким образом, анализ особенностей профессиональной деятельности фельдшера позволил нам выделить некоторые компоненты социономической профессии, которые влияют на становление доверия профессионала себе и доверия к нему со стороны пациентов. Компонентами доверия выступают: профессиональные знания, умения и опыт; доверие к профессиональной «референтной группе», ее знаниям, опыту; доверие пациента к профессионализму фельдшера.

Литература

- Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен. М., 2004.
- Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. М., 1991. С. 54–83
- Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М., 2007. С. 174–197.
- Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб., 2011.
- Клочко В. Е., Галанжинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г. В. Залевского. Томск, 1999.
- Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М., 2008.
- Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь М., 2003. С. 129–130.
- Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М., 2001.
- Мэтисон Дж. Создание и поддержание доверия в организации // Психология современного лидерства: Американские исследования. М., 2007. С. 47–51.

Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М.–Воронеж, 1995. С. 131–145.

Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989.

Скрипкина Т. П. Психология доверия. М., 2000.

Шо Р. Б. Ключи к доверию в организации: Результативность, порядочность, проявление заботы. М., 2000.

Фукуяма Ф. Доверие. М., 2004.

Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: Курс лекций. Ростов-на-Дону, 2005.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКО-КОМПЬЮТЕРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ОСНОВЕ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА¹

А. С. Баканов (Москва)

В отечественной и зарубежной литературе широкое освещение получили вопросы влияния информационных факторов на деятельность человека и его состояние (В. А. Бодров, В. Ф. Венда, Б. М. Величковский, А. И. Галактионов, Н. Д. Завалова, Г. М. Зараковский, В. П. Зинченко, В. В. Лапа, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко, R. Hockey, E. Hubbard, D. Salvendy, C. Wickens и др.). Среди исследований, касающихся проблемы информационного взаимодействия человека с техникой, необходимо отметить работу В. А. Бодрова, посвященную информационному стрессу (Бодров, 2000), в которой проанализированы причины его возникновения и дано описание моделей его изучения, а также работу коллектива авторов – Т. Атанасовой, Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной и др., – в которой рассмотрены психологические механизмы взаимодействия человека с интеллектуальной информационной средой обитания (Атанасова и др., 2010).

Взаимодействие человека с информационной средой будем рассматривать как взаимодействие пользователя посредством компьютера или иного электронного устройства с некоторой информационной системой. Традиционно для описания взаимодействия пользователя посредством компьютера с чем-либо используется термин «человеко-компьютерное взаимодействие». Однако необходимо отметить, что этот термин, хотя и является устоявшимся, но не в полной мере отвечает реалиям сегодняшнего дня: сегодня для взаимодействия с информационной средой человек может использовать такие устройства, как, например, мобильный телефон или планшетный компьютер. Эти устройства обладают некоторыми атрибутами компьютеров (например, процессор или операционная система), но не ассоциируются с ними большинством пользователей этих устройств. Термин «человеко-компьютерное взаимодействие» возник в 50-х годах прошлого века одновременно с появлением первых серийно собираемых вычислительных машин. К их числу можно отнести ЭВМ «Стрела», выпускаемую с 1953 г. на Московском заводе счетно-аналитических машин, а так-

же IBM 650, производимую компанией IBM с 1954 г. (всего было выпущено более 2000 ЭВМ IBM 650). Разумеется, вычислительные машины существовали и до 50-х годов прошлого века, но это были единичные экземпляры. И только с появлением серийно собираемых вычислительных машин возникла необходимость в изучении механизмов взаимодействия человека и компьютера. Таким образом, исторически сложилось так, что термин «человеко-компьютерное взаимодействие» понимается как взаимодействие между людьми (пользователями) и компьютерами на уровне пользовательского интерфейса, который включает в себя программное и аппаратное обеспечение (например, устройства ввода – клавиатура или мышь). Между тем наибольший интерес представляют вопросы разработки модели взаимодействия человека с информационной средой, и компьютер (или иное электронное устройство) является здесь лишь инструментом.

Представим взаимодействие человека с информационной средой как процесс обмена информацией между пользователем и некоторой информационной системой. Этот процесс можно описать в виде конечного цикла: пользователь инициирует процесс, вводит информацию, получает (посредством пользовательского интерфейса) и анализирует ее, принимает решение и снова вводит информацию и т. д. Информацию, введенную/полученную пользователем в процессе человеко-компьютерного взаимодействия, можно оценить количественно несколькими способами, например, с использованием математического аппарата теории информации или с позиции теории массового обслуживания. Рассмотрим возможность разработки модели человеко-компьютерного взаимодействия на основе *ресурсного подхода* к описанию процессов приема и преобразования информации, а также процессов принятия решений.

Ресурсный подход позволяет описывать и изучать процессы приема и преобразования информации, особенно при интенсивной деятельности пользователя, т. е. при предъявлении максимальных требований к процессам обработки информации (Завалишина, 2005). Предполагается,

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 12-07-00490а.

что возможности пользователя по приему, передаче и обработке информации являются в каждый конкретный момент времени изменяющимися, но ограниченными ресурсами. Эти ресурсы распределяются для выполнения совмещенных задач (Бодров и др., 1998). Интерес к ресурсоподобным свойствам (там же) связан, во-первых, с ограниченностью средств обработки информации, которыми располагает человек в каждый данный момент времени, во-вторых, с возможностями гибкого распределения и перераспределения этих средств между разными этапами, стадиями, каналами, уровнями в ходе преобразования информации (Бодров, 2000).

Традиционно эффективность выполнения человеком совмещенных задач объяснялась с помощью структурных промежуточных переменных, т. е. влиянием степени схожести или различия структурных элементов, необходимых для реализации информационных процессов. Однако в проведенных исследованиях было показано, что одни и те же средства могут распределяться человеком между разными действиями (Величковский, 1982).

Таким образом, ограниченность концепции гипотетических структурных переменных и их роли в объяснении информационных процессов при решении совмещенных задач определила необходимость допустить наличие еще одной гипотетической промежуточной переменной – ресурсов. Использование математического аппарата тео-

рии информации позволяет количественно оценить, с позиций ресурсного подхода, такие параметры человеко-компьютерного взаимодействия с информационной системой, как количество информации, информационная сложность, надежность и т. д.

Литература

Атанасова Т., Савченко Т. Н., Головина Г. М., Баканов А. С. Интеллектуальная информационная среда обитания и субъективное восприятие качества жизни // Методы исследования психологических структур и их динамики: Труды ИП РАН. М., 2010.

Баканов А. С. Особенности психологического подхода к моделированию человеко-компьютерного взаимодействия // Вестник ГУУ. 2009. № 6. С. 15–18.

Бодров В. А. Информационный стресс: Учеб. пособие для вузов. М., 2000.

Бодров В. А., Обознов А. А., Турзин П. С. Информационный стресс в операторской деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5.

Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М., 1982.

Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия. М., 2004.

Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М., 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В ТРУДЕ

Ю. В. Бессонова (Москва)

Постановка проблемы

Одной из основных задач, решаемых инженерной психологией и психологией труда, является обеспечение профессиональной надежности, т. е. эффективной и безопасной работы человека, предотвращение возможных «срывов» деятельности и ошибочных действий, минимизация психологической, физиологической цены деятельности и преодоление возникающих профессиональных трудностей.

Для характеристики надежности используется, прежде всего, такой критерий, как «безотказность» вместе с характеристиками долговечности и восстанавливаемости, помехоустойчивости, способности противостоять критическим отказам, низкой вероятности повреждений и дефектов и т. д. Основными показателями надежности и в отношении человека считаются критерии безотказности, безошибочности работы в определенных условиях в течение заданного периода времени и с заданными показателями эффектив-

ности (А. И. Губинский, А. А. Крылов, Р. С. Мансуров, Г. С. Никифоров, Г. В. Суходольский и др.).

Практически всеми авторами, начиная с изучения проблемы надежности в трудах В. Д. Небылицына, подчеркивается роль условий труда: проблема надежности может возникать только в условиях экстремальных, необычных, напряженных, предъявляющих повышенные требования к личности специалиста. Наибольшее значение проблема обеспечения профессиональной надежности и цены ошибки приобретает в профессиях, связанных с повышенными требованиями к человеку, экстремальностью условий, ответственностью, риском для здоровья и жизни.

Применительно к профессиональной деятельности человека надежность рассматривается как интегральное системное качество. Возникшие в связи с необходимостью преодоления ошибочных действий, исследования надежности закономерно привели к психологическому анализу

причин ошибок, среди которых назывались различные нарушения функционирования организма и психики, качество профессиональной подготовки, согласованность характеристик человека и техники, индивидуальные особенности человека и т. д. Закономерным является включение в феномен надежности работающего человека, его личностных характеристик, способности сохранять требуемую эффективность труда и необходимые рабочие качества в условиях возможного усложнения обстановки (Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко).

В связи с этим В. А. Бодровым и В. Я. Орловым, наряду с профессиональной надежностью, характеризующей «безотказность, безошибочность и своевременность действий оператора по достижению конкретной цели в заданных условиях при взаимодействии с технической системой и другими специалистами» (Бодров, Орлов, 1998, с. 25), выделяется понятие «функциональная надежность». В отличие от профессиональной, функциональная надежность – «свойство функциональных систем человека-оператора обеспечивать его динамическую устойчивость в выполнении профессиональной задачи в течение определенного времени и с заданным качеством» (там же, с. 36). Таким образом, надежность любой профессиональной деятельности во многом определяется способностью занятого в ней человека преодолевать развитие неблагоприятных, с точки зрения выполнения профессиональных функций, психологических и психофизиологических состояний (В. А. Бодров, В. Я. Орлов, 1998; Л. Г. Дикая, 2003; А. Б. Леонова, 2004).

Обобщая различные подходы к определению надежности, можно выделить, помимо внешне регистрируемых результативных показателей, физиологический, психофизиологический и психологический компоненты, выполняющие функции энергетического (т. е. направленного на создание и поддержание определенного уровня активации организма и психики), ресурсного, информационного обеспечения регуляции, а также ее коммуникативную составляющую (Л. Г. Дикая, Б. Ф. Ломов, В. И. Мясников, С. В. Сарычев и др.).

Хотя проблема надежности исследовалась достаточно давно и всесторонне, однако, по словам академика А. И. Берга, она остается вечной проблемой психологии. Сложность и многогранность феномена надежности обуславливают, во-первых, необходимость его интегральной оценки, во-вторых, неприменимость структурного подхода суммарной оценки отдельных компонентов надежности либо надежности выполнения отдельных действий. Необходимость системного анализа надежности подчеркивается в работах Б. Ф. Ломова, А. А. Пископеля и др. Как отмечает Л. В. Северина (2004), продуктивность деятельности операторов обеспечивается не суммарным аддитивным эффектом

активных качеств, а их когерентной структурой, что подтверждается выявленными системными связями в психологической системе деятельности операторов энергосистем.

Кроме того, в настоящее время еще остается целый ряд нерешенных вопросов.

Во-первых, это вопрос о *личностных причинах* развития неблагоприятных функциональных состояний как срывов надежности. При равных внешних условиях, одинаковой подверженности экстремальным факторам, вероятность возникновения и степень выраженности психической напряженности, утомления, выгорания может быть различной. Внешние влияния среды опосредуются психическими состояниями человека. Несомненно, проблема состоит не только в ресурсном обеспечении и подготовленности человека к действиям в экстремальных условиях, но и в личностном смысле событий для самого человека. В работах А. О. Прохорова показано, что ценностно-смысловая сфера предопределяет отношение испытуемых к ситуации, интерпретацию событий, однако за рамками остаются вопросы, какие же именно и как смысловые структуры личности определяют то или иное отношение к различным жизненным ситуациям.

Представляется более перспективным исследовать не многообразие жизненных ситуаций (оно практически бесконечно), а *индивидуальную структуру смыслов*, имеющую глубинный и инвариантный характер. В этом плане можно сослаться на С. Д. Смирнова, утверждающего, что образ мира, структура смыслов выступают в качестве ядерных образований по отношению к чувственно оформленной на поверхности картине мира. Ядерные смысловые, ценностные образования действуют на любых уровнях, проявляются в разных ситуациях жизнедеятельности, регулируя и направляя поведение субъекта.

Во-вторых, анализ причин ошибочных действий на транспорте, в авиации и коммунальном хозяйстве показывает, сколь велик вклад *внешних ситуативных, даже случайных, факторов* и насколько надежность является динамической характеристикой.

В-третьих, традиционные концепции профессиональной мотивации предполагают появление и развитие мотивов и конкретных целей в процессе развертывания трудовой деятельности. Однако не учитывается тот момент, что человек уже приходит в профессию с определенной *структурой ценностей, жизненных приоритетов и установок*. Трудовая деятельность встраивается в совокупность других видов деятельности личности, способствуя ее развитию.

Следовательно, решение проблемы надежности невозможно без обращения к внутреннему миру самого человека, системе его смыслов и приоритетов, отношений с миром и окружающими,

к видению человеком своего места в мире и в профессии, а не только к анализу его состояния и совокупности личностных черт и характеристик.

Цель исследования состояла в том, чтобы определить личностные и ценностно-смысловые детерминанты обеспечения профессиональной надежности в условиях экстремальной деятельности.

Методический инструментарий

Исследование профессиональной надежности проводилось с помощью результативных критериев (скорости и безошибочности) и психофизиологических показателей «цены» профессиональной деятельности, затрат ресурсов организма и психики (ЧСС, уровень оксигенации крови), которые измерялись перед началом работы, в течение всей деятельности и после ее завершения. Для изучения психологических предикторов надежности применялся комплекс методик, направленных на оценку функционального статуса, ценностно-смысловой сферы, особенностей самоотношения, личностных качеств:

- «Psychological Stress Measurement PSM-25» (Lemyre, Tessier, Fillion, 1990);
- методика «Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности» ДОРС (Leonova, Velichkovskaya, 2002);
- опросник для изучения хронического стресса (Leonova, 1988);
- методика измерения личностной тревожности (Ch. Spielberger);
- «Maslach Burnout Inventory» (Maslach, Jackson, 1981);
- «Schwartz's Value Inventory» (Schwartz, Bilsky, 1992, 1994);
- методика исследования самоотношения (МИС) (Stolin, Panteleyev, 1988);
- «Freiburg Personality Inventory» (FPI);
- «Шкала базисных убеждений» (Р. Янов-Бульман).

Обследованный контингент – летчики (114 чел.).

Результаты исследования

Установлена вариабельность ЧСС в процессе выполнения трудовой деятельности и нелинейный характер его взаимосвязи с уровнем оксигенции крови. На основании результатов кластерного анализа получены 5 типов реагирования на рабочую нагрузку, которые отличаются по уровню активации и закономерностям динамики психофизиологических показателей. Показано, что скорость и безошибочность работы практически не коррелируют с уровнем кислорода и ЧСС, т. е. с психофизиологическими затратами организма, следовательно, высокая эффективность деятельности возможна и при низкой, и при высокой ее «цене».

«Затратность» деятельности в большей мере определяют уровень функциональных возможностей и ценностные ориентации человека, структура установок и смыслов, преломляясь через которые, деятельность предстает как значимая либо незначимая для личности.

Психологическая цена деятельности в большей мере детерминируется личностными особенностями, нежели характеристиками ситуации и внешними условиями. Кроме того, дифференциальный анализ различных предикторов разных аспектов профессиональной надежности выявил особенности их детерминации. Так, уровень ЧСС и оксигенации крови в наибольшей мере детерминируются особенностями функционального статуса, нежели профессионально важными качествами, опытом работы, стажем или даже состоянием здоровья. Этот результат свидетельствует о значимости функциональных состояний для обеспечения надежности и их роли в доклинической диагностике ее возможных снижений. Результативные характеристики надежности наиболее тесно взаимосвязаны с такими личностными качествами, как агрессивность (0,007), общительность (0,02), экстраверсия (0,003), маскулинность (0,002) и т. д., а также с уровнем квалификации (0,03) и образования (0,03). Было установлено, что и на результативные, и на психофизиологические показатели надежности наиболее сильное влияние оказывают особенности ценностно-смысловой сферы – ведущие ценностные ориентации и характеристики образа «Я». В структуре обеспечения надежности функциональные состояния играют подчиненную роль, детерминированы особенностями ценностно-смысловой сферы. Установлена детерминирующая роль ценностных структур образа «Я» как предпосылок нарушения психологического благополучия субъекта труда и развития негативных функциональных состояний. Характерно, что выраженность различных негативных состояний – стресса, выгорания, пресыщения и т. д. – обусловлена сходными деформациями ценностно-мотивационной сферы: во-первых, восприятием мира как враждебного, потерей чувства безопасности и уверенности в себе, т. е. нарушением базового субъективного восприятия мира; во-вторых, повышением значимости ценностей власти, гедонизма, достижения, конформности, одновременно со снижением значимости ценностей универсализма, самостоятельности и безопасности. Деформация мотивационной сферы впоследствии проявляется в снижении чувства удовлетворенности трудом, принижении значимости выполняемой работы и разрушении образа «Я» и «Я-профессионала». Полученный в исследовании результат подтверждает, что расходование ресурсов есть результат не только и не столько активизации, поддержания состояния alertности в процессе деятельности, сколько особеннос-

тей ценностно-детерминированного отношения, представления о враждебности мира и необходимости противостояния ему.

Обнаружена тесная взаимосвязь различных функциональных состояний. Факторный анализ, описывающий 85% объясненной дисперсии, демонстрирует группировку в один фактор профессионального выгорания (эмоционального истощения и деперсонализации), стресса, тревожности, депрессии, раздражительности и эмоциональной лабильности. В то же время утомление представляет собой отдельный симптом, взаимосвязанный, но не объединяемый с ними. Характерно, что подобная группировка в один фактор этих же психических состояний была обнаружена в другом исследовании на другой профессиональной выборке (военнослужащие срочной службы, свыше 700 чел.). Сходные результаты позволили предположить, что данные состояния имеют сходную природу и являются проявлением общих системных нарушений функционального психического состояния, связанного с истощением ресурсов организма и психики.

Установлено, что надежность деятельности и особенности реагирования организма, психофизиологическая «цена» обусловлены различными психологическими факторами. Влияние ценностей более выражено и более системно, однако они сказываются не столько на точности и скорости работы (что обусловлено преимущественно темпераментальными свойствами), сколько на «психофизиологической цене» деятельности, что подчеркивает их роль в обеспечении надежности и значимость в доклинической диагностике снижения пригодности. Таким образом, оценка и исследование профессиональной надежности невозможны без раскрытия роли *субъективной активности*, влияния на деятельность самой личности, ее переживаний, структуры смыслов и ценностных приоритетов, реализуемых в труде.

Литература

Бодров В. А., Орлов В. Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М., 1998.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЯХ ОПЕРАТОРОВ В ИНЖЕНЕРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ЭРГОНОМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А. В. Богомолов, Ю. А. Кукушкин (Москва)

Приоритетным направлением повышения функциональной надежности профессиональной деятельности операторов эргатических систем является реализация технологий динамического контроля функциональных состояний (ФС) операторов для своевременной коррекции развития опасных ФС (Бодров, 2011; Ломов, 1963, 2003; Пономаренко, 2006; Ушаков и др., 2008). Однако, как показывает опыт, при решении таких задач не в полной мере используются возможности современных методов обработки информации и информационных технологий, что, в конечном счете, не позволяет решить проблемы надежного распознавания ранних стадий развития опасных ФС и обеспечить принятие прогностических решений, направленных на обеспечение должной функциональной и профессиональной надежности деятельности операторов (Пономаренко, 2006; Ушаков и др., 2004, 2005, 2008, 2010).

Концепция математического обеспечения диагностики ФС оператора обеспечивает выбор математического метода, адекватного постановке практической задачи, используемому способу описания ФС и ограничениям математического подхода (Богомолов и др., 2003).

Согласно разработанной концепции, повысить качество диагностики ФС можно за счет ис-

пользования адекватных математических методов диагностики ФС, включающих:

- методологию оценивания риска опасных ФС;
- методологию синтеза интегральных показателей и индексов ФС;
- методологию диагностики ФС, описываемых динамическими рядами характеристик;
- методологию диагностики ФС, описываемых набором показателей или индексов.

Для решения важных для практики задач определения периодичности, глубины диагностики ФС и выявления симптоматики, свидетельствующей о наличии (или существенной вероятности возникновения) конкретных неблагоприятных ФС, а также порождающих их механизмов необходимо использовать системы диагностики риска нарушения ФС, основу математического обеспечения которых должны составлять методы синтеза адаптивных опросников на основе нечеткой логики и получаемой с их помощью обработки результатов.

При решении задач идентификации ФС по значению интегрального показателя математическое обеспечение синтеза интегрального показателя должно строиться на основе представлений о мощности множества возможных структур ин-

тегрального показателя и предположении о классе функциональной зависимости, объединяющей характеристики ФС в интегральный показатель.

Универсальным подходом к построению интегральных показателей ФС является использование генетических алгоритмов, однако, если считать, что функциональная зависимость, объединяющая характеристики ФС в интегральный показатель, находится среди конечного множества структур класса рациональных функций, более эффективным является использование технологии нелинейной диагностики параметров зависимости известной структуры.

Выбор математического метода диагностики ФС определяется особенностями его описания (параметрами или показателями/индексами) ФС и типом исходных данных (гетероассоциативные или автоассоциативные).

При описании ФС наборами параметров выбор математического метода его диагностики производится в зависимости от особенностей конкретной задачи диагностики:

- при необходимости диагностики ФС по результатам анализа динамического ряда его характеристики при размерности ряда, не превышающей нескольких сотен характеристик (анализ ритмокардиограмм, последовательности длительностей дыхательных циклов и т. п.), в качестве математического метода диагностики целесообразно использовать анализ хаосграмм (фазовых портретов);
- при необходимости диагностики ФС по результатам анализа динамического ряда его характеристики при размерности ряда, превышающей несколько сотен характеристик (анализ электрокардиосигналов, анализ кожно-гальванических реакций и т. п.), диагностику ФС целесообразно производить с помощью методов вычисления фрактальной размерности;
- при оценивании ФС по результатам анализа физиологических сигналов (ритмокардиография, электроэнцефалография и т. п.) целесообразно производить диагностику по набору показателей и индексов, получаемых методами анализа временных рядов во временной и частотной области.

При описании ФС автоассоциативными наборами показателей и индексов для диагностики ФС необходимо применять технологию разведочного анализа, позволяющего обеспечить корректное выделение должного числа классов ФС, проведение интерпретации выделенных классов и построение классифицирующих правил.

При описании ФС гетероассоциативными выборками показателей и индексов выбор математического метода диагностики производится в зависимости от особенностей постановки конкретной задачи диагностики:

- при решении задачи синдромной диагностики ФС в качестве математического метода диагностики целесообразно использовать многозначную логику;
- при решении задачи диагностики ФС с помощью получения оценки по экспертно-формируемым решающим правилам в качестве математического метода диагностики целесообразно использовать нечеткую логику;
- при решении задачи оперативной диагностики ФС или диагностики ФС по неполному описанию в качестве математического метода диагностики целесообразно использовать нейросетевой подход.

Для обеспечения корректности математического обеспечения диагностики ФС оператора при сборе исходных данных необходимо гарантировать их однородность, репрезентативность, достаточность и отсутствие аномальных наблюдений, а выбор показателей качества созданного математического обеспечения диагностики ФС человека следует производить исходя из того, к какому типу – экстенсивных или интенсивных – относится исследуемое ФС.

При апробации математического метода диагностики экстенсивных ФС в качестве характеристик качества следует использовать: чувствительность; специфичность; прогностическую ценность положительного и отрицательного результата; отношение правдоподобия положительного и отрицательного результата, а при апробации математического метода диагностики интенсивных ФС – число допущенных гиподиагностических (первого рода) и гипердиагностических (второго рода) ошибок.

Экспериментальная проверка разработанных теоретических положений при обработке фактографической информации о ФС операторов авиационного профиля в инженерно-психологических и эргономических исследованиях показала их эффективность и практическую значимость (Богомолов и др., 2003; Ушаков и др., 2004, 2005, 2008, 2010).

Приоритетным направлением развития теоретических основ методического обеспечения обработки информации о ФС операторов является формирование единого комплекса моделей, методов и алгоритмов обработки психофизиологической информации в интересах динамического контроля ФС и распознавания опасных ФС с привязкой к циклограмме профессиональной деятельности и ее этапам, а также формулировка рекомендаций по использованию разрабатываемых математических методов специалистами в области психофизиологии труда и эргономики.

Литература

Богомолов А. В., Гридин Л. А., Кукушкин Ю. А., Ушаков И. Б. Диагностика состояния человека: математические подходы. М., 2003.

Бодров В. А. К проблеме функциональной надежности субъекта труда // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2011. № 3. С. 4–8.

Ломов Б. Ф. Человек и техника (очерки инженерной психологии). Л., 1963.

Ломов Б. Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды. М., 2003.

Пономаренко В. А. Психология человеческого фактора в опасной профессии. Красноярск, 2006.

Ушаков И. Б., Богомолов А. В., Гридин Л. А., Кукушкин Ю. А. Методологические подходы к диагно-

стике и оптимизации функционального состояния специалистов операторского профиля. М., 2004.

Ушаков И. Б., Богомолов А. В., Кукушкин Ю. А. Паттерны функциональных состояний оператора. М., 2010.

Ушаков И. Б., Кукушкин Ю. А., Богомолов А. В. Физиология труда и надежность деятельности человека. М., 2008.

Ушаков И. Б., Пономаренко В. А., Кукушкин Ю. А., Богомолов А. В. Автоматизированные системы для контроля состояния специалистов опасных профессий. М., 2005.

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ

М. А. Буйнкина, В. В. Онуфриева (Владимир)

В современной психологической науке феномен психического выгорания занимает ключевой место. Отражая своеобразие профессионального развития личности, он является предметом исследования в психологии труда и ряде смежных отраслей психологии, что свидетельствует о его междисциплинарном характере.

В настоящее время имеется достаточное количество исследований психического выгорания, посвященных выявлению факторов, детерминирующих его возникновение и развитие у представителей различных профессий. За последние десятилетия уделяется значительное внимание рассмотрению и выделению факторов, инициирующих появление и развитие синдрома выгорания; в этом направлении исследований получен большой фактологический материал. В значительной меньшей степени обращается внимание на саму природу выгорания, его динамику, специфику и механизмы (Орел, 2005; Водопьянова, Старченкова, 2008). Возникновение проблемы выгорания в социальной, затем в исследовательской практике было обусловлено ее сильным отрицательным воздействием на профессиональную деятельность и особенности поведения профессионалов. Наибольшее выгорание проявляется в профессиях социальной сферы (учителя, медицинский персонал, социальные работники, психологи и т. д.), где основным объектом труда является человек, его проблемы и трудности.

Многочисленные данные показывают, что синдром выгорания, как и другие разновидности профессионального стресса, вызывает появление депрессивных настроений, чувства беспомощности и бессмысленности своего существования, низкую оценку своей профессиональной компетентности, что, в конечном счете, сказывается на работоспособности человека, приводя

к снижению продуктивности его деятельности. В качестве медицинской категории выгорание рассматривается как состояние полного истощения, представляющее собой сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции. Комплексный характер воздействия выгорания на личность и особенности профессиональной деятельности работника нашли свое отражение и в специфике исследовательских подходов к его изучению.

Специфика синдрома психического выгорания, особенности его проявления и развития изучаются рядом авторов и описываются в различных терминах (Бойко, 1996; Водопьянова, 1997, 2000; Маслач, 1982; Орел, 2001; Ронгинская, 2002; Форманюк, 1994; Leiter, 1997; Schaufeli, 1996; Леонова, Величковская, 2002; Лукьянов, 2007; Орел, 2001, 2003, 2005; и др.). Рассмотрены особенности проявления выгорания в деятельности «помогающего характера», специалисты которой подвержены наибольшим рискам (Роджерс, 1994; Форманюк, 1994; Ронгинская, 2002; Гришина, 1997; Борисова, 2004). Обобщение точек зрения авторов по проблеме психического выгорания показывает, что оно представляет собой приобретенный функциональный стереотип профессионального поведения, позволяющий человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Наступление состояния выгорания приводит к дисфункциональному и отрицательно сказывается на выполнении профессиональной деятельности.

Однако, несмотря на большое количество исследований, в зарубежной и отечественной психологической науке проблема психического выгорания разработана недостаточно. В решении проблемы психического выгорания существует

несколько «узких мест», одним из которых является недостаток методического и диагностического инструментария для исследования его различных проявлений.

Наиболее полный анализ методов и методик исследования психического выгорания приводится в работе Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой (Водопьянова, Старченкова, 2008), связывающих подходы к измерению данного феномена с различными моделями, описывающими его: однофакторной моделью (Pines, Aronson, 1988), где в качестве фактора выступает «физическое, эмоциональное и когнитивное истощение»; двухфакторной моделью (Дирендонк, Шауфелли, Сиксма, 1994), включающей два фактора – «эмоциональное истощение» и «деперсонализация»; трехфакторной моделью (К. Маслач, С. Джексон), в которой выделяются три фактора – «эмоциональное истощение», «деперсонализация», «редукция профессиональных достижений»; четырехфакторной моделью (Iwanicki, Schab, 1981; Firth, Mims, 1985), в которой какой-либо фактор подразделяется на два отдельных фактора (Водопьянова, Старченкова, 2008).

Измерение рассматриваемого феномена в рамках данных моделей осуществляется в соответствии с выделенными авторами факторами психического выгорания, для чего применяется ряд методик, представленных в форме различных опросников.

Наиболее известными из них являются опросник «МБИ» (Маслач, Джексон, 1981) для профессий с интенсивным межличностным взаимодействием и «МБИ-GS» (1996) для профессий с низким межличностным взаимодействием. В зарубежных исследованиях имеются данные об их высокой дискриминантной, конвергентной и факторной валидности. Получила известность методика «ВМ» (Pines, Aronson, 1988), одномерно измеряющая психическое выгорание в форме истощения, потери мотивации и деморализации.

В работе В. Е. Орла приводятся аргументы, подтверждающие наибольшую пригодность для измерения психического выгорания модели К. Маслача и С. Джексона (Орел, 2005). По мнению Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, наиболее конструктивной также представляется трехкомпонентная модель К. Маслача и С. Джексона для изучения психического выгорания (Водопьянова, Старченкова, 2008, с. 189).

На основе указанной модели в отечественной диагностической практике разработано несколько русскоязычных версий опросников. В этой связи необходимо отметить опросник «Профессиональное выгорание» (ПВ) Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, направленный на измерение чувств и переживаний, связанных с выполнением профессиональной деятельности по трем факторам: «эмоциональное истощение», «депер-

сонализация», «персональные достижения». Разработаны варианты опросника для различных групп профессий: коммерческого персонала, продавцов, представителей силовых структур, медицинских и социальных работников. Психометрическая проверка опросника подтверждает данные о его валидности и надежности, содержащихся в нем стандартов для оценки факторов выгорания (Водопьянова, Старченкова, 2008).

Известными версиями опросников на основе модели К. Маслача, С. Джексона являются методики в адаптации В. Е. Орла, его учеников и соавторов: А. А. Рукавишников, И. Г. Сенина. Ими создан ряд методик для измерения выгорания учителей и социальных работников. Опросник психического выгорания для учителей «ОПВ» является качественной измерительной процедурой, однако ограничение рамками педагогической профессии несколько сужает ее возможности (Рукавишников, 2001). Это послужило причиной разработки опросника выгорания для работников социальных профессий «ОПВ-СП» (Орел, Сенин, 2005). Имеются данные о психометрической проверке опросников, представленности в нем норм для оценки уровней выгорания.

Особое место в измерении психического выгорания занимает работа В. В. Бойко, который опирается на термин «эмоциональное выгорание», понимая под ним стереотип профессионального поведения в форме полного или частичного исключения эмоций, отрицательно проявляющихся в профессиональной деятельности. Эмоциональное выгорание представляется в его динамике и последовательно протекает через три фазы: напряжение, резистенция, истощение, каждая из которых обнаруживается в четырех симптомах (Бойко, 1999).

Результатом анализа методик оценки психического выгорания в российской и зарубежной психодиагностике является вывод о том, что все имеющиеся инструменты исследования выгорания в основном созданы в рамках трехфакторной модели К. Маслача и С. Джексона, представляют собой опросники, соответствующие субъективному подходу, по классификации Л. Ф. Бурлачука, где «диагностика осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе в форме самоопи- сания» (Бурлачук, 2002, с. 110)

Методики, сконструированные в рамках субъективного подхода, имеют как положительные, так и отрицательные стороны, в конечном счете влияющие на достоверность и точность результатов исследования. С одной стороны, это измерение является привлекательным с точки зрения его организации и способа образования результатов. С другой стороны, в таком измерении проявляются недостатки субъективного подхода: опора на мнения испытуемого, часто недостаточно

хорошо рефлексировать свои состояния; возможность установочного и социально-желательного поведения в процессе подготовки ответов и ряд других.

Сложившееся положение требует расширения способов измерения психического выгорания, и в этой связи перспективным представляется переход к использованию проективных методик, позволяющих эффективно измерять эмоциональные, деструктивные, психосоматические и психовегетативные признаки психического выгорания, нивелирующих влияние установочного поведения и обеспечивающих получение достоверных ответов.

В качестве теоретической основы для такого рода исследований необходимо, с одной стороны, использовать выделенные на основе структурно-функционального подхода к анализу выгорания В. Е. Орлом «сквозные» закономерности, касающиеся структурных изменений, происходящих в основных сферах личности» (Орел, 2005, с. 155). С другой стороны, необходим анализ проективных методов исследования, направленный на выявление их возможностей в фиксации «сквозных» закономерностей.

Предварительное исследование «выгоревших профессионалов» на основе проективных методик позволило выявить у них проявления психического выгорания: упрощенность личности; преобладание внешней мотивации; регресс профессионального развития; снижение саморазвития и творческой активности; преобладание формально-стереотипных представлений о социальном окружении; дегуманизация в направленности личности; снижение духовности; преобладание доминантно-формальных отношений; ориентация на результат профессиональной деятельности, ее быстрое завершение в ущерб увлеченностью процессом труда; акцентуация ценностей материального плана; доминирование психоэмо-

ционального истощения и высокого уровня нейротизма (Орел, 2005).

Анализ методик проективного подхода показывает, что наиболее перспективными в этом плане представляются методики, относящиеся к интерпретативным, экспрессивным и импресивным классам.

Литература

Беллак Л., Эбт Л. и др. Проективная психология. Пер. с англ. 2-е изд. М., 2010.

Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.

Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.

Бурлачук Л. Ф. Введение в проективную психологию. Киев, 1997.

Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. СПб., 2002.

Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания в профессиях системы «человек-человек» // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб., 2001.

Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб., 2008.

Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2005.

Орел В. Е., Рукавишников А. А. Адаптация методики диагностики феномена психического выгорания // Общество, образование, человек. Ярославль, 1999.

Орел В. Е., Сенин И. Г. Опросник психического выгорания для работников социальных профессий. Ярославль, 2005.

Суркова Е. Г. Проективные методы диагностики: Психологическое консультирование детей и подростков: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2008.

ЗНАЧИМОСТЬ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ДЛЯ ВЫБОРА СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ

Ю. Л. Веневцева, Д. А. Зайцев, А. Х. Мельников, Д. Е. Елисеев (Тула)

Постановка проблемы

Медицина относится к группе профессий, в которых психофизиологические особенности личности зачастую играют определяющую роль в выполнении функциональных обязанностей. Необходимость самостоятельного принятия решений в ситуациях выбора с равновероятным исходом (например, проведение срочного оперативного вмешательства, перенесение его на более поздний срок или осуществление консервативной тактики

лечения) не только повышает уровень психоэмоциональной напряженности и способствует синдрому хронического стресса (выгорания) врача, но и несет потенциальную угрозу жизни пациента.

В связи с появлением в современной медицине новых, узкоспециализированных и высокотехнологичных видов медицинской помощи, овладение которыми требует не только особых личностных качеств, но и больших финансовых затрат на обучение врача, изучение особенностей психофи-

зиологического статуса студентов медицинских вузов представляется достаточно актуальным.

Целью нашего исследования явилось изучение значимости психофизиологических особенностей студентов медицинского вуза для выбора специализации в области медицины.

Выборку исследования составили студенты-медики последнего семестра лечебного факультета медицинского института Тульского государственного университета (152 девушек и 64 юношей).

Результаты исследования

На *первом этапе* исследования во время обучения в последнем семестре в 2010–2012 гг. после получения информированного согласия было проведено анкетирование испытуемых, в ходе которого им предлагалось указать свою будущую специальность для обучения в интернатуре или ординатуре.

Если у девушек наиболее предпочитаемыми в 2010–2011 гг. были терапевтические специальности (в том числе более «узкие» – кардиология, эндокринология и др.), которые выбрали соответственно 35,3% и 35,9% респонденток, то в 2012 г. число будущих терапевтов несколько снизилось, составив 28,8%. Привлекательность хирургии значительно уменьшилась (с 13,3% до 2,9%), как и включающей оперативную активность гинекологии (с 15,5% до 8,8%). Наблюдается тенденция к росту интереса к дерматовенерологии, что, вероятно, связано с перспективой работы в косметологии (6,7%, 7,6% и 8,8%); переменны результаты предпочтения неврологии (2,2%, 12,8%, 5,9%), педиатрии (2,2%, 10,3%, 4,4%) и анестезиологии (13,3%, 5,1% и 8,8%).

Вместе с тем обращает на себя внимание предпочтение рентгенологии и лучевой диагностики, которой хотят заниматься 16,2% выпускниц 2012 г., в то время как получить эту специальность в 2010 г. хотели всего 2,2%, а в 2011 г. – 5,1% студенток. Вероятно, это связано с растущей финансовой привлекательностью данного направления в связи с широким внедрением дорогостоящих визуализационных методов диагностики во всех областях медицины.

У юношей динамика отсутствовала: 14,0–16,6% юношей во всех выборках видят себя врачами терапевтического профиля, столько же – травматологами и хирургами. Остается достаточно высоким процент желающих стать реаниматологами (28,6%, 8,0% и 20,0%). Популярность других специальностей заметно ниже (педиатрии – 7,1%, 4,0%, 4,0%; онкологии – 7,1%, 0%, 8,0%). В отличие от девушек, у юношей «бума» с рентгенологией не наблюдается (7,1%, 4,0% и 0%), однако один студент хочет получить специализацию по лабораторной диагностике, которая также в настоящее время хорошо оплачивается.

Второй этап исследования был посвящен выявлению психологических особенностей студентов и их связи с предпочитаемой специальностью. Для оценки уровня тревожности использовали опросник самооценки состояний Айзенка (у выпускников 2010 и 2011 гг.), уровня депрессии – шкалу депрессии Бека: в выборке 2008 г. ($n = 63$), 2009 г. ($n = 55$) и 2012 г. ($n = 88$). Необходимо отметить, что у девушек в выборке 2011 г., по сравнению с предшествующим годом, наблюдался достоверный рост среднегруппового уровня тревожности ($M \pm m$, $11,5 \pm 0,5$ и $8,3 \pm 0,5$ балла), фрустрированности ($9,8 \pm 0,5$ и $7,5 \pm 0,5$ балла) и ригидности ($11,2 \pm 0,5$ и $9,5 \pm 0,5$ балла), что отсутствовало у юношей. При этом в выборке 2011 г. все эти показатели у девушек достоверно превышали показатели юношей, в то время как в предыдущем году выше был только уровень фрустрированности.

В группе выпускников 2011 г. тестирование с использованием опросника самооценки состояний Айзенка проводилось дважды: во время обучения на 3 и 6 курсах, при этом достоверной динамики результатов у лиц обоего пола выявлено не было, что указывает на отсутствие негативного влияния образовательной среды на показатели тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности.

Анализ динамики шкалы депрессии Бека показал, что среднегрупповой уровень депрессии у девушек-выпускниц 2008 г. составил $6,2 \pm 0,5$ балла и был ниже, чем в 2009 г. ($8,0 \pm 0,7$ балла, $p = 0,02$), а в 2012 г. был равен $7,7 \pm 0,7$ балла. У юношей также наблюдался рост уровня депрессии в 2009 г. ($12,6 \pm 2,6$ балла), по сравнению с 2008 г. ($5,9 \pm 0,8$ балла, $p < 0,01$); в 2012 г. этот показатель составил $10,0 \pm 2,0$ балла. Однако прослеживается негативная тенденция в процентном распределении выраженности депрессии: если у выпускников 2008 г. наблюдалась только легкая депрессия (у 23,0% девушек и у 18,8% юношей), то в 2009 г. выявлена легкая депрессия у 25,0% девушек и 45,5% юношей; умеренная депрессия – у 2 девушек и 1 юноши; выраженная депрессия – у 1 девушки и 1 юноши.

В 2012 г. получено еще более тревожное распределение: легкая степень установлена у 17,4% девушек и 24,0% юношей; умеренная – у 3,2% девушек и 4,0% юношей; выраженная – у 4,8% девушек и 4,0% юношей; резко выраженная депрессия – у 8,0% юношей. Полученные данные свидетельствуют о том, что в настоящее время возрастает число студентов обоего пола с выраженной депрессивной симптоматикой, нуждающихся в психотерапевтической помощи.

Анализ связи предпочтения медицинской специальности и уровня депрессии показал, что самый низкий уровень депрессии был у девушек, желающих стать анестезиологами-реаниматологами ($3,2 \pm 0,4$ балла), по сравнению с гинекологами

($6,0 \pm 1,3$ балла; $p < 0,05$), терапевтами ($6,9 \pm 1,0$; $p < 0,01$), ЛОР-врачами ($7,3 \pm 1,2$ балла; $p = 0,04$), рентгенологами ($8,4 \pm 1,4$ балла; $p = 0,026$), хирургами ($10,3 \pm 1,4$; $p = 0,02$) и неврологами ($13,0 \pm 4,6$ балла; $p < 0,05$). Эти данные совпадают с опубликованными в марте 2012 г. на сайте «Medscape» результатами анкетирования американских врачей¹, свидетельствующими о том, что наиболее низкая удовлетворенность жизнью наблюдалась у интернистов, гастроэнтерологов и неврологов (у всех – 3,88 балла), а наиболее высокая, с рейтингом в 4,09 – у ревматологов.

У юношей уровень депрессии в зависимости от планируемой специальности не различался.

Популяционное исследование 225 студентов 3 и 6 курсов медицинского института было проведено нами весной 2012 г. с использованием скринингового опросника «PHQ-9» (Spitzer, Williams, Kroenke, 1999). Оказалось, что у 29,3% студентов уровень депрессии превышал пороговый (7 баллов), при этом наиболее низким он был в группе обучающихся по специальности «физкультура и спорт» и составил 15,4%, далее следуют студенты 6 курса (19,0%), иностранные студенты 3 курса (33,3%) и русскоязычные студенты 3 курса (38,3%). Полученные данные также подтверждают имеющиеся негативные тенденции в психологическом статусе студентов-медиков.

На *третьем этапе* исследования проведен анализ взаимосвязи уровня депрессии с данными variability сердечного ритма (BCP, 5-минутная запись в положении сидя), характеризующими ве-

гетативный баланс организма. Исследование выполнено весной 2012 г. у студентов 6 курса. Хотя параметры ВСР в области временного и спектрального анализа у юношей и девушек не различались, корреляционный анализ проведен в подгруппах студентов разного пола. Оказалось, что у девушек сумма баллов шкалы депрессии Бека отрицательно связана с показателями общей вариабельности (CV%, $r = -0,31$; $p < 0,05$), а также с мощностью вазомоторных волн (LF, $r = -0,33$, $p < 0,05$), отражающих активность обоих отделов вегетативной нервной системы. У юношей уровень депрессии положительно связан с мощностью волн VLF ($r = 0,41$, $p < 0,05$), представленность которых возрастает в состоянии умственного утомления и у пациентов с паническими атаками.

Таким образом, в течение 2008–2012 гг. наблюдаются негативные тенденции в уровне депрессии у студентов, в том числе выпускного курса медицинского вуза. Оптимальная двигательная активность достоверно снижает уровень депрессии. У девушек отмечается стремление к овладению высокотехнологичными (рентгенология) специальностями при снижении интереса к хирургии и гинекологии, а у юношей динамика в выборе отсутствует. Уровень депрессии отрицательно влияет на параметры variability сердечного ритма у студентов обоего пола.

Можно предположить, что в целях повышения качества жизни необходимо повышение общегиgienической и психологической культуры обучающихся.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОПЕРАТИВНОГО ПЕРСОНАЛА ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

О. А. Ворона (Москва), Т. Ю. Короченко (Чита)

Постановка проблемы

Изучение индивидуально-личностных характеристик, составляющих профессионально важные качества сотрудников различных отраслей деятельности, было и остается в настоящее время одной из актуальных проблем психологии профессиональной деятельности. Особенно это касается профессий типа «человек – техника», в частности сотрудников энергетической отрасли, непосредственно занятых в обслуживании и обеспечении безопасной деятельности энергоустановок. Учет и анализ индивидуально-личностных особенностей работников в этих профессиях являются чрезвычайно важными, так как их деятельность характеризуется жесткой регламентацией, необходимостью действовать во внештатных ситуациях, принимать решения в условиях дефици-

та времени и высокой ответственности за их правильность (Абрамова, Белехов, 1988).

Постановка проблемы «личность и труд» в психологии принадлежит К. К. Платонову. Он выдвинул идею иерархической структуры личности, подсистемы которой рассматривались «как ступени иерархической лестницы, где низшие ступени подчинены и управляются (субординированы) высшими, а высшие, включая в себя низшие и опираясь на них, не сводятся к их сумме, так как переходы от ступени к ступени осуществляются как скачки на основе появления системных качеств» (Платонов, 1986). В качестве четырех подструктур личности автор выделил: 1) социально обусловленные содержательные черты личности (направленность, отношения, моральные качества и т. д.); 2) личный опыт (привычки, умения, знания, навыки); 3) индивидуальные особенности

¹ www.medscape.com/viewarticle/760127.

психических процессов (воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память); 4) «биопсихические» свойства (темперамент, половые, возрастные свойства).

Позиция К. К. Платонова согласуется с личностным подходом С. Л. Рубинштейна к пониманию психических процессов, состояний и свойств и содержит в себе идею о том, что личность представляет собой иерархию разных уровней ее организации. Высшие уровни личностной организации выступают как ведущие по отношению к системе психических процессов, состояний, свойств, в том числе природных, темпераментальных и т. д., а сама личность является регулятором всех уровней своей, в том числе природной организации (см. Психологическая наука в России..., 1997, с. 311).

Системная методология, предложенная Б. Ф. Ломовым, предполагает исследование психических явлений как целостных образований в их обусловленности совокупностью внутренних и внешних факторов (Ломов, 1984).

Изучение индивидуально-личностных характеристик профессиональной надежности человека и применение методологии системного подхода к исследованию проблемы безопасности деятельности ставит вопрос о психологической детерминации профессиональной деятельности в области электроэнергетики. В этом плане необходимо исследование психологических аспектов профессиональной надежности персонала и системы профессионально важных психологических качеств работников энергетической отрасли. Сложность и ответственность труда, а также напряженность и подчас экстремальный характер условий деятельности требуют от сотрудников оперативных служб энергетической отрасли способностей к мобилизации на различных уровнях психологической системы. Профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Развитие профессионально важных качеств выступает узловым моментом формирования психологической системы деятельности (Шадриков, 1996, с. 67).

Формирование профессионально важных качеств «происходит на основе того, что у человека уже есть определенные качества, а при освоении профессии происходит их перестройка в соответствии с особенностями данной профессиональной деятельности; однако в процессе профессиональной деятельности могут появляться и развиваться и новые качества и способности. Также учитывается возможность компенсации одних качеств личности другими» (Шадриков, 1979, с. 58).

В исследованиях В. Д. Шадрикова и его учеников показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли (симптомокомплексы) качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей

постоянно изменяется; усиливаются корреляционные связи. При этом для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик (Зеер, 2003, с. 50).

Целью исследования выступило изучение профессионально важных психологических качеств личности в профессиональной деятельности оперативного персонала энергетической отрасли.

Выборку составили 250 сотрудников филиала ОАО «МРСК Сибири»—«Читаэнерго» в возрасте от 20 до 60 лет (242 мужчины и 8 женщин).

Процедура и методики исследования

Исследование психофизиологических и когнитивных характеристик (внимания, памяти, мышления, гибкости и подвижности нервных процессов) у оперативного персонала энергетической отрасли проводилось с помощью компьютерной системы психодиагностики PDS-IV и бланковых методов обследования. В комплекс методик входили: 1) методика изучения простой зрительно-моторной реакции; 2) методика изучения сложной зрительно-моторной реакции; 3) «Корректирующая проба»; 4) «Проба Мюнстерберга»; 5) «Таблица 3×3»; 6) методика изучения оперативной памяти; 7) «Прогрессивные матрицы Равена»; 8) «Краткий ориентировочный тест (КОТ)»; 9) «Методика диагностики реактивной и личностной тревожности» (Спилбергер—Ханин); 10) «16-факторный опросник Р. Б. Кеттелла»; 11) «Методика многостороннего исследования личности (ММИЛ)» (в адаптации Ф. Б. Березина).

Обработка полученных данных проводилась с помощью программного пакета Statistica 6.0; использовался ранговый коэффициент корреляции r Спирмена, а также ранжирование числа корреляций каждой компоненты психологической системы.

Результаты исследования

Корреляционный анализ позволил выделить значимые корреляционные связи между показателями личностных черт, психофизиологическими характеристиками деятельности и характеристиками познавательных процессов. С помощью метода ранжирования были определены характеристики, показатели которых имеют наибольшее количество значимых корреляционных связей с другими характеристиками.

Результаты анализа корреляционных связей показателей различных методик и их иерархии в психологической системе оперативного персонала энергетической отрасли представлены в таблице 1.

Проведенный анализ значимых связей показателей различных методик и определение их иерархии по количеству корреляционных связей

Таблица 1

Иерархия показателей психологической системы оперативного персонала энергетической отрасли по результатам ранжирования количества значимых корреляционных связей

№ п/п	Название шкалы	Количество корреляций	Ранг
1	Общий балл (С, КОТ)	64	1
2	Количество ошибок (О) (Корректурная проба)	62	2,5
3	Суммарное число ошибок (Корректурная проба)	62	2,5
4	Интеллектуальное развитие (В) (16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла)	60	4,5
5	Соматизация тревоги ММИЛ	60	4,5
6	Способность к анализу и обобщению информации (С1, КОТ)	57	6,5
7	Тревога и депрессивные тенденции ММИЛ	57	6,5
8	Суммарное число ошибок (Оперативная память)	55	8,5
9	Эмоциональная неустойчивость / эмоциональная устойчивость (С) (16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла)	55	8,5

показал, что базовым фактором системы профессионально важных психологических свойств оперативного персонала является интегральный показатель «С» методики «Краткий ориентировочный тест», который свидетельствует об общем уровне интеллектуального развития. Положительные связи этого показателя обнаружены с показателями уровня активации ЦНС ($r = 0,24^{***}$), быстродействия ($r = 0,34^{***}$), произвольного внимания по методике «3×3» ($r = 0,35^{***}$), безошибочности ($r = 0,22^{***}$), оперативной памяти ($r = 0,57^{***}$) и безошибочности по этой методике ($r = 0,48^{***}$). Значимая положительная связь этой шкалы выявлена и с показателем помехоустойчивости и избирательности внимания ($r = 0,57^{***}$), с показателями практически по всем шкалам интеллектуального развития, выявляемым посредством теста Равена (значение коэффициента корреляции составляют от $r = 0,37^{***}$ до $r = 0,53^{***}$). Отрицательные связи этой шкалы выявлены с показателем среднего времени реакций ($r = -0,22^{**}$; $-0,35^{***}$; $-0,46^{***}$), количеством ошибок на внимание по методике «3×3» ($r = -0,22^{**}$) и корректурной пробе ($r = -0,38^{***}$), количеством ошибок при выполнении заданий на оперативное запоминание информации ($r = -0,53^{***}$), с личностной тревожностью ($r = -0,15^*$) и другими личностными особенностями. Таким образом, повышение показателей по этой шкале сопряжено со снижением качества выполнения психофизиологических проб и познавательных процессов.

Следующими по иерархии шкалами, показатели которых имеют большое количество связей

с другими уровнями психологической системы, являются показатели концентрации и переключения внимания по методике «Корректурная проба». Они отрицательно связаны с показателем уровня активации ЦНС ($r = -0,26^{***}$), сенсомоторных реакций ($r = -0,27^{***}$), стабильности реакции ($r = -0,20^{**}$), быстродействия ($r = -0,29^{***}$), произвольного внимания ($r = -0,35^{***}$), оперативной памяти ($r = -0,35^{***}$), безошибочности ($r = -0,25^{***}$), с интегральным показателем интеллекта ($r = -0,34^{***}$). Увеличивается число неправильных ответов ($r = 0,37^{***}$), время реакции ($r = 0,29^{***}$), повышается личностная ($r = 0,23^{***}$) и ситуативная тревожность ($r = 0,16^*$). Обнаружена корреляция с показателями практически по всем шкалам интеллектуального развития, выявляемым посредством теста Равена (значение коэффициента корреляции составляют от $r = -0,26^{**}$ до $r = -0,41^{***}$).

Показатели шкалы «интеллектуальное развитие» (В) по 16-факторному опроснику Р.Б. Кеттелла, шкале «соматизация тревоги» (Нs, ММИЛ) занимают третье место в иерархии по количеству значимых связей.

Такая интеллектуальная особенность, как «способность к анализу и обобщению информации» – (С1, КОТ), шкала тревоги и депрессивных тенденций (D, ММИЛ), – находятся на четвертом месте в психологической системе оперативного персонала энергетической отрасли.

Следующими по значимости в иерархии психологических свойств выступают показатели оперативной памяти и эмоциональной устойчивости (16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла).

Таким образом, основными системообразующими качествами личности энергетиков являются показатели интеллекта, характеристики психических (познавательных) процессов – внимания и оперативной памяти, а также такие эмоционально-личностные особенности, как способность к контролю своих эмоций, ориентация в поведении на общепризнанные нормы, правила, подчиняемость в поведении, сдержанность и эмоциональная устойчивость. Именно данные показатели образуют наибольшее число значимых связей с другими профессионально важными психологическими свойствами персонала энергетической отрасли.

Результаты проведенного исследования расширяют представление о значимости различных свойств в структуре ПВК оперативного персонала энергетической отрасли, что может быть использовано в практике психологического сопровождения профессиональной деятельности оперативного персонала энергетической отрасли: при профессиональном отборе кандидатов на вакантные должности, оценке профессионально важных качеств работающего персонала, выявлении потенциальной группы риска

среди работающих сотрудников, выявлении сотрудников для целевой подготовки кадрового резерва.

Литература

- Абрамова В. Н., Белехов В. В. Психологические методы в работе с кадрами на АЭС. М., 1988.
Зеер Э. Ф. Психология профессий. М., 2003.
Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986.

Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 1997.

Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности: системогенетический подход. Ярославль, 1979.

Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Е. И. Гиниатуллина (Москва)

Постановка проблемы

Современные реалии российского рынка труда таковы, что наличие высшего образования является необходимым условием для получения практически любой работы.

Соответственно, это порождает закономерную тенденцию: молодые люди идут учиться не по «интересу и способностям», а туда, куда «легче поступить». Наблюдается нивелирование ценности высшей школы и сдвиг целей на получение диплома о высшем образовании. Однако в психологическом отношении профессионалом может стать лишь тот, для кого полученная специальность стала субъективно значимой (Абульханова, 1991). Мы считаем, что полученная профессия становится субъективно значимой только в том случае, если за период обучения начинает формироваться профессиональная идентичность.

Основываясь на модели профессиональной идентичности, предложенной в концепции социальной реализации профессионала Е. П. Ермолаевой (Ермолаева, 2008), можно констатировать, что в процессе обучения в вузе целенаправленно формируется операциональный компонент при отсутствии внимания к развитию социального и индивидуального компонентов профессиональной идентичности. При этом субъект обучения вынужден самостоятельно формировать профессиональную Я-концепцию и учиться принимать ответственность за свои профессиональные действия. Итогом стихийного развития профессиональной идентичности личности студента является либо адекватная профессиональная Я-концепция и приверженность к профессии, либо непринятие получаемой профессии и осознание того, что данная сфера труда неинтересна.

Целью эмпирического исследования явилось изучение формирования профессиональной идентичности у студентов вуза. Для этого в течение

5 лет проводилось лонгитюдное исследование, включающее 3 среза.

Первоначально *выборку* составляли 40 студентов 4 и 5 курсов очной формы обучения отделения психологии Северо-Восточного государственного университета (бывший СМУ) г. Магадана, из них 35 девушек и 5 юношей в возрасте от 19 до 22 лет, получающих первое высшее образование. На всех этапах исследования в нем принимали участие 12 девушек.

Первый этап был проведен весной 2005 г. на студентах, далее, через 2 года (2007 г.) и через 4 года (2009 г.), – на молодых специалистах.

Результаты исследования

Сравнительный анализ данных по категориям, выделенным в структурированном интервью, показал, что из 12 респондентов, которые прошли все этапы лонгитюда, демонстрируют приверженность и остались в профессии 7 респондентов; их мы назвали «приверженцы». Другую группу составили респонденты, которые по тем или иным причинам ушли из профессии, их мы назвали «мигранты».

Среди параметров, использованных для сравнения, приведем результаты по параметру «*модель хорошего специалиста-психолога*» как наиболее информативного для изучения динамики изменений профессиональной идентичности у молодых специалистов. Авторская «*модель хорошего специалиста-психолога*» включала две группы признаков:

- операциональный* (наличие навыков, умений и знаний по полученной специальности), *индивидуальный* (стремление профессионально совершенствоваться, желание стать хорошим специалистом, позитивное отношение к полученной профессии, сформированная про-

- фессиональная позиция) и *социальный* (осознание степени сложности и ответственности профессиональной деятельности психолога, понимание и принятие профессиональной этики психолога) компоненты профессиональной идентичности – *ядерная структура модели*;
- б) индивидуально-личностные характеристики (опыт работы по специальности, личностные качества, которыми должен обладать хороший специалист-психолог, соответствие квалификационным требованиям профессии) – *дополнительные параметры модели*.

Сравнительный анализ по данному параметру «приверженцев» и «мигрантов» по трем этапам лонгитюда позволил определить трансформацию профессиональной идентичности. По данному параметру выявились заметные лонгитюдинальные и групповые различия.

Обобщенные данные интервью 2005 г. показывают, что из 40 выпускников 38 при описании хорошего специалиста-психолога выделяют 2 компонента, наличие которых позволит успешно осуществлять профессиональную деятельность. Во-первых, в интервью респондентов отмечается, что должен уметь делать хороший психолог: «*умение выслушать, правильно задавать вопросы*»; «*умение правильно организовать эксперимент*»; «*умение анализировать, делать выводы*»; «*умение проводить диагностику, обрабатывать материал*»; «*умение сопереживать*»; «*умение отстраняться в нужное время*»¹. Во-вторых, подчеркивается важность глубоких знаний по специальности. Оба эти параметра касаются непосредственно операционального компонента профессиональной идентичности.

Анализ данных, полученных в интервью на 2-м и 3-м этапах лонгитюда, когда респонденты уже приобрели опыт профессиональной деятельности после окончания вуза (от 2,5 до 4 лет), показал, что, несмотря на небольшой стаж работы по специальности, восприятие и понимание «хорошего специалиста психолога» в группах «приверженцев» и «мигрантов» существенно различаются.

Мы считаем, что выполнение профессиональной деятельности по полученной специальности в вузе, успешное преодоление кризисов в процессе обучения (Пряжников, Пряжникова, 2001; Зеер, 2003), а также в период послевузовской профессиональной адаптации позволили респондентам группы «приверженцы» выйти на качественно новый уровень в профессиональном развитии. Во-первых, применение и приобретение знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности по специальности обусловило существенное увеличение спектра профессиональных возможностей испытуемых и обеспечило выход на качественно новый уровень развития операционального

компонента их профессиональной идентичности. Во-вторых, на 3-м этапе лонгитюда уже у всех респондентов группы «приверженцы» наблюдается сформированность индивидуального компонента профессиональной идентичности. В-третьих, благодаря профессиональной деятельности, у респондентов начинает формироваться понимание социальной ответственности за собственные профессиональные действия. В-четвертых, можно констатировать, что тенденция к формированию собственного образа профессионала, который обладает рядом отличительных личностных качеств, намеченная еще на 2-м этапе лонгитюдного исследования, у респондентов успешно завершилась. Некоторые респонденты отмечают, что нашли в собственном окружении достойный для подражания пример профессионализма, на который они ориентируются в своем профессиональном развитии.

В группе «мигранты», наоборот, выявлена тенденция разрушения профессиональной идентичности по полученной профессии, несформированность ее структурных компонентов. За прошедшие 4 года после окончания вуза из сознания респондентов практически стерся правильный образ психолога-профессионала. Описание специалиста-психолога у них носит фрагментарный характер; респонденты опираются уже не на истинные профессиональные знания, а на житейские представления, взятые из собственного жизненного опыта. В основном испытуемые группы «мигранты» называют различные личностные черты, которыми, по их мнению, должен обладать некий психолог вообще.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты демонстрируют, что в группе «приверженцы» происходит активное формирование структурных компонентов профессиональной идентичности, а в группе «мигрантов», наоборот, наблюдается разрушение профессиональной идентичности по полученной специальности в вузе.

Литература

- Абульханова К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
- Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М., 2008.
- Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.–Екатеринбург, 2003.
- Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М., 2001.

¹ Курсивом выделены фразы из интервью с испытуемыми.

ЛИДЕРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУКОВОДИТЕЛЯ: ОБРАЗ И РЕАЛЬНОСТЬ

Л. Г. Дикая (Москва), Я. В. Примаченко (Хабаровск)

Постановка проблемы

В последние годы в стране в условиях изменения социальной и экономической ситуации, быстро преобразующихся технологий управления производственной сферой резко возрастает дефицит перспективных руководителей, соответствующих требованиям управляемых ими организаций, профессионалов, способных проявлять инициативу, принимать решения в быстро меняющихся условиях, легко обучаемых, стремящихся к постоянному развитию.

Поэтому в исследованиях руководства и лидерства – основных феноменов управленческой деятельности – доминирующее значение отводится проблемам личности. Наиболее разработаны понятия «личностный потенциал» (Н. П. Беляцкий, С. Е. Велеско, П. Ройш, Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осина и др.) и «лично-профессиональный потенциал» (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, В. И. Селиванов, Ю. В. Громыко, О. С. Анисимов). В него включают не только потенциальное в личности (способности, природно обусловленные, профессионально важные качества, позитивные наследственные факторы и пр.), но и систему постоянно возобновляемых и умножаемых ресурсов – интеллектуальных, психологических, волевых, способствующих прогрессивному личностному и профессиональному развитию.

В то же время в ряде работ отмечается, что в настоящее время наиболее востребованным качеством личности руководителя является лидерский потенциал (Н. Н. Гаврилов, А. Н. Занковский, М. В. Кирсанов). Необходимо подчеркнуть, что понятие «лидерский потенциал» не относится к числу общеупотребительных; отсутствует достаточно четкое определение и описание лидерского потенциала перспективного руководителя. В основном лидерский потенциал рассматривают как совокупность индивидуальных и личностных характеристик, обеспечивающих лидерство, исходя из принципиального понимания содержания потенциала как такового. Обобщение научных трудов по исследованию лидерского потенциала руководителя (М. В. Кирсанов, В. Коттер, Ю. Н. Емельянов, П. Е. Овсянкин, Л. Лесбвей и др.) показало, что при очевидном внимании к проблеме деятельности руководителя-лидера многие вопросы, касающиеся понятия и структуры лидерского потенциала руководителя как субъекта организации в современных условиях, остаются дискуссионными. Проблематичным, в частности, является определение необходимых и достаточных индивидуальных характеристик и качеств личности перспективного руководителя.

Более того, руководитель, осуществляя свою профессиональную деятельность, исходит как из своих личностных особенностей, так и учета социальных условий, отношений с профессией и обществом. Руководитель выступает как активный субъект, одновременно находящийся в эпицентре взаимодействия систем разного уровня: профессиональной среды, коллектива, организации (А. В. Брушлинский), как субъект, направляющий, регулирующий и организующий свою жизнедеятельность и функционирование организации (К. А. Альбуханова, А. К. Маркова, А. А. Деркач, Б. Г. Ананьев). Поэтому личность руководителя постоянно претерпевает изменения в зависимости от того, субъектом какой деятельности, организации он является и, как следствие, изменяется его лидерский потенциал (Г. Персон, Дж. Шнейдер, А. Мерфи, К. Джибб, Р. Стогдилл, Е. Мамфорд, М. Шериф и К. Шериф и др.).

Таким образом, существующее явное противоречие между высокой социальной востребованностью лидерских качеств руководителя в условиях рыночных отношений и ограниченностью научного исследования феномена «лидерский личностный потенциал руководителя» определило направление нашего исследования. Его *цель* состояла в выявлении того, существуют ли различия и насколько серьезные между личностным потенциалом действующего и успешного руководителя и его представлениями о лидерском потенциале перспективного руководителя.

В качестве *объекта исследования* выступила личность руководителей холдинга ОАО «РЖД», система управления которого претерпела значительные изменения в ситуации активной реорганизации (В. Н. Морозов, Ф. Б. Андреев, Б. М. Лапидус, В. А. Гапанович, В. Г. Лемешко, С. М. Бабаев, В. Б. Воробьев и др.). В качестве *предмета исследования* – идеальный, по представлениям современного руководителя, лидерский потенциал личности и реальный лидерский потенциал руководителей высшего и среднего звена в системе железнодорожного транспорта.

Подобранный комплекс *психодиагностических методов исследования* был направлен на оценку смысложизненных ориентаций, личностных стремлений, направленности личности, выраженности лидерских тенденций, мотивационной, эмоциональной и регулятивной сфер личности.

Результаты исследования

На основе результатов ассоциативного эксперимента на понятия-стимулы «перспективный руководитель в системе железнодорожного транспор-

та» и «лидер», их классификации и ранжирования руководителями среднего и высшего звена, работающими в сфере железнодорожного транспорта, было определено содержание категориальных пространств, отражающих имплицитные представления руководителей и студентов о перспективном руководителе.

В результате иерархического кластерного анализа полученных оценок, которыми испытуемые наделяли перспективного руководителя, было выявлено, что лидерские качества личности в представлениях о перспективном руководителе выступают в качестве основных, и это позволяет отнести их к профессионально важным качествам перспективного руководителя, способствующим эффективности его управленческой деятельности.

Исходя из полученных данных, была разработана идеальная модель лидерского потенциала

Таблица 1
Идеальная модель лидерского потенциала перспективного руководителя в системе железнодорожного транспорта

Составляющие лидерского потенциала руководителя	Содержание
ЯДРО (основные качества)	
Деятельностно ориентированные качества	Деятельностные: компетентность, грамотность, способность к обучению, профессионализм, образованность. Интеллектуальные: ум, умение быстро принимать решения, способность ставить цели, видеть главное в проблеме. Волевые: уверенность в себе и в своих силах, способность к саморегуляции (спокойствию)
Лидерские качества	Способность вести за собой, успешность в начинаниях, обладание властью
РЕСУРСЫ 1-го УРОВНЯ (основные)	
Социально ориентированные качества	Развитая речь, общительность, умение работать с людьми, коммуникабельность, гибкость в общении
Волевые качества	Настойчивость, упорство, целеустремленность, дисциплинированность, трудолюбие, ответственность, пунктуальность, работоспособность
Морально-нравственные качества	Справедливость, гуманность, уважение к другим и к себе, честность, преданность делу
Лидерские качества	Самореализация
РЕСУРСЫ 2-го УРОВНЯ (дополнительные)	
Морально-нравственные качества	Щедрость, доброта, понимание, сочувствие, отзывчивость, требовательность
Волевые качества	Воля, сила духа, смелость, решительность
Интеллектуальные качества	Находчивость, сообразительность, смекалка
Лидерские качества	Харизма и обаяние

перспективного руководителя в системе железнодорожного транспорта, ядро которой составили деятельностно-ориентированные и лидерские качества личности.

В модель включены социально ориентированные, волевые, морально-нравственные и некоторые из лидерских качеств личности, одни из которых могут быть основными, а другие – дополнительными ресурсами лидерского потенциала; их раскрытие и развитие позволяет усилить и обогатить лидерский потенциал. Объединение и взаимодополнение этих качеств личности обеспечивает перспективному руководителю возможность успешного разрешения проблем, возникающих в его деятельности, ее организации и регулирования. Эти данные позволили обосновать данную структуру лидерского потенциала личности как *метакачества руководителя-лидера*, обеспечивающие его деятельность.

Результаты нашего исследования показали, что лидерский потенциал реального руководителя как субъекта системы «человек–профессиональная среда–общество» претерпевает изменения в реальных профессиональных организациях. Это нашло отражение в модели реального руководителя, которая отличается от идеальной модели лидерского потенциала перспективного руководителя по следующим параметрам:

- высоким уровнем сформированности *деятельностно-ориентированных качеств личности* (высокий уровень способности мотивировать себя на выполнение дел; хорошие способности осуществлять контроль по мере выполнения деятельности; убежденность, что все происходящее способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта; выше среднего уровень вовлеченности и жизнестойкости);
- высоким уровнем развития *интеллектуальных качеств и ресурсов* (способность ставить цели, видеть главное в проблеме; хорошие способности к моделированию, программированию своих действий, достижению целей; адекватность оценки результатов своей деятельности и поведения);
- низкой представленностью морально-нравственных ресурсов, которые в модели перспективного руководителя входят в состав ресурсов 1-го и 2-го уровней (это означает, что реальные руководители не придают значения в своей деятельности морально-нравственным качествам);
- отсутствием в числе ресурсов 1-го уровня волевых ресурсов, что может отрицательно сказываться на эффективности деятельности;
- выраженностью творческих ресурсов, что говорит о наличии стремления к творческой работе;
- низким уровнем *социально-ориентированных ресурсов* (средний уровень эмпатии);

- отсутствием в числе ресурсов качества эмоционального интеллекта, что может мешать реальным руководителям в их коммуникативной и управленческой деятельности;
- слабой представленностью лидерских качеств и отсутствием лидерских ресурсов, что свидетельствует о низкой значимости лидерских качеств для реальных руководителей и приоритетности для них деятельностно-ориентированных качеств.

В число составляющих личностного потенциала реального руководителя не вошли уверенность, стремление к самореализации, достижению, к духовной трансценденции, рассматриваемой нами через категорию личностных стремлений.

Сравнительный анализ личностных качеств руководителей среднего и высшего звена также выявил некоторые статистически значимые различия:

- план действий, самомотивация, вовлеченность, желание вступать в «борьбу» с целью достижения результата в большей степени выражены у руководителей среднего звена;
- руководителей высшего звена отличают некоторая неустойчивость субъективных критериев успешности своей деятельности, менее низкий уровень эмоционального интеллекта, способности перестраивать систему саморегуляции и распознавать эмоции других людей.

Данные проведенного исследования подтвердили, что лидерский потенциал не может рассматриваться вне ситуационного контекста, профессиональной группы, организационной структуры и внешних условий деятельности (М. В. Кирсанов). Поэтому для достоверного представления о лидерской «зоне ближайшего развития» любого руководителя необходимо оценивать его лидерский потенциал в конкретных ситуациях деятельности, в конкретных организациях.

Кроме того, полученные результаты свидетельствуют о необходимости своевременно корректировать модель руководителя в соответствии с современными требованиями, уделять должное внимание профессиональной подготовке кадрового резерва, начиная с периода обучения в высшем образовательном учреждении и до начала самостоятельной практики в должности руководителя.

Рассматривая лидерский потенциал личности руководителя в контексте идеи системной детерминации (Б. Ф. Ломов) и ресурсного подхода, можно определить деятельностно-ориентированные и лидерские качества, составляющие ядро лидерского потенциала, как детерминанты, определяющие успешность деятельности руководителя, а личностные качества, относящиеся к ресурсам 1-го и 2-го порядка, как детерминанты, актуализирующиеся в определенных ситуациях, в организациях нового типа – не только интеллектуально, но и социально ориентированных.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

О. Н. Доценко, И. Н. Бондаренко (Москва)

Постановка проблемы

За последние десятилетия результаты исследований в области психологии профессиональной деятельности направлены как на достижение успешности, эффективности, безопасности труда, так и на получение знаний об индивидуальных особенностях человека, коррекции функциональных состояний и профессиональной пригодности (Бодров, 2007).

Б. Ф. Ломову принадлежит ведущая роль в создании концепции системного подхода к анализу операторской деятельности и оптимизации процессов взаимодействия человека и машины (Ломов, 1966, 1984). Специфика системного познания состоит в возможности описания и объяснения *интегральных образований* действительности (целостности) (Барабанщиков, 2003).

Традиционно в отечественной психологии системообразующей, стержневой характеристикой личности считается ее направленность – устойчивая устремленность мыслей, чувств, желаний, фантазий, психологических отношений и поступков, которая является следствием доминирования ведущих мотивов и ценностных ориентаций (Рубинштейн, 1946; Божович, 1968; Чудновский, 1981; Ломов, 1984).

Соответствие человека профессии проявляется через его развитие в профессиональной деятельности. Процесс профессионализации сопровождается специфической интеграцией свойств и качеств личности, формированием ее как целостной системы (Бодров, 2001). Б. Ф. Ломов ведущую роль в обеспечении интеграции личности отводил ее направленности, отмечая, что «именно она выступает в роли побудительной системы, определяющей избирательность отношений к активности личности» (Ломов, 1966, с. 11).

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке РФНФ, проект № 11-06-01088а.

Б. И. Додонов выделил эмоциональную составляющую направленности личности в разработанной им концепции эмоциональной направленности (ЭН) (Додонов, 1978). Эмоциональная направленность рассматривается в качестве индикатора ценностных ориентаций специалиста, направленности его личности. Согласно концепции автора, эмоции выступают не только в своей основной, сигнальной, функции, но и дополнительно – в функции относительно самостоятельных ценностей. Посредством эмоциональных переживаний человек субъективно выделяет события, которые затрагивают его устремления, ценностные ориентации, цели, интересы, идеалы, т. е. главные смыслообразующие ориентиры, соответствующие ведущим мотивам. Субъективно ценные переживания, возникающие в профессиональной деятельности, могут способствовать успешности самой деятельности при соответствии требований профессии и эмоциональной направленности личности профессионала. Успешность профессиональной деятельности зависит от соответствия эмоциональной сферы специалиста и требований различных типов профессий (Доценко, 2011).

Несмотря на то, что роль эмоциональной сферы в деятельности раскрыта во многих теоретических работах отечественных психологов, вопросу позитивного и негативного влияния эмоциональной сферы на показатели успешности профессиональной деятельности уделено недостаточное внимание. Очевидно, что требования различных типов профессий к эмоциональной сфере специалистов носят дифференцированный характер. В социомических профессиях необходимым условием профессионального соответствия и успешности деятельности является способность специалистов поддерживать эмоционально насыщенные отношения с людьми, на которых направлена их профессиональная деятельность (Доценко, 2008). Эмоциональному аспекту взаимодействия со специалистами социомического профиля люди придают не меньшее значение, чем их профессиональной квалификации. В социотехнических профессиях роль эмоциональной сферы имеет иной характер и является практически не изученной в эмпирическом плане.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить взаимосвязи между эмоционально-мотивационным аспектом направленности личности и самооценкой работниками своей профессиональной успешности и удовлетворенности.

Выборку составили представители социотехнических профессий. Были обследованы работники одного из энергокомплексов, обеспечивающие выработку электроэнергии для жизнеобеспечения городского населения. В исследовании участвовали 96 мужчин – операторы, техники, сотрудники ремонтной службы.

В качестве эмпирических методов для решения поставленных задач использованы тестирование и анкетирование; методы статической обработки. В ходе исследования для изучения эмоционально-мотивационной сферы использован комплекс психодиагностических методик.

1. Опросник Б. И. Додонова по выявлению эмоциональной направленности личности, позволяющий оценить выраженность 10 типов эмоциональной направленности, каждый из которых связан со стремлениями к определенным ценным для человека переживаниям, связанным с ведущими мотивами личности.
2. Для исследования мотивации применялся специально разработанный для операторов энергетической отрасли опросник «Мотивы профессиональной деятельности». Основные компоненты социальных и смысловых установок в труде успешных работников АЭС были сопоставлены с конкретными мотивами трудовой деятельности.
3. Для диагностики субъективной успешности использовалась русскоязычная версия опросника «Профессиональное выгорание» (Водопьянова, Старченкова 2008).
4. Степень удовлетворенности операторов энергосистемы своим трудом оценивалась ими по 5-балльной шкале с помощью авторской анкеты.

Результаты исследования

В ходе исследования выделены и описаны профили типов эмоциональной направленности, характерные для исследуемых профессий. Проведен сравнительный анализ профилей типов эмоциональной направленности для представителей социомических и социотехнических профессий. В профиле типов эмоциональной направленности операторов энергосистемы выявлены гуманистический и гармонизирующий компоненты. Гуманистический компонент включает альтруистический, коммуникативный тип эмоциональной направленности; гармонизирующий – гностический, эстетический и гедонистический типы эмоциональной направленности. Компонентный анализ выявил инвариантный характер гуманистического и гармонизирующего компонентов для представителей как социомических, так и для социотехнических профессий. Полученные данные показывают, что у обследованных представителей социотехнических профессий, как и у представителей социомических профессий, гуманистический компонент занимает доминирующую позицию в профиле эмоциональной направленности, но статистически значимо отличается по выраженности и по иерархии типов, по сравнению с врачами и учителями (Доценко, 2008). Выявлены

особенности эмоциональной сферы работников энергокомплекса, соответствующие требованиям профессии и связанные с их профессиональной успешностью.

У большинства (более 70%) операторов исследуемые мотивы являются активно действующими и в той или иной степени регулирующими их профессиональную деятельность. Выявлены ведущие мотивы профессиональной деятельности для операторов энергосистемы – мотивы социальной значимости и престижа, мотивы достижений или уровня притязаний, которые положительно связаны с альтруистической и практической эмоциональной направленностью, что подтверждает неразрывную связанность эмоциональных и мотивационных процессов. Наименее выраженными для обследуемых операторов являются познавательные и утилитарные мотивы.

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) позволил выделить эмоционально-мотивационный функциональный блок, включающий темпераментальные характеристики, эмоциональную направленность и мотивы профессиональной деятельности, имеющие тесные положительные связи.

Структурограммы, образованные позитивными корреляционными связями для каждого из элементов функционального блока, выявили ядерные переменные: альтруистический тип ЭН – «мотивы социальной значимости и престижа» – «сила по возбуждению нервной системы». Ядерные переменные в совокупности и во взаимосвязи составляют устойчивое образование, активно регулируя профессиональную деятельность. Данное утверждение подтверждается данными корреляционного, кластерного и дискриминантного анализов.

Изучение успешности профессиональной деятельности в данном исследовании основывалось на самооценке профессиональной успешности работниками энергокомплекса и оценках ими удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Показатели эмоционального удовлетворения от содержания профессиональной деятельности положительно связаны с альтруистической, гностической и пугнической эмоциональной направленностью, с показателями «мотивы социальной значимости и престижа», «познавательные мотивы» и «утилитарные мотивы».

Самооценки работниками своей профессиональной успешности прямо связаны с выраженностью 8 типов эмоциональной направленности, включая типы эмоциональной направленности гуманистического и гармонизирующего компонентов. Показатель «успешность профессиональной деятельности (редукция профессиональных обязанностей)» имеет наиболее тесные отрицательные связи с такими ядерными переменными, как выраженность альтруистического типа

ЭН и показателем «мотивы социальной значимости и престижа».

С помощью кластерного анализа выделены четыре эмпирических типа для данной группы специалистов: «успешный», «эмоциональный», «выгоревший», «неуспешный», различающиеся по темпераментальным характеристикам, выраженности эмоциональной направленности, показателям мотивов профессиональной деятельности, удовлетворенности профессиональной деятельностью и показателям самооценки профессиональной успешности. Дискриминантный анализ подтвердил достоверность различия респондентов с помощью данного набора переменных (λ -Вилкса = 0,044, $p < 0,0000$). Данные типы соответствуют четырем уровням самооценки профессиональной успешности (показатель «редукция профессиональных обязанностей») – высокому, умеренному, низкому и очень низкому.

Таким образом, результаты проведенного исследования работников энергокомплекса в целом подтвердили, что показатели эмоционально-мотивационной сферы можно рассматривать как детерминанты профессиональной успешности. Это позволяет сделать вывод об эмоциональной регуляции профессиональной деятельности, являющейся сложным интегральным процессом, пронизывающим все уровни психической регуляции. При оптимальном соответствии показателей эмоционально-мотивационного блока оператора и требований профессии влияние эмоциональной сферы на успешность профессиональной деятельности носит позитивный характер, проявляясь в удовлетворенности профессиональной деятельностью, высоких показателях мотивов профессиональной деятельности, высокой самооценке профессиональной эффективности. При несоответствии показателей эмоционально-мотивационного блока и требований профессии имеет место негативный характер влияния, что проявляется в снижении перечисленных выше показателей профессиональной деятельности.

Литература

Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 29–46.

Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001.

Бодров В. А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 23–28.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). М., 1968.

Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб., 2008.

Додонов Б. И. Эмоции как ценность. М., 1978.
Доценко О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социально-экономических профессий // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 5. С. 92–101.

Доценко О. Н. Роль эмоциональной регуляции в успешности профессиональной деятельности // Актуальные вопросы психологии и педагогики: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. 19 мая 2011 г. /

Под ред. В. Г. Печерского, Н. В. Зайцевой. Саратов, 2011. С. 72–74.

Ломов Б. Ф. Человек и техника (очерки инженерной психологии). М., 1966.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М., 1981.

ОТ МИФИЧЕСКОГО ЛИДЕРА-ГЕРОЯ К СОЦИАЛЬНО АДЕКВАТНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ

Е. П. Ермолаева (Москва)

Одним из распространенных мифов власти на всех уровнях управления является представление об идеальном лидере как носителе единоначалия, базирующегося на соответствующих профессиональных компетенциях. Однако, по словам Ф. Ходжсона, «современный руководитель перерос представление о лидере-индивидуалисте» (цит. по: Крейнер, 2004, с. 118). Перспективному лидеру следует быть, скорее, выразителем интересов и реализатором запросов общества, чем специалистом, ориентированным на определенное задание в рамках данной организационной структуры, и уж тем более он не должен ставить на первый план своекорыстные интересы. Этому способствует то, что в последние годы «подчиненные становятся могучей силой, лидерам приходится активно добиваться поддержки от людей, которых они прежде не принимали в расчет» (там же, с. 115–117).

В соответствии со спецификой управленческой деятельности, структура профессиональной идентичности в данном исследовании описывается через индивидуально-личностный, корпоративный и социальный компоненты (Ермолаева, 2008). *Индивидуально-личностный компонент* рассматривается в аспектах лидерства и становления руководителя; *корпоративный* ориентирован на специфику функционирования и принятия решения в рамках корпоративной организации; *социальный* представлен в динамике адаптационных стратегий руководителя к изменяющимся социально-экономическим условиям с учетом морально-нравственной основы и социального эффекта реализации управленческих решений.

Индивидуально-личностная идентичность как ресурс отражает мировую тенденцию перехода от приоритета индивидуализма и единоначалия к умению организовать работу команды и достичь группового и социального одобрения. Психологической помехой этому выступает «иллю-

зия неуязвимости лидера». Руководители, ориентированные на карьеру, лучше разбираются в технологиях, чем в отношениях с людьми. Для глав администрации, управляющих людьми, – это источник дискомфорта и часто «область их самой большой некомпетентности» (Крейнер, 2004, с. 73).

Следует отметить еще один сугубо российский парадокс: критерию возраста и стажа, необходимого для руководителя высшего звена, соответствуют лишь бывшие советские руководители, но они практически не способны к смене профессиональной идентичности, а молодые руководители, ориентированные на западные модели руководства, не мотивированы на социально адекватные решения.

Корпоративная идентичность возникает, когда коллектив понимает и разделяет цели всей организации, вдохновляется *ощущением причастности* к ее успехам и достижениям» (Селье, 1987, с. 205). В этом случае руководитель и сотрудник выступают как партнеры и единомышленники, обладающие ментальной корпоративной приверженностью. Таким образом, психологический ресурс корпоративной идентичности заключен в делегировании части властных полномочий от руководителя к сотрудникам (учете разных точек зрения, поддержке инициативы, необходимых для *принятия* эффективных решений), и во встречном движении, направленном от сотрудников к руководителю, – признании его авторитета (без чего невозможна успешная *реализация* решений).

Психологический ресурс *социально ориентированной профессиональной идентичности* руководителей организаций состоит в проведении ими не только корпоративно-целесообразной, но и *социально адекватной* политики, в основе которой, кроме чисто коммерческих или ведомственных целей, заложено соответствие управленческих решений и мероприятий морально-этическим представлениям общества о справедливости, адекватности

и безопасности; направленность на социально приемлемые потребности значительных групп населения; ориентация деятельности фирмы на достоверный экономический и социальный прогноз развития общества.

Исходная позиция данного исследования согласуется с концепцией «взаимной ответственности для всех» Р. Салмона (Салмон, 2004, с. 160–162), когда именно социальная идентичность руководителя выходит на первый план и предполагает «служение обществу» на национальном, региональном или местном уровнях на основе *принципа ответственности*. В наших исследованиях (Ермолаева, 2008а) реализационный потенциал фирмы обусловлен соотношением степени дозволенной свободы действий сотрудников и руководителей среднего и низшего звена в интересах корпорации и в их собственных интересах, которую им предоставляет вышестоящий руководитель. Корпоративный интерес защищается руководством, зафиксирован им в инструкциях, правилах или уставах корпораций и спускается сверху вниз: это основа нормативного компонента профессиональной идентичности сотрудников. Корпоративная приверженность, напротив, исходит от сотрудника и составляет ментальную основу принятия и трансформации им корпоративного кодекса как личного «кодекса чести». Уровнем такого принятия измеряется корпоративная идентичность персонала, а степенью взаимного соответствия личного, корпоративного и социального компонентов профессиональной идентичности руководителя – диапазон и качество реализации функций управления.

Исследование показало, с одной стороны, важность социально-психологических ресурсов, с другой – недостаток у современных российских руководителей сбалансированного сочетания двух принципов: *целесообразности и нравственного выбора*, выступающих как разрешительная стратегия для позитивных инноваций и как запретительный механизм для ведомственных авантюристов.

По результатам теоретического исследования выделена специфика социальной реализации руководителей в зависимости от их индивидуальной модели жизни, интеллектуального потенциала профессии, статусной роли, степени социальной востребованности. Применение к оценке руководителей разных статусов и профилей структурного, динамического и уровневого критериев профессиональной идентичности показало, что реальная профессиональная идентичность может существенно отличаться от социально востребованной и занимать любое место в континууме «идентичность–маргинализм»: от полной идентичности до ее отсутствия (маргинализм). При этом преобразующие усилия и субъектные ресурсы руководителя могут быть направлены как на профессиональную или социальную среду (сохранение

или разрушение), так и на самого себя (переидентификация).

В результате эмпирического психологического исследования чиновников разных уровней городского управления, проведенного нами в 2009–2010 гг., включавшего анализ динамики параметров и структурных компонентов профессиональной идентичности и маргинализма, отношения к профессии, к своим непосредственным руководителям и подчиненным в условиях пика и спада экономического кризиса, было выявлено несколько тенденций.

Первая тенденция состоит в снижении самооценки творческих показателей профессиональной деятельности у более опытных профессионалов, по сравнению с молодыми. Одной из причин снижения формальных показателей творчества может быть иное толкование ими самого понятия «творчество». Опытный руководитель, нарабатывший с годами творческие навыки принятия решений, перестает воспринимать их как творческие; для него это уже почти шаблоны. Молодые и неопытные профессионалы, наоборот, склонны переоценивать свои способности к творческой деятельности. Другая причина связана с бытующим в общественном сознании мифом, что в деятельности чиновника вообще не должно быть места для творчества, так как оно всегда предполагает отступление от инструкций и нормативов, а следовательно, является нарушением, поэтому те, кто использует творческие механизмы в своей работе, предпочитают это скрывать.

Второй тенденцией является обратная зависимость между способностями, обуславливающими индивидуальную и коллективную деятельность. У руководителей, успешных в групповой работе, показатели уверенности в себе и убежденность в непоколебимости собственной позиции оказались ниже, чем у «индивидуалистов».

Третья тенденция – инерция мышления, сформированная старыми командными методами, как у самих чиновников, так и у разработчиков должностных инструкций, хотя требуются не только новые инструкции сверху, но и инициатива профессионалов на местах – тех, кто непосредственно общается с населением и видит его проблемы лучше.

Опрос, проводившийся на пике экономического кризиса, не обнаружил его влияния на положение чиновников. Большее значение при оценке перспектив своего карьерного роста они придавали персоне непосредственного руководителя и структурным преобразованиям в органах городского управления, чем макросоциальным факторам.

Показано также, что соотношение и роль социального, индивидуального и профессионально-деятельностного компонентов идентичности зависят от статуса руководителя и сферы руко-

водства. Социально востребованная структура компонентов профессиональной идентичности расходится с реальными мотивами, стимулирующими карьерный рост. Напряженность этого конфликта зависит от уровня руководства: чем выше статус руководителя, тем сильнее его решения должны корректироваться социальной ответственностью, но одновременно, тем больше он имеет власти и возможностей для злоупотреблений. В этих условиях возрастает роль нравственных регуляторов поведения руководителя.

В результате проведенного исследования определены критерии оценки психологических ресурсов руководителей, обусловленные структурными, динамическими и уровневными особенностями профессиональной идентичности.

1. *Сформированность* каждого из трех структурных компонентов и их *внутренняя непротиворечивость*.
2. *Внешняя непротиворечивость* идентичности социальным требованиям.
3. Потенциальная возможность преобразования идентичности за счет запаса функциональной

стабильности в сочетании с резервом *вариативности* в социально приемлемых пределах.

4. Наличие *универсального* и *специфического* уровней профессиональной идентичности, по-разному влияющих на принятие решений. Универсальный уровень обуславливает более широкий диапазон факторов, учитываемых руководителем при принятии и выполнении решений, а специфический – наиболее оптимальный способ их реализации.

Литература

Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М., 2008.

Ермолаева Е. П. Идентификационные и корпоративные аспекты реализации «миссии фирмы» // Культура и поведение в организации: российский опыт: Сб. науч. тр. / Под ред. С. П. Дырина, А. Л. Журавлева, Т. О. Соломанидиной. М.–Набережные Челны, 2008а. С. 44–50.

Крейнер С. Бизнес путь: Джек Уэлч. СПб., 2004.

Салмон Р. Будущее менеджмента. СПб., 2004.

Селье Г. От мечты к открытию. М., 1987.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЛИДЕРСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

А. Н. Занковский (Москва)

Постановка проблемы

Непреодолимый интерес науки к феномену лидерства возникает в конце 30–начале 40-х годов прошлого столетия, когда впервые с особой остротой встает проблема повышения эффективности управленческого персонала. Именно с этого момента проблема лидерства становится актуальной и признанной областью психологических исследований. С тех пор были созданы многочисленные теории лидерства, разработаны методы, подходы и целостные технологии формирования лидерских навыков для управленческого персонала организаций (Журавлев, 2005; Занковский, 2009).

Согласно традиционному подходу, лидер – член малой группы, который в результате внутригруппового взаимодействия при решении конкретной задачи выдвигается на первый план, принимая на себя функции организатора групповой деятельности. При этом он демонстрирует более высокий, чем другие, уровень активности, участия в решении данной задачи и влияния на этот процесс (Андреева, 2001).

При многообразии подходов к лидерству наибольшую популярность у исследователей и практиков имеет *поведенческий подход*, в рамках которого лидерство рассматривается в контексте

реализуемого лидером поведения. Осуществленные успешные попытки найти универсальные поведенческие измерения, обеспечивающие лидеру успех. Исследователи смогли выявить независимые факторы поведения лидера, сведя огромный массив поведенческих переменных в два фактора, которые достаточно полно описывают лидерское поведение: первый связывает воедино те действия, посредством которых лидер обеспечивает достижение целей группы; второй характеризует усилия лидера, направленные на формирование межличностных отношений в группе. Степень актуализации указанных факторов позволяет выделять различные стили поведения лидера. При этом большинство исследователей сходятся во мнении, что стиль лидерства, при котором оба фактора выражены максимально, является наиболее эффективным.

Вплоть до настоящего времени двухфакторная модель доминирует в исследованиях лидерства (Likert, 1961; Blake, Mouton, 1978; Hersey, Blanchard, 1974; Fiedler, 1997; Мисуми, 1984; Сидоренко, 2011). Ценность этого подхода состоит в том, что, предложив теоретическую модель, он, в отличие от других, оказался чрезвычайно продуктивным для создания широкого ряда практико-ориентированных методов, реально работающих в современных организациях.

В наших исследованиях, проводившихся в течение многих лет, также использовалась указанная двухфакторная модель (Занковский, 1999). По мере накопления данных появилась возможность обобщить и переосмыслить некоторые закономерности, которые первоначально воспринимались как артефакты. В ходе статистической обработки большой выборки данных было обращено внимание на результаты, которые явно не вписывались в рамки двухфакторной теории: степень выраженности обоих факторов лидерского поведения неодинакова для успешных лидеров на различных уровнях управления организацией (Занковский, 2010).

При определении норм для эффективных подразделений на разных уровнях управления (низовом, среднем и высшем) было обнаружено, что различия в уровне выраженности обоих факторов были статистически значимыми, снижаясь по мере подъема по организационной иерархии. Для того чтобы быть лидером на среднем или высшем уровнях управления, требовалось проявлять лидерское поведение в значительно меньшей степени, чем на низовом. Стало очевидно, что указанные факторы способны в полной мере описать лидерское поведение только на низовом (групповом) уровне.

Было выдвинуто предположение, что переменной, обуславливающей эффективность лидерства на организационном уровне, могут выступать ценности труда. Х. Мирел и Дж. Гаррет (Mirel, Garret, 1971) предложили рассматривать ценности труда как важное личностное образование. Для измерения этой черты ими была разработана специальная шкала, которая широко используется в исследованиях личностных характеристик и установок. Указанная шкала была переведена нами с английского языка и адаптирована для применения на российских выборках.

Целью проведенного исследования было выяснение того, как ценности труда связаны с эффективностью лидерского поведения и карьерным ростом менеджеров.

Выборка исследования

В исследовании приняли участие 104 менеджера из 4-х компаний (средний возраст – 37,5 лет; 60 мужчин и 44 женщины). На основании результатов диагностики стилей лидерства менеджеры были разделены на группы со слабо и ярко выраженными лидерскими качествами. Численность групп составила соответственно 49 и 55 чел. На низовом уровне в группу менеджеров с ярко выраженными лидерскими качествами вошли 32 чел. (средний возраст – 27 лет; 14 мужчин и 18 женщин).

В исследовании использовался опросник трудовой этики Х. Мирел и Дж. Гаррет (Mirel, Garret, 1971).

Результаты исследования

Была обнаружена довольно высокая корреляция между ценностями труда и высокими показателями поведенческих факторов ($r = 0,581$, $p < 0,004$). В течение трех последующих лет 23 менеджера (72%) из группы менеджеров с ярко выраженными лидерскими качествами получили повышение в организационной иерархии, при этом у 13 человек из них выявлены высокие показатели трудовой этики, а у 10 – умеренно-низкие. Через год оценка эффективности лидерского поведения показала, что именно менеджеры с высокими показателями этики труда сохраняли свои лидерские позиции на более высоких должностях, в то время как остальные в значительной степени утрачивали свой лидерский потенциал. На уровне организационного лидерства, таким образом, эффективное лидерское поведение в большей степени определялось не столько умением лидера реализовывать базовые поведенческие функции, сколько *системой ценностей*, которая не учитывалась поведенческой моделью.

Для подтверждения того, что поведенческий подход игнорирует ценностное содержание поведения, была смоделирована ситуация, в которой испытуемые должны были продемонстрировать свою этническую и социальную толерантность, отвечая на «Шкалу социальной дистанции» Э. Богардуса сначала индивидуально, а затем в группах и придя к согласованному решению. По завершении групповой работы с помощью модифицированной социометрической методики определялись лидер группы и проявленный им стиль лидерства. Кроме того, с помощью опросника «Ценностных ориентаций» М. Рокича проведено изучение систем ценностей выявленных лидеров. Были поставлены следующие исследовательские вопросы: «Какое влияние (позитивное или негативное) стиль лидерства окажет на уровень этнической и социальной толерантности членов группы по сравнению с их индивидуальными оценками? Есть ли значимые различия в системе ценностей лидеров, демонстрирующих различные стили лидерства?»

В качестве испытуемых в исследовании приняли студенты московских университетов общей численностью 467 чел. (в возрасте от 17 до 27 лет; 242 девушки и 225 юношей), из которых в рамках исследования была сформирована 91 группа численностью от 5 до 7 чел. Исследование в каждой учебной группе занимало около 40 мин.

По результатам статистической обработки полученных данных можно сделать следующие выводы:

- анализ систем ценностей не выявил значимых различий между выделенными группами;
- во всех группах при переходе от индивидуальной оценки к групповой наблюдалось снижение уровня толерантности;

– выраженность снижения уровня толерантности зависела от стиля лидерства и во всех случаях была статистически значимой: минимальный сдвиг наблюдался при стиле, ориентированном на отношения ($ZW = 1,965$, $p = 0,049$); максимальный – при оптимальном стиле ($ZW = 2,844$, $p = 0,004$).

Полученные результаты можно рассматривать как иллюстрацию феномена «группового сдвига» (group shift) – повышения степени риска решений, принятых в группе, по сравнению с индивидуальными решениями. Однако сходство систем ценностей и наличие различий, обусловленных стилем лидерства, свидетельствует именно о значимом влиянии лидерства. При этом наибольшим эффектом, как отмечается многими исследователями (Blake, Mouton, 1978; Мисуми, 1984), обладает стиль, одновременно ориентированный и на результат, и на отношения. Неожиданным, но в то же время показательным результатом стала выявленная направленность лидерского влияния: индивидуальное поведение во всех группах стало менее толерантным. Стили поведения лидеров оказались способными влиять на поведение последователей, независимо от характера тех целей, которые ставили лидеры.

Таким образом, полученные результаты позволили сделать следующие *выводы*:

1. Поведенческие факторы способны в полной мере описать лидерское поведение только на низовом (групповом) уровне.
2. На уровне организационного лидерства эффективное лидерское поведение в большей степени определяется не столько умением лидера реализовывать базовые поведенческие функции (ориентация на результат и ориентация на отношения), сколько системой ценностей труда, которой следует лидер.
3. Двухфакторная модель группового лидерства, доминирующая сегодня в науке и практике, является поведенческой технологией, не позво-

ляющей раскрыть ценностное содержание лидерского поведения. Все это позволяет говорить о необходимости разработки новых подходов к исследованию лидерства, рассматривающих личностные особенности лидера как ключевые детерминанты его эффективности.

Литература

- Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1996.
- Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М., 2005.
- Занковский А. Н. Адаптация РМ-метода и его использование для изучения стратегий преодоления проблемных ситуаций в управленческой деятельности // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. М., 1999. С. 233–252.
- Занковский А. Н. Организационная психология. М., 2009.
- Занковский А. Н. Психологические особенности лидерства на разных уровнях организационной иерархии // Социальная психология труда. Теория и практика. Т. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Л. Г. Дикой. М., 2010. С. 263–295.
- Мисуми Д. Ридасиппу кодо-но кагаку // Поведенческая наука лидерства (на яп. яз.). Токио, 1984.
- Сидоренко Е. В. Матрица лидерства // Национальный психологический журнал. Сборник статей за 2006–2010 гг. М., 2011.
- Blake R. R., Mouton J. S. The Managerial Grid. Houston, 1978.
- Likert R. New Patterns of Management. N. Y., 1961.
- Fiedler F. E. A Theory of Leadership Effectiveness. N. Y., 1997.
- Hersey P., Blanchard K. H. So You Want to Know Your Leadership Style? // Training and Development Journal. 1974. February.
- Mirel H., Garrett J. The Protestant Ethic as a personality variable // Journ. of Consulting and Clinical Psychology. 1971. № 36.

ПРОБЛЕМА ОТБОРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ПРЕДПРИЯТИЙ НА ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ

Л. Н. Захарова, Е. В. Коробейникова (Нижний Новгород)

Более двадцати лет российское общество является неотъемлемой частью современного цивилизованного мира. Оно закономерно вовлечено в глобальные трансформационные процессы и претерпевает существенные изменения, связанные с переходом экономики на рыночные принципы. На уровне конкретных предприятий застой сменился постоянно осуществляющимися

организационными изменениями. Особые трудности российская экономика испытывает в связи с необходимостью инновационного развития. Анализируя причины трудностей модернизации российской промышленности, эксперты сходятся во мнении о том, что центральной проблемой является несоответствие качества менеджмента сложности стоящих перед ним задач.

В настоящее время проведено немало исследований, раскрывающих особенности личности эффективного менеджера. При этом данные, полученные в них, ограничены описанием менеджмента в США и Великобритании и ряде других стран, имеющих на время исследования устоявшуюся рыночную экономику (В. Беннис, В. Врум, М. Мескон, Б. Нанус, Р. Стогдил и др.). И хотя сам факт влияния условий на эффективность менеджера признается практически всеми исследователями управленческого поведения, конкретные организационные условия очень редко выступают предметом исследования. Наиболее значимыми представляются исследования организационных культур (ОК), поскольку именно они являются тем организационным и одновременно социально-психологическим контекстом, в котором реализуется трудовое и управленческое поведение. Как отмечал один из идеологов организационно-культурных исследований Э. Шейн, ОК содержит в себе установки, ценности, поведенческие образцы и ожидания членов организации (Шейн, 2007).

Представляют интерес работы К. Камерона и Р. Куинна (Камерон, Куинн, 2001), в которых убедительно показано, что, во-первых, разные организации могут быть эффективными, обладая специфическим типом ОК, во-вторых, каждый тип культуры аккумулирует, в конечном итоге, менеджеров с определенным типом ценностей и детерминирует проявления индивидуально-психологических особенностей персонала, в том числе управленческого, в формате поведенческих моделей ОК конкретного типа.

Однако результаты этих исследований не позволяют в полной мере ответить на вопросы, актуальные для переходных экономик. Так, в условиях реальных рыночных отношений процессы саморегуляции затрагивают организационно-культурные характеристики предприятия. И если менеджмент предприятия способствует становлению ОК, не сообразуясь с вызовами конкурентной среды, спецификой бизнеса, ресурсной базой компании, то такая компания будет снижать свое присутствие на рынке. В условиях нерыночной системы отношений предприятие может сохранять свои позиции за счет многих других факторов: государственной поддержки, закрытости внутреннего рынка и пр. В результате неэффективная в рыночных условиях ОК может оставаться характерной для российского предприятия неопределенное время.

В связи с этим актуальной задачей для российской организационной психологии является разработка технологий отбора, поддержки целенаправленных изменений организационной культуры предприятий в направлении рыночно-адхократического типа как наиболее адекватного инновационной экономике и психологической подготовки персонала, в первую очередь управ-

ленческого, мотивационно и компетентностно готового к работе в условиях перехода к инновационному пути развития.

Результаты психологического анализа деятельности менеджера в условиях организационных изменений представлены в таблице 1.

Эмпирическое исследование личностных особенностей менеджеров, успешных в организационно-культурных условиях разного типа (Захарова, Коробейникова, 2012), позволило статистически обоснованно выявить комплекс психологических характеристик, присущих менеджеру среднего уровня в адхократической ОК с элементами рыночного типа. Этот комплекс психологических характеристик получил название «Новатор». В иерархии индивидуальных ценностей у менеджеров значимо доминирует *ценность творчества*. На второй позиции находится *ценность достижения индивидуального результата*. Такие менеджеры ради реализации своих личных целей стремятся проявлять максимальную энергию, напористость, но могут пренебречь личностными отношениями и моральными принципами. В актуальной и перспективной системе социальной самоидентификации у них доминируют роли частного лица (47,7% и 45,2% соответственно), которые наиболее значимы для осознания себя, своего места в мире. Большинство принимаемых решений имеет высокий уровень открытости и ответственности, особенно это касается ситуации профессионального взаимодействия. Собственные решения, принимаемые менеджментом в адхократической ОК, более эффективны, чем решения, которые они ожидают от партнеров по взаимодействию. Но наличие достаточного большого количества высоко открытых и ответственных решений позволяет говорить лишь о склонности менеджмента проявлять стереотип недоверия (особенно в конфликтных ситуациях, актуализирующих ценность творчества), а также о наличии незначительной дисгармонии в анализируемых характеристиках управленческих решений. Лидерские качества в ходе ассесмент-центра определены на уровне выше среднего (77,1% от максимальной). Лидерство имеет личностный характер. Работоспособность оценена на уровне выше среднего (у 73,3% менеджеров). Это проявляется в высокой точности и надежности деятельности, выносливости выше среднего и средней продуктивности. Следовательно, для менеджеров в адхократической ОК важна способность поддерживать на протяжении длительного времени заданный уровень эффективности деятельности. Помимо этого, в течение трудового дня у испытуемых выявлено значимое улучшение настроения, что нашло отражение и на психофизиологическом уровне. Полученные результаты рассматриваются в качестве признака мобилизации психологических и психофизиологических резервов организма менеджера и в целом свидетельствуют о благопри-

Таблица 1
Требования «трудового поста» менеджера к его личностным особенностям
в условиях организационных изменений

Компоненты трудовой деятельности	Значимые характеристики трудового поста менеджера		
	В условиях относительной организационной стабильности	В условиях организационных изменений	Специфика требований к личностным качествам
Цель труда	Обеспечение некоторого должного хода социальных явлений, процессов (Е. А. Климов)	Обеспечение изменений в организационных подсистемах в определенном направлении	Приверженность не ценности стабильности, а ценности развития. Изменения в системе личностных самоидентификаций: от специалиста и администратора к менеджеру
Предмет труда	Отдельные исполнители, социальные группы при соблюдении иерархичности их соподчинения (А. В. Карпов); полная и непротиворечивая информация о состоянии управляемой системы (Л. Н. Аксеновская)	Отдельные исполнители, социальные группы, которые испытывают изменения в формах поведения, мышления, чувствования, вызывающие состояние сопротивления (скрытого/явного); неполная, динамично изменяющаяся информация	Изменения в реализации управленческого стиля: от администрирования к лидерству. Изменения в стиле принятия решений от закрытых с перекладыванием ответственности на более высокие уровни управления к открытым с личной ответственностью
Средства труда	Стандартные и нормативно закрепленные схемы принятия решений; организационная и вычислительная техника	Увеличение доли новых и нестандартных схем принятия решений	Приверженность ценностям развития и инновационности
Основные обязанности (трудо-вые функции)	<ul style="list-style-type: none"> Планирование: определение показателей деятельности в соответствии с существующими целями; низкая доля стратегического планирования. Организация: ориентация на обеспечение плавного хода работ с помощью известных методов и имеющихся ресурсов. Мотивация: создание для работников возможностей для удовлетворения их потребностей при условии надлежащего выполнения ими своих обязанностей. Контроль: по стабильным формальным показателям 	<ul style="list-style-type: none"> Планирование: ориентация на достижение долгосрочной цели развития и приведение оперативных задач в строгое соответствие с ней; важность стратегического планирования Организация: неалгоритмический характер деятельности в условиях большого количества дефицитов; переход к реальной ненормированности рабочего дня. Мотивация: учет происходящей переоценки организационных и индивидуальных ценностей; необходимость проявления личной приверженности к внедряемым изменениям; формирование мотивации к инновационному поведению. Контроль: по показателям реальной результативности, увеличение доли самоконтроля и личной ответственности 	<p>Переход от ценности стабильности и ориентации на формальные показатели к приверженности ценности развития с ориентацией на организационную эффективность;</p> <p>Требования деловой ответственности, личной ответственности и высокой работоспособности;</p> <p>Модификация поведения работников лидерской демонстрацией необходимых моделей поведения</p>

ятном влиянии на организм сотрудников трудовой деятельности в условиях адхократической ОК.

Выводы

1. В современных условиях на отечественных предприятиях требуется целенаправленное изменение организационной культуры в направлении рыночно-адхократического типа как наиболее адекватного инновационной экономике.
2. В условиях адхократической организационной культуры с элементами рыночного типа наибольшей эффективности достигают менеджеры среднего звена, обладающие определенным комплексом психологических характеристик – доминированием индивидуальных ценностей, социальных идентификаций, принимаемых решений, организационного лидерства и работоспособности. Этот комплекс получил условное название «Новатор». Проведение отбора управленческого персонала среднего звена с опорой на комплекс выявленных характеристик способствует существенному повышению его эффективности.
3. Целенаправленное формирование на предприятии команд менеджеров-новаторов обеспечивается с помощью современных инструментов отбора (ассессмент-центр) и подготовки кадров, имеющих выраженную психологическую составляющую.
4. В основу разработки критериальной базы оценки менеджеров и программ их психологической подготовки целесообразно положить следующие принципы:
 - принцип обязательного предварительного выявления вектора инновационного развития предприятия в конкурентной среде и моделирования на его основе необходимых изменений в организационной культуре и психологическом профиле менеджеров;
 - принцип дифференцированного подхода к оценке менеджеров с выделением трех уровней психологической пригодности к эффективной деятельности в условиях новой организационной

культуры определенного типа: полностью пригодны, годны, непригодны (на основе теоретических положений Е. А. Климова);

- принцип личностного развития в обучении, который реализуется через моделирование менеджерами эффективной управленческой деятельности в условиях новой организационной культуры, проявление высокой активности и осознанности в овладении управленческой деятельностью, развитие рефлексивности мышления обучающихся.

В целом применение данных принципов для формирования команд менеджеров обеспечивает наи-

более быстрый переход предприятия на новый уровень развития и способствует личностному совершенствованию управленческого персонала.

Литература

Захарова Л. Н., Коробейникова Е. В. Личностные характеристики менеджеров, успешных в организационных условиях разного типа // Вестник университета (ГУУ). 2011. № 17. С. 34–38.

Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб., 2001.

Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб., 2007.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕТЧИКОВ¹

М. Е. Зеленова (Москва)

Постановка проблемы

Профессиональная деятельность летчика осуществляется в сложных условиях, вызванных постоянным воздействием вредных стресс-факторов внешней среды, опасных для здоровья и жизни человека, и требует от специалиста повышенной работоспособности, длительной активации и напряжения всех функциональных систем, значительной эмоциональной включенности и ответственности. Исследователи отмечают, что экстремальные составляющие летной деятельности часто приводят к нарушениям психического и соматического здоровья летчиков, являются причинами снижения профессиональной эффективности, надежности и безопасности полета.

Статистика заболеваемости летного состава обнаружила, что у летчиков в 3 раза чаще развиваются признаки дегенеративно-дистрофических заболеваний позвоночника; в 4 раза чаще встречаются заболевания сердечно-сосудистой системы и слухового нерва; в 6 раз чаще, чем наземный состав, летчики болеют мочекаменной болезнью. Характерно, что развитие нервно-психических отклонений приводит к дисквалификации на 2–2,5 года раньше, чем наличие соматических заболеваний, а 80% летного состава, несмотря на имеющиеся проблемы со здоровьем, продолжают свою профессиональную деятельность. Кроме того, нарушения профессионального здоровья летчиков проявляются в формировании негативных психических состояний, возникновении признаков психического дистресса и развитии доклинических форм функциональных расстройств (Юселиани, 1975; Пономаренко, 1995).

Выявлено, что между результатами профессиональной деятельности, медицинским статусом и дисквалификацией летного состава имеется тесная причинно-следственная связь, а характеристики функционального состояния и здоровья служат непосредственными критериями уровня профессиональной пригодности специалистов. Установлено, что летчики, имеющие диагнозы, допускают больше ошибочных действий, особенно при переучивании и освоении новой техники; у них выше показатели летных происшествий; они гораздо чаще испытывают затруднения при выполнении профессиональных заданий (Бодров, 2009; Пономаренко, Завалова, 1995).

В качестве причины снижения надежности и профессиональной пригодности летчиков очень часто выступает утомление. Отмечается, что в 10% летных происшествий утомление является либо основной, либо сопутствующей причиной. При хроническом утомлении и переутомлении происходит снижение точности и увеличение временных показателей выполнения полетного задания. В ряде случаев, особенно при переутомлении, могут возникнуть грубые ошибки в выполнении ранее освоенных действий и даже отказы в работе (Бодров, 2009; Green, 1985).

Другим негативным психическим состоянием, развивающимся под влиянием чрезвычайных условий и ситуаций профессиональной деятельности, является стресс. При ранжировании сфер трудовой деятельности по степени выраженности сопутствующих им стрессоров и определении уровня стрессогенности разных профессий было установлено, что профессия «летчик» находится на пятом месте в представленном исследователями списке выделенных рангов. Показано также, что проблема профессионального стресса в лет-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-06-00-234а.

ной деятельности имеет специфику, которая состоит в своеобразии факторов внешней среды и комплексе реакций на их воздействие. В «трудных» ситуациях у летчиков часто наблюдается дезорганизация деятельности, утрата ранее приобретенных навыков, появление стереотипии в действиях, «страдают» восприятие и сложные формы целенаправленной деятельности, ее планирование и оценка. Следует отметить, что нарушения поведения в стрессовой ситуации многие исследователи считают более информативным показателем, чем выраженность отдельных физиологических и биохимических параметров (Бодров, 2009; Стрелков, 2003; Beatty, 1996).

Большое значение для безопасности полетов имеют переменные, определяемые как «внеорганизационные факторы» (значимые события и обстоятельства, происходящие в жизни человека и его окружения), действие которых может оказать сильное влияние на психофизиологическое равновесие специалиста, его эффективность и надежность. Было показано, что у пилотов, в анамнезе которых имели место летные происшествия, часто присутствовали психотравмирующие обстоятельства, связанные с конфликтами в семье или на работе. Влияние бытового стресса в ряде случаев отражалось на уровне работоспособности летчиков и сопровождалось снижением их профессиональной надежности. Однако исследователи обращают внимание на то, что прямая связь между бытовым стрессом и надежностью наблюдается не всегда; характер этой зависимости не является линейным и определяется в большей степени индивидуально-психологическими особенностями пилотов (Alkov, Borowsky, 1980; McCarron, Naakoson, 1982).

Анализ литературы показал, что все большее распространение получает признание того факта, что профессиональное здоровье в такой же мере является психологической проблемой, как и медицинской. В последние годы социально-психологические и личностные переменные активно изучаются в связи с ростом психосоматических заболеваний, успешностью выполнения трудовых задач, исследованием профессиональной пригодности и функциональной надежности представителей летных специальностей.

Целью проведенного под руководством В. А. Бодрова эмпирического исследования явилось изучение взаимосвязи неблагоприятных психических состояний и индивидуально-личностных свойств разных категорий летного состава. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования методов врачебно-летной экспертизы, направленной на диагностику профессионального здоровья летчиков.

Участниками исследования выступили военные летчики, проходившие плановое медицинское обследование.

В специально разработанный *психодиагностический комплекс* были включены методики, которые можно разделить на три группы. В *первую группу* вошли беседа и анализ документов, позволяющие получить основные социально-демографические и профессиональные характеристики, особенности медицинского статуса, а также зафиксировать важные моменты биографии летчиков. *Вторую группу* составили методики, направленные на диагностику симптомов негативных психических состояний (утомления, сниженной работоспособности и стресса). К *третьей группе* относятся опросники, направленные на выявление различных аспектов удовлетворенности работой и особенностей профессиональной мотивации, а также опросники, позволяющие выявить некоторые индивидуально-личностные характеристики обследованных летчиков (уровень субъективного контроля, уровень жизнестойкости, способы преодоления трудных ситуаций, структуру ценностей и т. д.). Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ PASW Statistics 17.

Результаты исследования

1. Установлено, что медицинский статус обследованных летчиков находится в обратной связи с возрастом, стажем работы, количеством детей и таким показателем общей и годовой загрузки пилотов, как «налет часов». Чем выше перечисленные характеристики, тем ниже уровень здоровья летных специалистов. Кроме того, обнаружено, что чем ниже показатели соматического здоровья, тем выше невротичность, эмоциональная нестабильность, личностная тревожность, а также импульсивность поведения в стрессовых ситуациях. Сравнение групп в зависимости от числа имеющихся диагнозов выявило, что уровень соматического здоровья выше у летчиков, имеющих более высокие значения жизнестойкости по шкале теста С. Мадди «контроль» и шкале теста Дж. Роттера «интернальность в области неудач». Получены также данные, что в группе более благополучных по медицинским показателям летных специалистов значимо выше такие составляющие профессиональной самооценки, как «принадлежность к профессиональному сообществу», «профессиональная компетентность», «оценка результатов профессиональной деятельности» и «удовлетворенность реализацией профессионального потенциала».
2. Анализ полученных данных показал, что рост числа эмоционально значимых событий, являющихся частью повседневной жизни обследованных летчиков, слабо связан с симптомами сниженной работоспособности. Однако было обнаружено, что тенденция к накоплению

негативных и трудных жизненных ситуаций сопровождается нарастанием симптоматики нервно-психического напряжения и стресса, а также увеличением показателей хронического утомления, таких как «сниженное самочувствие» и «физический дискомфорт». Установлено, что чем больше стрессонаполненность жизни, тем меньше удовлетворенность работой и ниже уровень профессиональной мотивации. При этом риск развития соматических заболеваний выше у летных специалистов с высоким уровнем «невротичности», подверженных астенизации и психосоматическим нарушениям при стрессе, менее общительных, закрытых и не склонных обращаться за социальной поддержкой и помощью. Обнаружено также, что вероятность заболеть выше у летчиков с высоким показателем рабочей нагрузки «налет часов» и не имеющих семьи.

3. Несмотря на то, что в основном у обследованных летных специалистов отмечается довольно низкий уровень хронического утомления, обнаружено нарастание его признаков в зависимости от продолжительности профессиональной деятельности (стажа работы), а также объема и сложности профессиональной нагрузки. Кроме того, сравнительный анализ показал, что у высококлассных летчиков в меньшей степени выражены симптомы, характеризующие уровень «пресыщения» и «утомления», полученные по соответствующим шкалам опросника ДОРС Леоновой–Величковой.
4. Выявлены многочисленные взаимосвязи показателей негативных психических состояний с индивидуально-личностными особенностями летчиков. Обнаружено, что в наибольшей степени уровень функциональной напряженности, утомления и стресса связан с личностными характеристиками, имеющими первостепенное значение для процесса социального взаимодействия и регуляции поведения человека. К ним относятся такие свойства личности, как «уравновешенность», «общительность», «застенчивость», «открытость», «невротичность» и «эмоциональная лабильность», измеряемые по шкалам «Многофакторного личностного опросника FPI», а также индекс личностной тревожности, полученный по шкале Спилбергера–Ханина. Кроме того, уровень проявления негативной симптоматики утомления и стресса тесно связан с жизнестойкостью как комплексным и системообразующим свойством личности и такими базисными убеждениями индивида, как «убеждение о контролируемости мира», «убеждение о доброжелательности/враждебности окружающего мира» и «убеждение о ценности и значимости собственного „Я“». Большое значение для сохранения психического и соматического благополучия летного специа-

листа имеют составляющие профессиональной Я-концепции и переживание профессиональной востребованности. Было показано, что характер представлений индивида о возможностях карьерного и личностного роста, своей профессии и себе как специалисте, а также позитивные оценки профессионального окружения, профессиональных ситуаций и положительное отношение к работе тесно связаны с низким уровнем проявления негативной симптоматики. Следует также отметить, что в наименьшей степени с проявлением неблагоприятных психических состояний связаны ценностно-мотивационные установки, выявляемые с помощью опросника Ш. Шварца для изучения ценностей личности.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что выделенные критерии состояния профессионального здоровья у летчиков тесно связаны с широким спектром индивидуально-личностных характеристик. Полученные данные во многом подтверждают некоторые положения и выводы, сделанные другими исследователями, изучающими проблему психологического тестирования с целью прогнозирования профессионально-релевантного поведения. Анализ полученных данных позволяет говорить об определенной степени диагностической и прогностической ценности отобранных методических средств исследования личности и психических состояний и целесообразности применения конкретных психологических методик и шкал в целях врачебно-летной экспертизы.

Литература

- Бодров В. А. Профессиональное утомление: фундаментальные и прикладные проблемы. М., 2009.
- Иоселиани К. К. Клинико-психологические исследования в практике врачебно-летной экспертизы: Автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 1975.
- Пономаренко В. А. Страна Авиация – белое и черное. М., 1995.
- Пономаренко В. А., Завалова Н. Д. Авиационная психология. М., 1992.
- Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология. М., 2003.
- Alkov R. A., Borowsky M. S. A questionnaire study of psychological background factor in us Naval aircraft accidents // *Aviat., Space and Environ. Med.* 1980. V. 51. №3. P. 860–869.
- Beaty G. The human factor in aircraft accident. London, 1996. P. 152–160.
- Green R. F. Stress and accidents // *Aviat., Space and Environ. Med.* 1985. V. 56. №7. P. 638–641.
- McCarron P. M., Haakoson N. H. Recent life change measurement in Canadian Forces pilots // *Aviat., Space and Environ. Med.* 1982. V. 53. №1. P. 6–13.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Н. Костин, Ю. Я. Голиков (Москва)

В качестве «проблемных зон» в исследовании психической регуляции поведения и деятельности можно выделить отсутствие, во-первых, общепринятого определения психической регуляции и, во-вторых, единой методологической позиции к изучению регуляции, основанной на ее определении. Разработанные в различных концепциях определения регуляции построены на использовании отличающихся друг от друга понятий и свойств, по-разному раскрывающих ее содержание. Множество этих определений можно разделить на несколько групп.

Первая группа основывается на понятии «сличение», разделяемом на следующие виды:

- сличение выполняемого действия с акцептором результата результата действия или с заданной целью (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, Ч. С. Карвер, М. Ф. Шьер);
- сличение оперативных образов, возникающих в процессе выполнения деятельности, с образом-целью (Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко, Д. А. Ошанин);
- упреждающее сличение человеком заданного и фактического хода событий (А. А. Обознов).

Вторая группа определений интерпретирует регуляцию как организацию психических процессов, в состав которой входят:

- личностные способы организации управления психикой (К. А. Абульханова);
- инициация, построение, осуществление и поддержание всех видов и форм активности (О. А. Конопкин);
- способы организации активности и временные операции упорядочения и синхронизации (Ю. К. Стрелков);
- самоорганизация психики для достижения цели наиболее эффективным способом (В. А. Иванников, Е. П. Ильин, В. И. Селиванов).

Третья группа определений регуляции строится на основе понятия «управление», представленного в разных интерпретациях:

- как управление и самоконтроль мыслей, чувств и поведения (К. А. Абульханова, О. А. Конопкин, А. Бандура, К. Д. Вогс, Р. Ф. Баумейстер, Р. Г. Хойл);
- как волевое управление и управление эмоциональными состояниями (Б. Циммерман);
- как метакогнитивное управление познавательной активностью и исполнительными процессами (Дж. Флейвелл, Дж. Данлоски, Ж. Меткалфи, Г. Дж. Хартман).

Четвертая группа определений связывает регуляцию с обеспечением соответствия или адекватности деятельности ее различным аспектам:

- соответствия активности объективным условиям (С. Л. Рубинштейн);
- адекватности деятельности ее предмету, целям, средствам и условиям (Б. Ф. Ломов, Д. Н. Завалишина, Н. И. Чуприкова);
- адекватности активности и действий субъекта динамическому характеру событий (К. А. Абульханова);
- соотношения действий на шкале времени (Ю. К. Стрелков);
- адекватности операциональных характеристик деятельности ее предмету; согласования целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками субъекта (Д. А. Леонтьев);
- соответствия поведения идеалам, целям, потребностям, стандартам и принятым социальным установкам (Р. Баумейстер, Б. Бушман, К. Д. Вогс, Р. Ф. Баумейстер, Р. Г. Хойл).

И наконец, *пятая группа* определений соотносит регуляцию с решением задач, а также преодолением трудностей и неопределенностей, рассматривая ее как:

- индивидуализированный способ системной организации процессов и состояний при решении постоянно возникающих в деятельности задач (К. А. Абульханова);
- преодоление разных видов неопределенности, препятствующей управлению деятельностью (О. А. Конопкин);
- преодоление внешних и внутренних трудностей (Г. М. Зараковский, Х. Хекхаузен, Ю. Куль).

Безусловно, анализ определений регуляции может быть продолжен, но уже выделенные их группы дают достаточно полное представление о многообразии и наиболее характерных подходах к их разработке.

Оценивая основные понятия, на которых строятся разные группы определений, можно высказать следующие соображения. Прежде всего, понятие «сличение», используемое в определениях первой группы и характеризующее механизм обратной связи, нельзя рассматривать в качестве универсального понятия при описании феномена регуляции. Это обусловлено тем, что, как показано А. В. Брушлинским, обратные связи отражают только простейшие психические механизмы и недостаточны для описания процессов на высших уровнях.

Понятие «организация» исчерпывающе отражает сущность регуляционных процессов, которая заключается в *инициализации, выстраивании, упорядочении и синхронизации всех форм активности человека*. Учитывая его многомерность и многоплановость, данное понятие вполне может использоваться в качестве одного из основных в определении регуляции. Отметим, что понятие «управление» близко по смыслу к понятию «организация», но уступает ему по широте содержания.

Достаточно точно направленность регуляции отражают ее определения, связанные с обеспечением соответствия или адекватности условиям поведения и деятельности. Сами эти условия могут быть многообразными, включать как объективные, так и субъективные факторы, непрерывно меняться во времени. При этом, с точки зрения построения определения, понятие «зависимость» существенно шире отражает связь регуляции с условиями осуществления активности, по сравнению с понятиями «соответствие» и «адекватность» как более узкими по смыслу и предполагающими некоторую внешнюю оценку.

Представления о преодолении трудностей, неопределенностей и решении задач, несомненно, отражают сущность любых процессов организации, но они относятся уже не к самому определению, а к содержанию механизмов регуляции. Понятие «преодоление трудностей» является более широким, чем понятие «решение задач».

Из вышеприведенных рассуждений можно сделать вывод, что основными в определении психической регуляции должны быть понятия «организация активности» и «зависимость от меняющихся условий». Соответственно, в качестве общего определения регуляции предлагается следующая формулировка: *психическая регуляция – это непрерывный процесс организации психической активности по содержанию и во времени в зависимости от меняющихся объективных и субъективных условий*.

Разрешение второй проблемы – разработка методологической позиции в исследовании регуляции, основанной на ее определении, – предполагает формулировку требований к концептуальным представлениям регуляции. Для этого рассмотрим, какие следствия вытекают из введенного определения регуляции.

Первым в предлагаемом определении регуляции является понятие «организация активности». При этом многообразие объективных и субъективных условий осуществления активности детерминирует *разнокачественность содержания*, а значит, *разную сложность* организации активности. Второе понятие в определении регуляции – «процесс». В связи с разнокачественностью содержания организации активности процесс регуляции является неоднородным во времени.

Следовательно, психическую регуляцию необходимо рассматривать как *разнокачественный по психологическому содержанию, разный по сложности и неоднородный процесс организации активности*. Такую методологическую позицию можно определить как *организационно-процессуальный подход* к исследованию психической регуляции. Название подхода отражает два основных понятия в определении психической регуляции – «организация активности» и «процесс».

Рассмотрим основные положения организационно-процессуального подхода к исследованию регуляции как логические следствия, обусловленные этой методологической позицией.

Первым положением этого подхода является требование для концептуальных представлений регуляции описания ее как организации психической активности. В частности, необходимо отражение таких аспектов организации, как инициализация, формирование, выстраивание, упорядочение, синхронизация разных форм активности человека.

Второе положение заключается в необходимости рассмотрения регуляции как процесса, т. е. отражения динамики организации активности, последовательной смены ее элементов, составляющих, этапов во времени.

Третье положение подхода состоит в требовании раскрытия разнокачественности содержания организации активности, обусловленной различными объективными и субъективными условиями ее осуществления.

Четвертым положением подхода является требование описания различной сложности организации активности, отражающей ее разнокачественность. Возможным вариантом такого описания является многоуровневое представление регуляционных процессов, в котором каждый уровень соответствует определенному диапазону сложности организации активности.

Пятое положение подхода постулирует необходимость раскрытия неоднородности процесса организации активности, обусловленной изменением качества ее содержания во времени.

Следовательно, в концептуальных представлениях, разработанных на основе организационно-процессуального подхода, регуляция поведения и деятельности может быть описана как процесс актуализации, включенности и последовательной смены разнокачественных элементов, составляющих, этапов организации активности разной сложности – от простейших, стереотипных, исполнительских, нормативных до наиболее сложных, лично и социально опосредованных. Чем сложнее поведение и деятельность, тем больше должны быть их неоднородность и нестационарность, отражающиеся в чередовании процессов организации активности разных уровней.

Предлагаемый методологический подход может стать теоретическим основанием разработки новых, взаимосвязанных и непротиворечивых концепций исследования проблем регуляции поведения и деятельности. На основе таких концепций станет возможной также разработка

точных и адекватных психологических методов анализа регуляционных процессов. Именно разрыв концептуального и методического аппаратов, по нашему мнению, не позволяет осуществлять полноценный анализ феномена психической регуляции.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

И. С. Лабынцева (Таганрог)

Постановка проблемы

Современное состояние общества характеризуется информатизацией и технологизацией всех сфер деятельности, основанной на всестороннем использовании инновационных технологий. Основой развития технологий является инженерная деятельность, которая, по мнению В. П. Рыжова, представляет собой «особое искусство, совокупность неформализуемых приемов, умений, синтетическое видение объектов творчества, неповторимый личностный результат проектирования» (Рыжов, 2010, с. 43). Современный инженер – это субъект своей профессиональной деятельности, способный осознанно и ответственно управлять ею, компетентно решать поставленные задачи, реализуя и развивая свой творческий потенциал.

Отсюда следует, что одной из приоритетных задач высшего образования становится личностно-профессиональное развитие студентов. Учет специфики технического вуза и психологических особенностей студентов, их субъектных качеств (таких как активность, рефлексивность, ответственность и др.) является необходимым условием подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям к инженерной профессии.

Технических вуз имеет ряд существенных отличий от гуманитарного вуза. Это касается, в первую очередь, особенностей образовательного процесса (преобладание дисциплин, связанных с точными науками, более четко структурированная организация учебной деятельности). Для технического вуза, по сравнению с гуманитарным, характерен специфический стиль взаимоотношений студентов и преподавателей – менее субъективный и эмоциональный, более рациональный, жесткий и прямолинейный (Елшанский, Федоров, Абдулаева, 2009, с. 28).

Исследования показали, что будущим инженерам свойственна узость познавательных интересов; у них снижен интерес к гуманитарным наукам. Студенты технических специальностей ориентированы на использование информационных технологий как для обучения, так и для досуга, но, как указывают психологи, постоянное «общение» с компьютером, работа со знаковыми

моделями, не имеющими гуманитарного содержания, и продолжительное пребывание в виртуальной реальности приводят к стандартизации мысли, недостаточному развитию социально-личностных качеств, низкому уровню осмысленности жизни (Личностно-профессиональное развитие..., 2009, с. 85).

Проявление активности, которая является одним из главных субъектных качеств, также имеет свои особенности. В исследовании Г. А. Думенко показано, что для студентов технических специальностей характерны средние и низкие показатели различных видов активности; им свойственно ответственное отношение к обязанностям, выполнение их в соответствии с требованиями, но наблюдается «перевес» в сторону репродуктивной деятельности (Думенко, 2010, с. 157).

Среди личностных особенностей студентов технических специальностей отмечается достаточно высокий уровень интровертированности личности, которая усиливается к концу обучения, что сопутствует интенсификации умственной деятельности. Отмечается, что студентам технических вузов свойственно стремление к независимости, отсутствие стремления к доминированию, низкий уровень эмоциональности при общении с однокурсниками, критическое отношение к окружающему. Самооценочные суждения (особенно относительно своих социальных свойств) в основном неадекватны; себя они знают плохо и нуждаются в этом плане в помощи.

К характеристикам студентов, которые создают им проблемы и трудности в учебе, исследователи относят недостаточную социальную компетентность; невысокий уровень социальной зрелости; недостаточное развитие (для успешного обучения) познавательных функций (некоторых качеств внимания, памяти, мышления); бедный репертуар стратегий совладающего поведения (копинг-стратегий); наличие некоторых отклонений в поведении (агрессивность, вредные привычки). У некоторых студентов выявлены наличие зависимостей (курение, игровая зависимость); нарушение норм и правил; неумение самостоятельно организовывать свою учебную деятельность (Елшанский, Фёдоров, Абдулаева, 2009, с. 30).

Относительно особенностей мотивационной сферы можно отметить, что для студентов первого курса наибольшее значение имеют учебно-познавательные мотивы и мотивы профессионального становления. Достаточно значимыми также являются мотивы получения стипендии и диплома. В дальнейшем наблюдается тенденция снижения профессиональной мотивации, что обусловлено тем, что многие студенты совершили выбор профессии на основе внешних факторов, без учета соответствия своих собственных интересов и способностей возможностям и требованиям выбираемой профессии. В дальнейшем, как отмечают исследователи, после прохождения технологической и производственной практик, когда студенты приобретают адекватное представление о будущей профессии, у тех из них, кто совершил осознанный, ответственный выбор профессии, возрастает ориентация на дальнейшее приобретение глубоких профессиональных знаний и достижение успеха в будущей профессиональной деятельности (Шевченко, Майборода, 2010, с. 398).

В структуре терминальных ценностей у студентов технического вуза предпочитаемыми являются: материально обеспеченная жизнь, продуктивность профессии (максимально полное использование своих сил и возможностей), профессиональная свобода и творчество (самостоятельность, независимость суждений) (там же, с. 397). Однако в сравнительном исследовании представлений о профессионализме у студентов творческих и инженерных специальностей, проведенном Г. В. Иванченко и М. А. Козловой, было показано, что у студентов технических специальностей менее сформированы представления о смысле собственной жизни. Они менее креативны; у них менее выражено стремление к профессиональному самосовершенствованию (любовь к своей профессии, постоянное обновление знаний, целеустремленность, умение учиться у более опытных коллег) (Иванченко, Козлова, 2006, с. 47). В исследовании Г. А. Думенко установлено, что студенты технического вуза – «активные пессимисты», т. е. у них сформированы потребности в достижении цели и социального престижа, высокий уровень притязаний, но при этом они прилагают мало усилий для того, чтобы этого добиться (Думенко, 2010, с. 159).

Таким образом, теоретический анализ показал, что, несмотря на определенный уровень разработанности данной проблемы, существует необходимость дальнейшего изучения особенностей студентов технических специальностей, их субъектных качеств на современном этапе развития образования с целью определения направлений работы по повышению эффективности их профессионального становления.

Целью нашей работы, выполненной в рамках лонгитюдного исследования, являлось изучение

субъектных качеств студентов технических специальностей.

Исследование, начавшееся в 2009 г. на базе Технологического института Южного Федерального университета г. Таганрога, проводилось под руководством проф. Н. А. Лызь.

Его **выборку** составили 123 студента ТТИ ЮФУ, обследуемые на протяжении трех лет обучения.

Были использованы следующие *диагностические методики*: (1) методика Шварца по изучению ценностей личности; (2) тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева; (3) опросник для изучения учебной активности студентов, разработанный А. А. Волочковым; (4) специально сконструированный нами опросник, направленный на изучение трудностей студентов; (5) опросник для изучения социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированный А. К. Осницким; (6) методика по изучению рефлексивности А. В. Карпова.

Результаты исследования

Результаты эмпирического исследования ценностно-смысловой сферы студентов показали, что, в первую очередь, испытуемые были ориентированы на ценности свободы, самоуважения, творчества, самостоятельности, заботы о себе, социального порядка, безопасности семьи, здоровья, духовности, осмысленности существования, настоящей любви, верной дружбы, ответственности. Большинство студентов, составляющих выборку, характеризуются высоким и средним уровнем осмысленности жизни.

Диагностика рефлексивности студентов обнаружила наличие у них в основном среднего и низкого уровня развития данного качества. Это означает, что, несмотря на способность студентов к объективной оценке своего образа жизни, собственных достижений и неудач, они испытывают явные трудности при построении целостного образа «Я», обладают недостаточными способностями к самопознанию, могут быть подвержены в своих самооценках влиянию со стороны. Полученные результаты можно объяснить тем, что техническая направленность студентов и особенности обучения (изучение «точных» наук, познание закономерностей окружающего мира, взаимодействие с техническими системами) не способствуют развитию представлений о себе и качества рефлексивности.

Результаты исследования учебной активности студентов, в которой они могут проявить и развить свои субъектные качества, показали, что характерный для них средний уровень активности к середине второго курса обучения близок к нижней границе нормы. При этом студенты в основном испытывают эмоциональный комфорт, принимают роль студента, имеют позитивную самооценку.

ку, удовлетворены результатами своей учебной деятельности. Наличие таких несколько противоречивых данных мы связываем с недостаточно развитыми у испытуемых качествами ответственности и рефлексивности.

Полученные данные также свидетельствуют о способности студентов к интенсивной учебной деятельности, достаточной фрустрационной толерантности, эмоциональной устойчивости при неудачах, связанных с учебной деятельностью, что, как правило, бывает обусловлено наличием произвольного рефлексивного самоконтроля в стрессовых ситуациях. Однако при этом творческая составляющая учебной деятельности, стремление к проявлению самостоятельности выражены в малой степени, что согласуется с данными, установленными другими авторами.

Результаты диагностики трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе адаптации к обучению в вузе, показали, что к числу основных из них относятся операциональные, регулятивные и мотивационные. По оценке большинства студентов, они легко преодолимы. Мотивационные трудности связаны с недостаточностью учебной, познавательной мотивации, отсутствием интереса к выбранной профессии; операциональные – с отсутствием навыков самостоятельной работы, неумением конспектировать, работать со специальной литературой; регулятивные – с неразвитостью волевых процессов, системы самоконтроля и саморегуляции у студентов. Корреляционный анализ взаимосвязи частоты встречаемости и степени преодолемости различных учебных трудностей с уровнем сформированности субъектных качеств студентов показал, что чем сильнее внутренняя мотивация студентов, чем выше уровень развития саморегуляции, самостоятельности и общей учебной активности, тем реже студенты испытывают и легче преодолевают различные учебные трудности (Лабынцева, 2011, с. 244).

Таким образом, современные требования к субъектным качествам инженеров, с одной стороны, и особенности студентов инженерных спе-

циальностей, с другой, требуют учета выявленных данных в проектировании образовательного процесса в техническом вузе и психологической поддержке личностно-профессионального становления будущих специалистов. Наши исследования свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития субъектной позиции школьников при выборе профессии, формирования профессионального самосознания, рефлексивности и саморегуляции студентов технических специальностей.

Литература

Думенко Г. А. Проявления социальной активности студентов технического вуза // *Материалы IV Международной научной конференции*. Т. 2. Ставрополь, 2010. С. 156–160.

Елшанский С. П., Фёдоров И. В., Абдулаева В. М. Приоритетные направления деятельности службы психологической помощи технического вуза // *Вопросы психологии*. 2009. №3. С. 27–36.

Иванченко Г. В., Козлова М. А. Профессиональное самоопределение в творческих профессиях: проблемы, возможности, стратегии. М., 2006.

Лабынцева И. С. Учебная активность студентов: взаимосвязь объективных и субъективных компонентов // *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2011. № 10 (123). С. 239–245.

Личностно-профессиональное развитие студентов и формирование качеств безопасной личности в технизированной образовательной среде: Коллективная монография / Под ред. Н. А. Лызь. М., 2009.

Рыжов В. П. Информационные технологии и инженерное образование // *Материалы Всероссийской научной конференции «Современные исследовательские и образовательные технологии»*. Таганрог, 2010. Ч. 1. С. 43–48.

Шевченко Д. Н., Майборода Т. А. Социально-психологические особенности мотивации будущих инженеров на разных этапах обучения в вузе // *Материалы IV Международной научной конференции*. Ставрополь, 2010. Т. 2. С. 396–400.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ЛИЦ ОПАСНЫХ ПРОФЕССИЙ

Е. О. Лазебная (Москва)

Переживание психологического травматического стресса – повседневная реальность для лиц опасных профессий. Переживание травматического психологического стресса профессиональной этиологии занимает особое место среди проблем, порождаемых трудовой актив-

ностью человека, поскольку развитие состояний, характерных для хронической посттравматической стрессовой дезадаптации, неизбежно влияет на уровень функциональной надежности человека в трудовой деятельности (Бодров, 2006; Бодров, Орлов, 1998). При этом снижение функциональной

надежности лиц опасных профессий – социально значимое последствие профессиональной психической травматизации, так как профессиональная деятельность данного типа характеризуется высокой личной и социальной «ценой» результата и ошибочных действий исполнителя (Преображенский, 2005; Тарабрина, 2009).

Задача изучения психологических детерминант функциональной надежности различных категорий профессионалов является одной из ключевых для психологии труда и инженерной психологии. С позиций современного системно-генетического, субъектного подхода, особый интерес представляют субъектно-личностные механизмы, участвующие в регуляции посттравматических стрессовых состояний у лиц опасных профессий. Их изучение стало основной целью проведенного совместно с М. Е. Зеленовой лонгитюдного исследования (Лазебная, 1999; Лазебная, Зеленова, 2007).

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

- определить на поздних этапах ПСА связь ее успешности и активности различных механизмов психологической регуляции адаптационного процесса;
- определить иерархическую структуру и характер функциональных связей между компонентами системы психологической регуляции посттравматического адаптационного процесса.

На I этапе выборку составили мужчины (n = 121), проходившие срочную службу в действующей армии в период с 1979 по 1989 г., без признаков органического поражения головного мозга, тяжелых ранений, физических травм или контузий. Средний возраст – 32 года, образование – преимущественно среднее или среднее специальное. На втором этапе в исследовании приняло участие 45 ветеранов из первоначальной выборки.

Как компоненты различных системных уровней, обеспечивающих сознательную и неосознаваемую психологическую регуляцию посттравматических стрессовых состояний, изучались субъектно-личностные, личностные и индивидуально-психологические качества. Критерием отнесения того или иного качества к определенному уровню являлась степень его осознанности субъектом.

В качестве компонентов субъектно-личностного (социально-психологического) уровня сознательной регуляции активности выступали особенности организации ментального опыта субъекта в структурах его Я-концепции (смыслообразующие структуры, характеристики самоотношения, самосознания и самооценки личности).

Как компоненты личностного уровня осознаваемой и неосознаваемой регуляции активности рассматривались:

- характер локализации субъективного личностного контроля;
- особенности волевой регуляции в процессе реализации намерения совершить какое-либо действие (способность к самоконтролю и саморегуляции, по Ю. Кулю);
- личностная тревожность и агрессивность;
- неосознаваемые психологические защиты личности.

В качестве индивидуально-психологических механизмов регуляции адаптационного процесса изучались когнитивные стили («полезависимость/полenezависимость»; «ригидность/гибкость»; «широта/узость диапазона эквивалентности»; «импульсивность/рефлексивность») как механизмы, обеспечивающие индивидуально-специфическую организацию информационного взаимодействия человека с окружающей средой.

Результаты исследования

Для корреляционного анализа (по Спирмену) в матрицу результатов второго этапа исследования было включено 114 показателей. Результаты анализа показали, что субъектно-личностные механизмы, обеспечивающие сознательную регуляцию активности в процессе адаптации, и личностные механизмы неосознаваемой регуляции (защиты) действуют в процессе реализации своих функций относительно автономно. Связи между характеризующими их показателями были немногочисленны. Вместе с тем было подтверждено, что такая защита, как «интеллектуализация», прямо связана и с уровнем адаптированности, и с позитивной динамикой ПСА между этапами. В целом корреляционный анализ позволил установить ряд значимых, но относительно немногочисленных корреляционных связей между шкалами LSI, характеризующими активность основных неосознаваемых защит личности и когнитивно-стилевыми особенностями обследованных ветеранов. Оба этих психологических механизма, реализующих свою активность на неосознаваемом уровне регуляции поведения, но относящихся к разным регуляторным системам (личностной и индивидуально-психологической), оказались относительно независимыми друг от друга. Наиболее выраженными оказались связи между когнитивными стилями и такими защитами, как «отрицание» и «регрессия».

Выявленный тип корреляционных взаимосвязей между компонентами личностного (психологические защиты) и индивидуально-психологического (когнитивные стили) уровней системы неосознаваемой психологической регуляции процесса ПСА заставляет предполагать, что они выполняют во взаимодействии с остальными компонентами функциональной адаптационной системы разные функции при решении посттрав-

матической адаптационной задачи. На уровне целостного субъекта и стили как метакогнитивные способности, и защиты детерминируют особенности организации различных информационных процессов в его психологическом пространстве, в том числе процессов личностной интерпретации и эмоциональной оценки информации о происходящих событиях. При этом неосознаваемые защиты «фильтруют» эмоционально значимую информацию, ограничивая ее доступ к сознательной переработке и осмыслению и находясь в реципрокной позиции по отношению к структурам самосознания и смыслообразования, как было показано выше. Когнитивные стили же, наоборот, обеспечивают наиболее приемлемый для субъекта, оптимальный по полноте и форме доставки приток информации в сознание.

Этот вывод подтверждают и результаты анализа корреляционных зависимостей между компонентами систем субъектно-личностного уровня регуляции ПСА, т. е. уровня активности сознания, и стилевыми показателями. Когнитивные стили, обеспечивающие индивидуальную специфичность реализации функции когнитивного контроля при информационном взаимодействии субъекта и среды, в функциональных структурах системы психологической регуляции ПСА оказались гораздо более тесно связаны с механизмами субъектно-личностного уровня регуляции посттравматических состояний, чем с защитными механизмами личности.

Наиболее тесная связь отмечалась между компонентами субъектно-личностного уровня регуляции ПСА и переменными, характеризующими стиль «ШДЭ-УДЭ» в невербальной серии методики «Сортировка», т. е. в такой ситуации взаимодействия субъекта со средой, которая требует осуществления классификации объектов не по семантическим, а по пространственным, визуальным признакам. В вербальной же серии связи этого стиля со структурами самосознания субъекта были немногочисленны, причем особенно выраженными оказались прямые зависимости между скоростью выполнения задания по сортировке вербальных объектов и уровнем осмысленности существования по всем шкалам методики смысло-жизненных ориентаций.

Напомним, что при анализе связей этого когнитивного стиля с системой неосознаваемых защит личности мы получили диаметрально противоположный результат: практически полное отсутствие значимых корреляций защит с показателями невербальной серии и большое их число с переменными, полученными при сортировке вербального материала. В целом можно говорить о том, что более позитивное самоотношение, более высокий уровень осмысленности и высокая самооценка, характерные для *высокоадаптированных* субъектов, не имеющих серьезных пост-

травматических проблем, в большей степени характерны и для субъектов, обладающих *широким диапазоном эквивалентности* и относящихся к *категоризаторам*.

Что касается стилей «ригидность/гибкость познавательного контроля» и «импульсивность/рефлексивность», то более тесно со структурами субъектно-личностного уровня оказались связаны показатели когнитивного темпа в стиле «импульсивность/рефлексивность». Характер корреляционных взаимосвязей позволяет утверждать, что высокий уровень позитивного самоотношения субъекта свойственен, прежде всего, носителям рефлексивного полюса данного стиля («медленные и точные»). Импульсивность же («быстрые и неточные») в большей степени была свойственна лицам с негативным самоотношением.

Для выявления структуры системы психологической регуляции ПСА был проведен подтверждающий факторный анализ обобщенного массива данных II этапа исследования. Полученная факторная структура позволяет утверждать, что в психологической системе регуляции посттравматических стрессовых состояний субъектно-личностные механизмы, формирующиеся в результате когнитивно-аффективного процесса оценки субъектом особенностей изменения своего состояния и результативности действий, играют особую роль, обеспечивая функции обратной связи и контроля.

Именно переменные, отражающие субъективно оцененную по специально разработанной методике «Шкала УВПА» интенсивность переживания тяжести, продолжительности и успешности процесса ПСА, заняли лидирующие позиции в структуре первого фактора. При этом они оказались непротиворечиво взаимосвязаны с функциональными показателями адаптированности, а также и с основным признаком посттравматической дезадаптации в области психического здоровья – выраженностью клинической симптоматики ПТСР. Эта связь становится особенно значимой для обеспечения успешности адаптации, когда речь идет о переживании субъективной «цены» (трудности и продолжительности) решения какой-либо адаптационной задачи, в данном случае – «цены» преодоления ветеранами системного посттравматического неблагополучия в разных областях социального функционирования.

Равноценную по значимости позицию в функциональной организации психологических структур, взаимодействующих в достижении целей субъекта в адаптационном процессе, занимают и компоненты его Я-концепции, обеспечивающие преодоление порожденного в травматической стрессовой ситуации когнитивно-личностного диссонанса и смыслового вакуума. Гармоничность отношений между различными компонентами систем самосознания и самоотношения субъекта и высокий уровень осмысленности его существования

тесно связаны с успешностью преодоления негативных последствий переживания травматического стресса. В то же время негативное самоотношение, проявляющееся во внутренней конфликтности и склонности к самообвинению, препятствует преодолению адаптационных проблем, связано с неблагоприятной динамикой ПСА и развитием высокого уровня личностной тревожности.

И изученные качества личности, и неосознаваемые психологические защиты, и когнитивные стили сформировали и самостоятельные регуляторные структуры, и структуры, в которых они взаимодействовали друг другу, обеспечивая регуляцию ПСА без прямого участия сознания субъекта. Прежде всего, это такое качество личности, как *локализация субъективного контроля*, подтвердившее свою значимость в качестве системного механизма регуляции ПСА, сформировав самостоятельный фактор «интернальность» (7,23% о. д.). В обобщенной факторной матрице результатов исследования этот фактор занял третью позицию в иерархической структуре психологических детерминант успешности ПСА, а в матрице «личностные качества и неосознаваемые защиты личности» – первую, что подчеркивает особую важность этого механизма личностного уровня для преодоления посттравматических адаптационных проблем.

Литература

Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М., 2006.

Бодров В. А., Орлов В. Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М., 1998.

Лазебная Е. О. Преодоление психологических последствий военного травматического стресса участниками войны в Афганистане // Вестник РГНФ. 1999. № 4. С. 185–191.

Лазебная Е. О., Зеленова М. Е. Субъектные и ситуационные детерминанты успешности процесса посттравматической стрессовой адаптации военнослужащих // Психология адаптации и социальных сред: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М., 2007. С. 576–589.

Преображенский В. Н. Методология создания программ медико-психологической реабилитации у лиц опасных профессий // Материалы научно-практической конференции «Реабилитация лиц опасных профессий». 14–15 ноября 2005 г., Москва. М., 2005. С. 29–30.

Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М., 2009.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. В. Ложкин, Н. Ю. Волянюк (Киев)

Одной из актуальных задач современной психологии является создание условий для оптимального и эффективного функционирования субъекта деятельности. Согласно исследованиям в новом для психологии направлении – социальной психологии труда – отмечается, что представители социэкономических профессий в наибольшей степени подвержены риску нарушения целостности личности. У них чаще, чем у представителей других профессий, формируются новые деструктивные характеристики личности, которые не способствуют позитивному самочувствию. Среди них чаще всего выделяют: интенсивные негативные переживания (фрустрации); оппозиционное противостояние другим людям (конфликтогения); извлечение собственной выгоды и виктимное воздействие на других людей; интенсивное подавление других людей и устранение их как препятствий на своем пути; использование различных «психологических масок» для достижения собственных целей; утрата способности к самопроизводству, состояние психосоциальной летаргии.

Цель данной работы заключается в попытке рассмотрения теоретических оснований выделения профессионального самочувствия как относительно самостоятельного феномена и понятия, обосновании его содержания и структуры.

Самочувствие не имеет однозначного толкования, но, как правило, в нем выделяют физиологическую и психическую стороны. Так, в одном из психологических словарей самочувствие определяется как система субъективных ощущений, свидетельствующих о той или иной степени физиологической или психологической комфортности (Психологический словарь, 2001). Самочувствие рассматривается как следствие представления значимости человека для других и ценности его поступков. Оно зависит от того, что субъект думает о себе; в нем отражается состояние здоровья, стиль деятельности и общения с другими. Когда самочувствие нормальное, оно не ограничивает действия. При ухудшении самочувствия на первый план выступает желание разрыва связей с внешним миром, стремление замкнуться, изолироваться от окружающих. Проявляются нежелание

идти на работу, снижение интереса к ней, психологическая неспособность углубляться в суть возникающих проблем. Нарушается целостная шкала деятельности, расширяется сфера равнодушия (Бодров, 2009).

В отсутствие надежной теоретической базы изучения самочувствия и опираясь на эмпирические данные, считаем возможным определить профессиональное самочувствие как некий конструкт, связанный с определенными поведенческими паттернами и выполняющий, так же как мотивы и потребности, регулятивные функции в жизнедеятельности субъекта.

Профессиональное самочувствие проявляется в следующих показателях:

- удовлетворенность/неудовлетворенность профессиональной деятельностью;
- позитивное/негативное отношение к себе, окружающей действительности,
- социальной среде;
- способность/неспособность к преодолению тенденций, деформирующих личность;
- эмоциональное равновесие/эмоционально разбалансированное состояние;
- удовлетворительное/неудовлетворительное состояние.

Профессиональное самочувствие рассматривается нами как процесс интеграции разных уровней субъектной активности профессионала, таких факторов, как отношение к условиям социальной среды, конфликтным ситуациям, готовность к изменениям (Ложкин, 2005). К сожалению, не все профессионалы к этому готовы. Типичными формами психологического сопротивления изменениям в профессиональной среде являются:

- уход реальный или виртуальный;
- пассивное противодействие (имитация деятельности или саботаж);
- активное противодействие;
- деструктивная адаптация (рассогласование структуры притязаний и мотивационно-потребностной сферы).

Общим основанием изменения самочувствия под влиянием внешних условий является распад целостного отражения по механизму перестройки доминантных отношений между основными уровнями процесса психического отражения. Соответственно, изменение психического состояния вызывает осознание профессиональной ситуации вначале на операциональном, затем на оценочном и, наконец, на смысле уровне. Проявляется это в виде изменения субъективного отношения к ситуации или смене активности по отношению к решаемой задаче. Вместе с тем чрезмерная психическая активность может снижать уровень профессионального самочувствия.

В рамках понятия здоровья следует четко различать базовую часть, т. е. саму жизнь в биологическом смысле и нормальное состояние психики как основа активной жизнедеятельности. Есть много разных психологических факторов – устойчивых и динамичных – влияющих на самочувствие человека (Зараковский, 2009). К ним следует отнести: характер отношения с другими, автономность/зависимость, уровень компетентности, цели в жизни, личностный рост и т. д. Весьма значимыми для профессионального самочувствия и его оценки могут быть и другие личностные характеристики, изучение которых в контексте рассматриваемой проблемы может обогатить понимание сущности феномена самочувствия.

Литература

Бодров В. А. Профессиональное утомление: Фундаментальные прикладные проблемы. М., 2009. С. 352–364.

Зараковский Г. М. Качество жизни населения России: психологические составляющие. М., 2009.

Ложкин Г. В. Психологические факторы качества жизни людей // Научный часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 12, «Психологія». Киев, 2005. № 6 (30). Ч. II С. 3–8.

Психологический словарь-справочник. Мн.–М., 2001. С. 376.

ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

А. В. Махнач (Москва)

В 1942 г. в психологии при рассмотрении задач социальных работников во время войны впервые было сказано об «удивительной жизнеспособности детей в опасных для них условиях жизни, которые не затрагивали их, даже если их „вырывали с корнем“ из семьи» (Scoville, 1942). В 1970-х годах в курсе детской психопатологии прозвучал термин «неуязвимый ребенок» (Garmezy, 1976). Он

стал ключевым для описания личностных и социальных изменений в жизни детей, подростков, выживающих в неблагоприятных условиях жизни.

По нашему мнению, исследования жизнеспособности на протяжении ряда лет осуществляются в рамках *медицинской модели*. «Медицинская модель» – это термин, предложенный Р. Лэнгом (1971) в его книге «Политика семьи и другие эс-

се» для определения набора процедур, по которым обучаются все врачи, медицинские психологи, психотерапевты в мире. Этот набор процедур предполагает знание истории болезни, осмотр больного, анализ его состояния, назначение лечения и прогноз его успешности. Медицинская модель описывает все процессы в человеке (или обществе) и представляет собой подход к индивиду и его болезни (физическому страданию, психической болезни, социальному неблагополучию), доминирующий некоторое время назад в западной медицине и психотерапии. Целью этого подхода является выявление симптомов и синдромов в лечении организма (индивида, общества) как очень сложного механизма. Теоретические модели некоторых научных направлений базируются на постулатах медицинской модели: психодинамические теории, психогенетические теории, биохимические теории, теории стресса, культурно-историческая концепция психического развития и теория когнитивного развития Пиаже, а также те исследования жизнеспособности, которые нацелены на изучение механизмов совладания человека, как правило, в сложных жизненных ситуациях.

Фундаментальным понятием *социальной модели* (модели здоровья), появившейся как ответ на сегрегацию людей с особыми нуждами, является «равенство всех» – индивидов с особыми нуждами и обычных людей. Равные права усиливают возможность принятия решений и обеспечивают реализацию полноты жизни, что сопоставимо с определением жизнеспособности: «Работать хорошо, играть хорошо, любить хорошо» (Garmezy, 1976). В появившихся в конце второго тысячелетия исследованиях жизнеспособности были уже отражены идеи социальной модели.

Ряд исследователей показывают, что необходимо понимать жизнеспособность как артефакт, индивидуальную способность идти по своему пути к ресурсам здоровья и социума культурально приемлемым способом (Boyden, Mann, 2005; Wong и др., 2006). Жизнеспособность и, более широко, успешность совладания со сложными жизненными ситуациями, стала измеряться как результат, определяемый сообществом для детей как здоровое и социально приемлемое функционирование (Minkler, Wallerstein, 2003).

В последнее время исследователи делают акцент на *экологическом подходе* при изучении жизнеспособности. Разрабатывается ее четырехаспектная экологическая модель (Ungar, Liebenberg, 2005), включающая в себя следующие области, каждая из которых, по мнению экспертов международного проекта, в большой степени характеризует жизнеспособность подростков:

– *черты личности и индивидуальные характеристики*, в том числе личностные характеристики подростка, индивидуальные особенности,

личностные установки, отношение к будущей профессии;

- *отношения*, включающие характеристики отношений со сверстниками, членами семьи, оценку их конфликтности (теплоты), отношение к родительской заботе;
- *общество и государство*, включающие оценку отношения к школе, возможности получить образование, вариантов проведения досуга, ощущения безопасности в стране;
- *культура*, включающая принятие/отторжение культуры, в которой подросток живет, отношение к неформальным молодежным движениям.

Подчеркивается, что анализ жизнеспособности должен проводиться с учетом и уважением к частной жизни индивида, его прав, указывается на недопустимость распоряжаться касающейся индивида личной информацией по собственному усмотрению исследователя (Buckle, Marsh, Smale, 2001). Оценка жизнеспособности зависит от потребностей, возможностей, интереса сообщества, организации или даже в целом государства и может быть более или менее специфичной в зависимости от времени, места проведения исследования и требований, выдвигаемых сообществом. Предлагаемый подход к оценке жизнеспособности должен быть функциональным, что проявляется в измерении жизнеспособности с акцентом «на управление теми функциональными характеристиками, с которыми исследователь имеет дело на практике» (там же, с. 18).

Большинство исследований, посвященных жизнеспособности, были нацелены на изучение этого феномена в детской, подростковой популяциях, но в последнее время возрастает интерес к изучению данного феномена на выборках взрослых людей. По мнению ряда авторов (Bonanno, 2004; Ryff et al., 1998; Staudinger et al., 1995), исследований жизнеспособности взрослых людей среднего возраста по-прежнему мало: Wagnild & Young's Resilience Scale (RS), 1993; Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC), 2003; Resilience Scale for Adults (RSA), Friborg et al., 2006.

«Шкала оценки жизнеспособности» (The Resilience Scale) Г. Вагнильд и Х. Янг (Wagnild, Young, 1993) была создана на основе интервью с женщинами преклонного возраста в те годы, когда жизнеспособность рассматривалась большинством исследователей как устойчивая черта личности (в настоящее время она понимается как качество, которое подвержено изменениям на протяжении жизни).

Последний из перечисленных тест, как и «Шкала жизнеспособности» Коннор и Дэвидсона (The Connor–Davidson Resilience Scale, 2003), содержит вопросы, с помощью которых можно оценить общую выборку, т. е. эти тесты не были специально созданы для измерения жизнеспособности

взрослых людей средних лет (Ryan, Caltabiano, 2009). Эта шкала также используется для измерения влияния лечения на уровень ПТСР (Davidson et al., 2005; Connor, 2006).

«Шкала жизнеспособности для взрослых» (The Resilience Scale for Adults, Friborg и др., 2006) была разработана в Норвегии и также нацелена на оценку общей выборки без определения какого-то периода в жизни. Шкала состоит из 33 вопросов и оценивает следующие факторы: «сила личности» (позитивный образ «Я», позитивный образ будущего), «социальная компетентность», «структурированный стиль», «симбиотические отношения в семье» и «социальные ресурсы». Помимо оценки этих качеств, тест помогает предсказать эффективность лечения. Авторы теста предлагают использовать его для измерения факторов защиты, предотвращающих неадекватную адаптацию и психологические нарушения поведения. Для специалиста данные теста обеспечивают общий взгляд на наиболее значимые проблемы психологической и социально-психологической помощи. С его помощью можно получить информацию о сильных сторонах личности, защитных ресурсах человека, нуждающегося в помощи близкого к нему окружения (Schaar et al., 2005).

Как утверждают Дж. Л. Джонсон и С. Э. Вэйхальт (2004), трудности в создании теста, измеряющего жизнеспособность человека, связаны с тем, что постоянно изменяется контекст понимания этого феномена: некоторые исследователи спорят по поводу описания концепта жизнеспособности в терминах защитных процессов и процессов, связанных с риском вместо того, чтобы концептуализировать защитные факторы и факторы риска.

«Шкала жизнеспособности людей среднего возраста» (The Resilience in Midlife Scale, RIM Scale) была разработана на основе современных исследований жизнеспособности и возрастной психологии (Ryan, Caltabiano, 2009). Большое количество литературных данных, описывающих внутренние и внешние факторы формирования жизнеспособности (Connor, Davidson, 2003; Friborg et al., 2006; Luthar et al., 2000; Maluccio, 2002; Richardson, 2002) как многомерного конструкта, позволяет выделить ряд его основных компонентов. В основном называют шесть взаимосвязанных компонентов (пять внутренних и один внешний) жизнеспособности – самооффективность, настойчивость, совладание и адаптацию, внутренний локус контроля, семейные/социальные взаимоотношения, духовность (Kumpfer, 1999; Luthans et al., 2006; Masten, Reed, 2005; Rotter, 1989; Ryan, Deci, 2000; Kutcher et al., 2010).

Самооффективность как компонент жизнеспособности состоит из ожиданий и представлений субъекта, его веры в способность мобилизовать мотивацию, когнитивные ресурсы и действия для оказания влияния на то или иное событие

адекватной самооценкой, в свою эффективность в достижении желаемых целей.

Настойчивость рассматривается большинством исследователей как проявления упорства, живучести, самодисциплины индивида, желания продолжить борьбу за восстановление баланса, активно вовлекаясь в разработку новых целей, планов, если их первоначальные варианты не оказались успешными. Понятие «жизнестойкость» (hardiness) также связано с последовательными усилиями человека по достижению цели, способностью видеть изменения как вызов для его развития.

Внутренний локус контроля как характеристика жизнеспособности связана с восприятием индивидом своей возможности влиять на окружение и ход жизни в будущем. Внутренний локус контроля показывает, насколько индивид верит в то, что он инициатор всего и ответственен за все случившееся в его жизни (Rotter, 1989). Жизнеспособные индивиды имеют более выраженный внутренний локус контроля; они более оптимистичны относительно своей способности находить позитивные решения для самих себя и других. Индивиды, которые верят в то, что они могут влиять на обстоятельства собственной жизни и личные результаты, чаще обращаются к неблагоприятным событиям их жизни с жизнеспособными стратегиями и подходами.

Совладание – это когнитивные и поведенческие стратегии, используемые индивидом для управления потребностями в неблагоприятных условиях, тогда как *адаптация* – это процесс приспособления к изменяющимся или неблагоприятным обстоятельствам. Эти показатели отражают, как индивид оценивает ситуацию, как он обучается от воздействия предшествующих стрессовых ситуаций и насколько успешно приспосабливается к ним. Жизнеспособные индивиды ощущают себя более уверенными в том, что они могут успешно совладать с неблагоприятием, неблагоприятными условиями и часто используют набор эмоционально-ориентированных и направленных на решение проблем стратегий.

Семейные/социальные взаимосвязи являются одним из наиболее важных компонентов жизнеспособности. Межличностные связи, по мнению многих исследователей, являются источником эмоциональной поддержки и служат основанием жизнеспособности. В случае сложных ситуаций для сохранения жизнеспособности индивид может обращаться к семье в поисках понимания и поддержки.

Религиозная вера, или духовная жизнь, индивида представляет собой еще один внешний компонент жизнеспособности, отражающий уровень духовного и нравственного развития личности.

Выделяемые большинством исследователей компоненты вошли в создаваемый нами тест

оценки жизнеспособности взрослых. Оценка жизнеспособности человека происходит по шкалам, измеряющим вышеназванные компоненты. Алгоритм выбора компонентов изучения жизнеспособности был тот же, который лежал в основе создания теста оценки жизнеспособности детей и подростков (*Child and Youth Resilience Measure – CYRM*) в работе международной группы экспертов, в которой мы (вместе с А. И. Лактионовой)

принимали участие. Разработанные зарубежные тесты измерения жизнеспособности детей и взрослых, как нам известно, не используются российскими психологами и не переведены на русский язык. Существующее состояние разработки проблемы измерения жизнеспособности человека в отечественной психологии и определило наш научный интерес к проведению этого исследования.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ЦЕЛОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ОПЕРАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. А. Обознов (Москва)

Построение целостных представлений о психических явлениях является одной из важнейших научных задач психологии. Создание таких представлений связывается, прежде всего, с использованием системной методологии, которая нацелена на преодоление односторонности исследовательских подходов и получение более полного описания предмета изучения. Применение понятий «система», «организация», «структура», «управление», «внутренние и внешние связи», «функции» и т. п. дает исследователю возможность строить целостные и одновременно расчлененные представления об объекте, выявлять законы его функционирования и развития (Юдин, 1973).

Для психологии идеи системной методологии приобретают особую актуальность, поскольку с ними связываются надежды согласовать различные объяснения и подходы, создать единую теорию психических процессов. Принципы системного подхода к изучению психики сформулированы в трудах Б. Ф. Ломова (Ломов, 1977, 1984).

В широком смысле слова, системный подход включает в себя как средства анализа – выделение различных уровней, планов и измерений изучаемых психических явлений, так и средства синтеза в единое целое разных аспектов научного знания (Барабанчиков, 2005). При этом признание необходимости анализировать изучаемое явление в различных аспектах и синтезировать полученные результаты в целостные научные представления само по себе еще не определяет ни критериев для выделения уровней, планов и измерений изучения, ни логики интеграции результатов. Обоснование указанных критериев и логики интеграции разноплановых результатов становится специальной научной проблемой.

Данная проблема рассматривалась нами в контексте разработки системной модели психической регуляции операторской деятельности (Обознов, 2003, 2005). Речь идет о модели, системной по способу построения, т. е. такой, в которой по-

следовательно сопоставляются и интегрируются результаты различных планов изучения психической регуляции. Помимо теоретической значимости, создание такой модели имеет практическую важность для обеспечения надежности и эффективности операторской деятельности.

Исходным в построении системной модели является *исследовательский план*, раскрывающий состав инвариантных регуляторных функций, необходимых и достаточных для осуществления психической регуляции операторской деятельности. Несформированность или невыполнение какой-либо инвариантной функции неизбежно приводит к сбоям и даже прекращению регулируемой деятельности.

Поскольку функция порождает структуру, а не наоборот, на следующем этапе построения системной модели должен рассматриваться *структурный план психической регуляции*. При разработке этого плана определяется принципиальная структурная организация, посредством которой реализуется совокупность инвариантных регуляторных функций. Речь идет о составе компонентов, их связях и уровнях организации. Интеграция результатов функционального и структурного исследовательских планов позволяет получить более полное, *функционально-структурное представление о психической регуляции деятельности* (Конопкин, 1980).

Следующий этап – это обращение к результатам изучения *динамического плана психической регуляции*, т. е. рассмотрение ее структуры в динамике. Представление о психической регуляции, сформированное на предыдущих этапах, становится еще более полным – *функционально-структурно-динамическим*.

В итоге прохождения указанных этапов психическая регуляция операторской деятельности должна предстать в своих универсальных характеристиках – как целостная и вместе с тем дифференцированная динамическая структура, по-

средством которой реализуется совокупность инвариантных регуляторных функций.

Последующие этапы построения системной модели связаны с обращением к *типологическим планам исследования психической регуляции*. Выявляются особенности функционирования психической регуляции в зависимости от типологических характеристик человека-оператора, а также типичных условий операторской деятельности. Тем самым функционально-структурно-динамические представления о психической регуляции операторской деятельности становятся не просто еще более полными, но и приобретают характер *системных типологий*.

Таким образом, исходя из предлагаемой схемы, можно указать две фазы в построении системной модели психической регуляции операторской деятельности. На первой фазе создается модель, в которой интегрируются результаты функционального, структурного и динамического планов изучения психической регуляции, а на последующей фазе полнота модели увеличивается за счет отражения в ней специфики психической регуляции в зависимости от типологических характеристик человека-оператора и типичных условий операторской деятельности.

Литература

Барабанщиков В. А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития // *Идея системности в современной психологии* / Под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2005. С. 9–47.

Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.

Ломов Б. Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода // *Инженерная психология. Теория, методология, практическое применение*. М., 1977. С. 31–55.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Обознов А. А. Психическая регуляция операторской деятельности (в особых условиях рабочей среды) / Под ред. В. А. Бодрова. М., 2003.

Обознов А. А. На пути построения системной модели психической регуляции операторской деятельности // *Идея системности в современной психологии* / Под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2005. С. 385–404.

Юдин Э. Г. Методологическая природа системного подхода // *Системные исследования: Ежегодник*. М., 1973. С. 38–51.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ В ПРОФЕССИЯХ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОГО ТИПА С УЧЕТОМ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

В. В. Онуфриева, М. А. Буянкина (Владимир)

Постановка проблемы

В условиях современного общества проблема взаимодействия личности и профессии приобретает особую актуальность. Это обусловлено интенсификацией профессиональной деятельности, умением соответствовать быстро меняющимся условиям профессии, что приводит к повышению стрессогенной нагрузки и негативному влиянию профессии на личность. Распространенным вариантом последствий такой ситуации являются профессиональные деструкции, наиболее типичным среди которых является синдром психического выгорания.

Под *психическим выгоранием* понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Синдром психического выгорания включает в себя три составляющие: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение самооценки профессиональной эффективности. Под психоэмоциональным истощением понимается чувство усталости, вызванное работой. Деперсонализация проявляется в циничном отношении к труду и к объектам своего труда. Самооценка профессиональной эффективности при выгора-

нии характеризуется чувством профессиональной некомпетентности в сфере своей деятельности и осознанием неуспеха в ней (Орел, 2005).

Теоретический анализ современного состояния проблемы показывает, что к настоящему времени проведены исследования по разным аспектам изучения психического выгорания, обуславливающим формирование, развитие и протекание данного синдрома (Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел, А. А. Рукавишников, Е. С. Старченкова и др.). В то же время имеется ряд вопросов, все еще не получивших достаточного освещения. К ним относится исследование организационных факторов, в частности взаимосвязи компонентов синдрома психического выгорания с организационной культурой (Водопьянова, Старченкова, 2008; Рукавишников, 2001; Орел, 2005).

По мнению ряда авторов, организационная культура влияет на возникновение и развитие психического выгорания (Водопьянова, Старченкова, 2008; Орел, 2005; Шейн, 2002; Golembiewski, 1989; Winnubst, 1988).

Под *организационной культурой* понимается система убеждений, норм, правил поведения,

установок и ценностей, которые разделяются сотрудниками организации и определяют их организационное поведение (Шейн, 2002).

Целью нашего эмпирического исследования являлось изучение взаимосвязи компонентов синдрома психического выгорания с организационной культурой.

В качестве объекта исследования выступили три организации г. Владимира: ООО «Объединенная дорожно-строительная компания», автомобильный салон «Автоград»; ОАО «Территориально генерирующая компания» и ФГУ УпрДор «Волга» г. Чебоксары.

Выборку исследования составили 279 сотрудников указанных организаций.

Методики исследования

Для решения исследовательских задач были использованы: опросник «MBI-HSS» (Maslach, Jackson, 1982) в адаптации В. Е. Орла, И. Г. Сенина (2005) для диагностики синдрома психического выгорания, а также методика «Ракурс» Ю. Д. Красовского (2006) для выявления типа организационной культуры.

Результаты исследования

На первом этапе выделялись компоненты психического выгорания и оценивалась степень их интенсивности у сотрудников организаций. Анализ полученных средних значений по компонентам выгорания раскрывает их проявление в четырех исследуемых организациях, характеризующихся субъект-объектным типом профессиональной деятельности сотрудников.

Полученные результаты показывают, что в профессиях субъект-объектного типа психическое выгорание находится по всем компонентам на низком уровне, что свидетельствует о начальных этапах развития психического выгорания.

На втором этапе проводилось изучение типов и содержания организационных культур. В организациях с доминирующим субъект-объектным типом отношений выделены преобладающие типы организационных культур:

- *мобильная культура управления «Маневренность»* – оперирование всеми ресурсами организации на основе сбалансированной политики, учета различных сценариев развития событий;
- *рейтинговая культура управления «Клиент»*, относящаяся к рыночному типу организационной культуры и ориентированная на клиентов и их запросы;
- *кооперативная культура управления «Профи»*, согласно которой успех организации зависит от профессионализма сотрудников и способности к самоорганизации работы;

– *пирамидальная культура управления «Централизм»*, представляющая собой иерархическую структуру, подчиняющуюся требованиям руководства.

Анализ содержания и типов организационных культур позволил выделить две их самостоятельные группы: организационная культура, ориентированная на внешнюю среду («Клиент», «Маневренность»), и организационная культура, ориентированная на внутреннюю среду («Профи» и «Централизм»).

Организационная культура, ориентированная на внешнюю среду, сосредоточивает свои усилия на контроле над изменениями во внешней среде – среди клиентов и потребителей – и оперативном преобразовании с целью обеспечения соответствия этим изменениям. Организационная культура, ориентированная на внутреннюю среду, сконцентрирована на профессиональном самосовершенствовании, исполнительности и дисциплине сотрудников внутри организации.

Вариативность психического выгорания в профессиях субъект-объектного типа определялась с учетом ориентированности содержания организационной культуры. Можно утверждать, что различия в содержании организационной культуры определяют интенсивность компонентов психического выгорания. В организационных культурах, ориентированных на внешнюю среду, преобладают «эмоциональное истощение» и «деперсонализация». «Профессиональная эффективность» при этом снижается в два раза. В организационных культурах с ориентацией на внутреннюю среду все компоненты выгорания характеризуются меньшей интенсивностью. При этом более высокое значение имеет «деперсонализация», затем – «профессиональная эффективность», и завершает этот ряд «эмоциональное истощение». Достоверные различия отмечаются для компонентов «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» ($p < 0,05$).

Таким образом, организационная культура, ориентированная на внешнюю среду, приводит к большему проявлению компонентов психического выгорания.

Полученные в исследовании данные могут быть использованы для более глубокого осмысления феномена психического выгорания и его связи с особенностями организационной культуры. Их необходимо учитывать для решения ряда задач, стоящих перед организацией: для профессионального отбора и распределения сотрудников, их адаптации и профессионального роста, оптимизации деятельности персонала, его обучения и аттестации.

Литература

Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2008.

Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб., 2008.

Карпов А. В. Организационная культура в теории и практике отечественного менеджмента // Журнал практического психолога. 2007. № 4. С. 28–36.

Красовский Ю. Д. Социокультурные основы управления бизнес-организацией. М., 2006.

Леньков С. Л. Российская организационная культура: специфика с позиций метасистемного подхода // Журнал практического психолога. 2007. № 4. С. 37–49.

Организационная культура в схемах и таблицах / Сост. Т. О. Соломанидина, О. Н. Волгина. М., 2004.

Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2005.

Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001.

Соломанидина Т. О. Организационная культура компании: Учеб. пособие. 2-е изд. М., 2007.

Шейн Э. Организационная культура и лидерство: Построение, эволюция, совершенствование / Пер. с англ. под ред. В. А. Спивака. СПб., 2002.

Golembiewski R. T. Burnout as an indicator of gamma change, II: State-like differences between phases // Journal of Health and Human Resources Administration. 1989. V. 12. P. 245–260.

Winnubst J. A. M. Social support and stress: Perspectives and processes // Handbook of life stress, cognition and health / Eds S. Fisher, J. Reason. Chichester, 1988. P. 511–530.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Ю. А. Полещук, Е. С. Булышко (Минск)

Постановка проблемы

Происходящие социально-экономические преобразования в стране, постоянный рост научно-технической информации, реорганизация производства, активное внедрение современных информационных технологий, приводящие к жесткой кадровой конкуренции на рынке труда, предъявляют принципиально новые требования к системе подготовки молодых специалистов как в общеобразовательном, так и в профессиональном плане. Поэтому исследование процесса становления молодого специалиста на современном этапе особенно актуально.

Сегодня, наряду с процессом профессионального обучения, значительную роль приобретает воспитание, поскольку перед вузами стоит задача подготовки не только грамотного исполнителя, но и стремящегося к социально-профессиональному и личностному росту специалиста. В связи с этим одной из приоритетных задач является создание условий для наиболее полного профессионального становления и самореализации личности как в процессе овладения профессией, так и на протяжении всей трудовой деятельности.

Критериями успешности и эффективности обучения и воспитания в высших учебных заведениях выступают не только полученные студентами знания, но и сформированность их профессионального самосознания и профессиональной направленности личности.

В трудах отечественных психологов *профессиональная направленность личности* рассматрива-

ется как важнейшее условие профессионального самоопределения, критерий овладения профессией и закрепления в ней, основа профессиональной адаптации.

Профессиональная направленность выступает как относительно устойчивое личностное образование, входящее в структуру общей направленности, включающее в себя систему потребностей, преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощающееся в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению (Полещук, 2001).

В отечественной психологии развитие профессиональной направленности рассматривается как динамический, многоступенчатый процесс. При этом выделяются этапы, стадии, периоды ее развития: первичное профессиональное самоопределение; профессиональное обучение (начальная профессионализация); профессиональная деятельность.

На каждом этапе профессионального самоопределения человека профессиональная направленность отличается своеобразием характеристик и проявлений:

- при исследовании профессиональной направленности школьников она выступает как характеристика психологической готовности к выбору профессиональной деятельности;
- при изучении профессиональной направленности на стадии обучения в училище, колледже, вузе – как стремление овладеть профессией, характеристика психологической

готовности к профессиональной деятельности;

- при исследовании профессиональной направленности в трудовой деятельности специалиста она определяется как психологическая детерминанта результативности этой деятельности.

Успешность развития профессиональной направленности зависит от места, которое она занимает в структуре общей направленности личности, от адекватных мотивов, профессиональных потребностей и ценностных ориентаций; большое значение имеет осознанность и обоснованность выбора профессионального пути, сформированность профессиональных представлений.

Поскольку профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности, особое значение приобретает ее изучение и формирование именно на этапе начальной профессионализации, т. е. в процессе обучения профессии. Результаты проведенного нами теоретического и экспериментального изучения профессиональной направленности личности учащихся подтвердили важность психологического сопровождения обучения профессии (Полещук, 2001).

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей профессиональной направленности у студентов социоэкономических профессий.

Изучение данной проблемы проводилось на базе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Выборку составили 85 студентов 2 и 4 курсов факультета социально-педагогических технологий, обучающихся по специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» в 2011/2012 учебном году.

Методики исследования

В исследовании использовалась методика диагностики профессионального типа личности Дж. Голланда (см. Практикум..., 2001). Согласно типологии личности, предложенной автором, различают шесть психологических типов людей: «реалистический», «интеллектуальный», «социальный», «конвенциональный», «предприимчивый» и «артистичный». Согласно теории Дж. Голланда, успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия типа личности типу профессиональной среды. Поведение человека определяется не только его личностными особенностями, но и окружением, в котором он проявляет свою активность. Вторая методика – «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е. И. Рогова (Рогов, 1998).

Результаты исследования

Данные диагностики профессионального типа личности показывают, что у респондентов исследуемой

выборки преобладают «социальный» и «артистический» типы личности (23% и 20% соответственно). Относительно высоко выражен у студентов «предприимчивый» тип личности (16%). Менее и практически в равной мере представлены «реалистический» (14%), «конвенциональный» (14%) и «интеллектуальный» (13%) типы личности. Представители «социального» типа (по Голланду) наделены социальными наклонностями; их интересуют человеческие отношения; они любят разрешать чужие проблемы. Им проще работать с людьми, нежели с предметами. Люди, относящиеся к этому типу, являются ответственными, всегда приходящими на помощь, отзывчивыми и доброжелательными в общении, готовыми к сотрудничеству (согласованным действиям), идеалистически настроенными, коммуникабельными, тактичными, добрыми, великодушными, терпеливыми, понимающими.

Успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия типа личности типу профессиональной среды (типы среды, по Голланду, имеют такие же названия, как и типы личности). Оптимальный вариант – это совпадение профессионального типа и типа личности, что является предпосылкой высоких профессиональных достижений и удовлетворенности своим трудом.

Профессиональной средой психолога является социальная среда, характеризующаяся взаимодействием между людьми и требующая навыков общения. Дж. Голланд полагает, что наиболее предпочитаемый профессиональный тип для этой среды – «социальный»; также адекватными для нее являются «артистический», «предприимчивый» и «конвенциональный» типы. В нашей выборке преобладают представители «социального» и «артистического» типов личности, что является оптимальным для профессионального будущего студентов-психологов.

Поскольку в качестве респондентов выступали студенты педагогического вуза, предполагающие работать в сфере образования не только психологами-практиками, но и преподавателями психологии, 40 студентов 4 курса были исследованы по методике Е. И. Рогова «Оценка профессиональной направленности личности учителя». Эта методика включает пять шкал – «общительность», «организованность», «направленность на предмет», «интеллигентность», «мотивация одобрения». На основании 15 профессионально значимых качеств личности и их связи с задачами профессиональной деятельности автор выделяет четыре типа педагогов – «коммуникатор», «организатор», «предметник» и «интеллигент».

В нашей выборке у студентов достаточно ровно представлены «чистые» типы. Тип «организатор» выявлен у 28% респондентов. В структуре личности представителей этого типа выражены такие профессионально значимые качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энер-

гичность. Типу личности «интеллигент» (27% опрошенных) свойственны: высокий интеллект, общая культура, высокая нравственность. У 25% испытуемых установлен тип «коммуникатор», которому присущи общительность, доброта, внешняя привлекательность, эмоциональность, наблюдательность, пластичность поведения. Тип «предметник» выявлен у 20% студентов; для него характерны профессиональная компетентность, высокий интеллект, стремление к творчеству.

Статистический анализ данных, проведенный с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, показал, что профессиональные типы личности (по Дж. Голланду) и типы профессиональной направленности личности учителя (по Е. И. Рогову) взаимосвязаны. При этом сильная положительная связь была выявлена между переменными «организованность» и «предприимчивый тип личности» ($p < 0,05$), также отмечены связи (на уровне тенденций) между переменными «общительность» и «предприимчивый тип личности»; «направленность на предмет» и «интеллектуальный тип личности»; «направленность на предмет» и «социальный тип личности»; «интеллигентность» и «конвенциональный тип личности». Полученные данные вполне предсказуемы и непротиворечивы.

Психологическое сопровождение обучения профессии в вузе

Для развития профессиональной направленности личности студентов на факультете социально-педагогических технологий осуществляется *психологическое сопровождение* обучения профессии, которое реализуется в двух направлениях – непосредственном и опосредованном.

Непосредственное сопровождение включает:

- психологическое просвещение, затрагивающее вопросы общей и психологической культуры, санитарно-гигиенических и физиологических особенностей будущей профессиональной деятельности;
- психодиагностику моторной, эмоциональной и волевой сфер личности, профессионально значимых качеств личности;
- ознакомление студентов с профессионально значимыми качествами специалистов по соответствующим профессиям (социальный педагог, педагог-психолог);
- изучение и развитие профессиональной направленности личности;
- профилактику развития «синдрома профессионального выгорания»;
- помощь первокурсникам в развитии учебных умений и регуляции собственной жизнедеятельности;
- психологическое консультирование студентов по проблемам, связанным с личностным и профессиональным ростом, саморазвитием;

- составление профессионального прогноза, а также рекомендаций по профессиональному и личностному росту выпускников;
- ориентацию на вариативность рынка труда.

Опосредованное сопровождение осуществляется через:

- включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической направленности (например: «Адаптационный тренинг», «Психология профессионального самоопределения», «Психология труда», «Тренинг профессионального самосознания», «Психологическая культура личности»);
- применение активных форм и методов обучения: использование ролевых игр, групповых дискуссий, специальных задач и упражнений, тренинговых занятий;
- организация работы студенческих научных проблемных групп и лабораторий, привлечение студентов к участию в научно-практических студенческих конференциях, семинарах, Республиканском конкурсе научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь.

Перспективные задачи исследования

Дальнейшего изучения требуют следующие вопросы: диагностика отдельных компонентов профессиональной направленности личности студентов (мотивы, потребности, интересы, склонности и др.); их сочетание с профессионально-важными качествами психологов (практиков, исследователей, преподавателей); исследование динамики профессиональной направленности на протяжении периода обучения путем как продольных, так и поперечных срезов. Предполагается также расширение выборки испытуемых в количественном и качественном аспекте (изучение студентов различных специальностей).

Описанные пути формирования профессиональной направленности личности призваны способствовать успешному развитию будущих психологов, их ориентации на профессиональные достижения, мобильность и конкурентоспособность на рынке труда.

Литература

Полещук Ю. А. Динамика направленности учащихся ПТУЗ в условиях психологического сопровождения обучения профессии: Дис. ... канд. психол. наук. Минск, 2001.

Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб., 2001.

Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУКОВОДИТЕЛЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Ю. В. Постылякова (Москва)

Постановка проблемы

В настоящее время профессиональная деятельность руководителя железнодорожных предприятий протекает в условиях организационных преобразований, что требует от него высокой готовности к осуществлению управленческой функций в меняющихся условиях, конструктивного поведения в неблагоприятных ситуациях, стрессоустойчивости, настойчивости в достижении поставленных целей. Соответствие этим требованиям во многом обеспечивается использованием руководителем своего ресурсного потенциала. Под *ресурсным потенциалом субъекта профессиональной деятельности* понимаются его физиологические, когнитивные, личностные, социально-психологические, профессиональные качества и свойства, в основном осознаваемые им, обладающие возможностью к накоплению/расходуванию, развитию и видоизменению, к которым субъект обращается как в моменты сложных жизненных ситуаций с целью их преодоления, так и при стремлении к достижению целей, саморазвитию, личностному и профессиональному росту. В ресурсный потенциал входят также и внешние по отношению к субъекту ресурсы (организационные, социальные). Ресурсный потенциал способен обеспечивать реализацию большого числа возможностей субъекта, заключенных в его профессиональной деятельности. Ситуация достижения профессиональной цели, планирования карьеры, профессионального развития может восприниматься человеком и как сложная, вызывающая затруднения и одновременно как некий вызов его профессиональным знаниям, навыкам, умениям, для разрешения которых он опирается на имеющиеся ресурсы, активно формирует и использует свой ресурсный потенциал, обеспечивая тем самым профессиональную эффективность.

В ряде исследований успешности, эффективности деятельности в разных сферах (Maddi, 1998, 2006; Sansone, 1999; и др.) показана ее связь с жизнестойкостью (*hardiness*) личности (Kobasa, 1979), которая рассматривается как система убеждений человека о себе, об окружающей действительности, о своих отношениях с миром. Она характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности. Жизнестойкость включает в себя три компонента – «вовлеченность», «контроль», «принятие риска» – и влияет на оценку ситуации и активность человека по ее преодолению (Maddi, 1998). По определению С. Мадди, жизнестойкость является внутренним ресурсом личности, способству-

ющим поддержанию физического, психического и социального здоровья. Наличие этого ресурса позволяет сохранять оптимальный уровень работоспособности и активности в напряженных условиях деятельности, характерных для деятельности руководителей железнодорожных предприятий.

В исследованиях деятельности руководителя недостаточно ограничиваться только оценкой индивидуальных и личностных качеств, необходимо также учитывать его профессиональные ресурсы, включая деловые качества и их вклад в ресурсный потенциал. По мнению М. Вудкока и Д. Фрэнсиса, деловые качества, необходимые для эффективной управленческой деятельности, включают: способность управлять собой; наличие личных ценностей и целей; ориентация на саморазвитие; навыки разрешения проблем; способность влиять на окружающих; готовность и открытость к инновациям и т. д. Недостаточная сформированность этих способностей, навыков и умений становится для руководителя ограничением в работе (Вудкок, Фрэнсис, 1991). Важно отметить, что профессиональные ресурсы не используются руководителем автономно от других его индивидуальных ресурсов. Наши предыдущие исследования ресурсного потенциала руководителей предприятий железнодорожного транспорта (Постылякова, 2007) подтвердили, что в ходе профессиональной деятельности руководителя происходит актуализация ряда деловых качеств, которые дополняют индивидуальные ресурсы, обеспечивая успешность деятельности.

Нами была высказана *гипотеза*, что в профессиональной деятельности руководителя деловые качества могут детерминировать жизнестойкость руководителя, расширяя его ресурсный потенциал.

Выборку исследования составили 63 успешных руководителя (мужчины), составляющих резерв руководителей высшего звена железнодорожного транспорта. Объективным критерием профессиональной успешности респондентов являлся стаж их работы в должности руководителя среднего звена (от 3 лет и выше) и тот факт, что они были отобраны в резерв руководителей высшего звена. Средний возраст испытуемых – 35,5 лет.

В ходе исследования использовались следующие *методики*: «Тест жизнестойкости» (Леонтьев, Рассказова, 2006), диагностирующий способность человека активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей; тест «Деловые качества руководителя» (Вудкок, Фрэнсис, 1991), оценивающий умения руководителя организовывать работу группы, оказывать влияние на окружающих, навыки принятия решений и др.

Результаты исследования

Проведенная в исследовании оценка жизнестойкости и ее компонентов показала высокий уровень выраженности переменной общей жизнестойкости у руководителей ($M = 102,62$; $St. D = 15,21$), который в значительной степени обеспечивается способностью контроля жизни, готовностью к ответственному выбору своего пути в ней ($M = 38,29$; $St. D = 6,44$), компонентом вовлеченности ($M = 45,25$; $St. D = 6,05$), отражающим ощущение личностью себя активным участником жизни и интерес к делу. В меньшей выраженности компонента принятия риска ($M = 19,08$; $St. D = 5,06$), возможно, отражается специфика профессиональной деятельности руководителей среднего звена предприятий железнодорожного транспорта, одной из важных задач которой является обеспечение безопасности движения поездов, перевозки пассажиров и грузов, безопасности сотрудников.

Оценка деловых качеств обнаружила их высокую выраженность у руководителей ($6,40 \leq M \leq 9,16$).

На основе корреляционного анализа показателей «Теста жизнестойкости» и «Теста деловых качеств» были выявлены значимые положительные связи показателей общей жизнестойкости и ее компонентов с показателями пяти шкал теста деловых качеств, которые мы рассматриваем как составляющие профессиональных ресурсов.

Наличие четких целей, развитые организационные и коммуникативные навыки, проявляющиеся во взаимодействии с коллективом, а также навыки управления собой способствуют включенности, вовлеченности руководителя в деятельность, определяют направленность его усилий на достижение производственных задач и преодоление возникающих трудностей.

Для определения деловых качеств, детерминирующих жизнестойкость, был проведен регрессионный анализ показателей тестов жизнестойкости и деловых качеств. 14,4% дисперсии показателя «общей жизнестойкости» обусловлено влиянием таких деловых качеств, как «четкие личные цели» и «умение оказывать влияние на людей» ($R^2 = 0,144$). Влиянием показателей деловых качеств «умение управлять собой» и «умение оказывать влияние на людей» обусловлено 14,6% дисперсии показателя «вовлеченность» ($R^2 = 0,146$). Влиянием показателей деловых качеств «четкие личные цели» и «умение оказывать влияние на людей» обусловлено 15,4% дисперсии показателя «контроль» ($R^2 = 0,154$). Влиянием показателя «четкие личные цели» обусловлено 6% дисперсии показателя «принятие риска» ($R^2 = 0,060$).

Показатели общей жизнестойкости и ее составляющих контроля и принятия риска обеспе-

чиваются наличием четких личных целей. По-видимому, четкие цели, понимание стоящих перед руководителем производственных задач, а также умение последовательно добиваться их выполнения способствует проявлению его активности в управленческой деятельности, стремлению находить оптимальные решения для достижения целей, четко отдавать указания, рассчитывать возможные риски, влиять на конечный результат. Успешная деятельность, в свою очередь, поддерживает убеждения, отражающиеся в содержании этих компонентов жизнестойкости.

Тот факт, что вовлеченность, контроль и общая жизнестойкость обеспечиваются умением оказывать влияние на людей, может отражать специфику деятельности руководителя, проявляющуюся в необходимости много и умело общаться с людьми, умении организовывать их для выполнения текущих задач, поддерживать дисциплину, что, в свою очередь, является показателем активного, ответственного и уверенного профессионального поведения.

Как показало наше исследование, компонент вовлеченности обеспечивается навыком управления собой, который подразумевает энергичность и жизнестойкость, умение поддерживать свое физическое здоровье, рационально использовать время и повышать стрессоустойчивость. Этот «навык необходим руководителям, принимающим важные решения, работающим под постоянным давлением; он приобретает особое значение в ситуациях, предъявляющих противоречивые требования ко времени и ресурсам руководителя» (Вудкок, Фрэнсис, 1991, с. 63). Согласно нашим данным, это характерно и для деятельности руководителей среднего звена железнодорожных предприятий. По-видимому, наличие навыков управления собой способствует включенности в дело, поддерживает интерес к нему, позволяет ощущать себя активным участником жизни в целом.

Можно заключить, что именно эти деловые качества руководителя способствуют проявлению им активности, ответственности в деятельности, во взаимодействии с коллективом, успешности, достижению конкретных результатов, получению удовлетворения от работы. Успешная деятельность, в свою очередь, поддерживает убеждения, отражающиеся в содержании компонентов жизнестойкости.

Выводы

1. Успешных руководителей среднего звена предприятий железнодорожного транспорта характеризует высокий уровень выраженности показателей общей жизнестойкости, ее компонентов и деловых качеств.
2. Детерминантами жизнестойкости являются следующие деловые качества: умение управлять

собой, сформированные личные цели и умение оказывать влияние на людей.

3. В совокупности жизнестойкость и деловые качества составляют профессиональный ресурс успешного руководителя.

Литература

Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. М., 1991.

Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006.

Постылякова Ю. В. Психология профессионализма // Мир транспорта. 2007. № 3 (19). С. 148–152.

Kobasa S. C. Personality and resistance to illness // American Journal of Community Psychology. 1979. V. 7. P. 413–423.

Maddi S., Kahn S., Maddi K. The effectiveness of hardiness training // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 1998. V. 50. № 2. P. 78–86.

Maddi S., Harvey R., Khoshaba D., Lu J., Persico M., Brow M. The personality construct of hardiness III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism and performance // Journal of Personality. 2006. V. 74. № 32. P. 575–598.

Sansone S., Wiebe D., Morgan C. Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness // Journal of Personality. 1999. V. 67. № 4. P. 701–732.

ДИНАМИКА И ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА В СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ НА ПРОТЯЖЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ¹

В. А. Толочек, В. Г. Денисова, Н. И. Журавлева (Москва)

Комплексное изучение человека требует учета разных социальных контекстов, временных характеристик, динамики становления человека в различных сферах жизнедеятельности. На моделях деятельности государственных служащих, бухгалтеров, предпринимателей, менеджеров коммерческих компаний и частных охранников (всего – более 1100 чел.) в 2000–2010 гг. изучались динамика и темпоральные характеристики становления субъекта на протяжении его профессиональной карьеры в зависимости от условий социальной макро-, мезо- и микросреды, от взаимоотношений с партнерами и др.

В исследованиях сделана попытка, моделируя лонгитюдные исследования, уточнить содержание вопросов, поднятых в 1960–1970 гг. Б. Г. Ананьевым. Базовый метод исследования был назван *квазидиагностикой* (Толочек, 2008; Толочек и др., 2010, 2011): профессионально и социально зрелые люди привлекались нами не в качестве бесправных «испытуемых», а в качестве экспертов динамики составляющих профессионализма своих коллег и своей биологической, психической и профессиональной эволюции.

Оценивались психологические качества, способности, метакогнитивные способности, профессиональные знания, компетентность, индивидуальные стили деятельности и т. д. на протяжении всей профессиональной карьеры в 5-летних интервалах от 20 до 65 лет. Динамика изменений до актуального возраста экспертов оценивалась как *ретроспектива*, последующая динамика –

как *перспектива*, прогноз профессиональной эволюции.

Диапазон самооценок, или квазиизмерений, в разных профессиональных группах по большинству признаков, отражаемых 9-балльными шкалами, колебался от 0–2 до 7–8 баллов, т. е. охватывал от 56% до 100% предложенного испытуемым интервала. Статистически значимые различия между самооценками субъектов и их оценками своих коллег не выявлены; отдельные оценки субъектов разного пола, возраста, опыта также не имеют статистических различий и чаще не превышают $r = [0,100]$. Используемые методики имели удовлетворительную конструктивную и содержательную валидность и тест-ретестовую надежность ($r = 0,6–0,8$) по большей части переменных. Экссесс и асимметрия большинства переменных чаще были в пределах [1,000]. Роль разных факторов среды в успешности карьеры субъекта анализировалась с позиций общего и дифференцированного подходов – анализа данных в подгруппах: а) специалистов и руководителей (т. е. лиц, занимающих разные должностные позиции); б) лиц, реализованных в семейной сфере и не состоящих в браке, не имеющих детей; в) лиц, различающихся по социальному статусу, специализации и уровню профессионализма; г) представителей разных профессий.

Обобщение результатов цикла исследований позволяет констатировать следующее:

1. Динамика разных психологических систем характеризуется гетерохронностью, различием продолжительности фаз, разной мерой инте-

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ № 11-06-00081: «Сопряженная профессиональная карьера: становление, эволюция, ресурсы».

- грации систем на протяжении профессиональной карьеры.
- Динамика профессионального становления субъектов подвержена влиянию социальных (должностной позиции, социального статуса профессии и специализации, полноты реализации в семье и т. п.), профессионально-деятельностных и биологических (пола и возраста) факторов.
 - Динамика разных психологических систем характеризуется более ранним разворачиванием, более быстрой и более выраженной инволюцией менее сложных из них в сравнении с отставленным, пролонгированным и слабо выраженным угасанием более сложных психологических систем. Эффекты «плато» в эволюции четырех рассматриваемых систем (креативность, индивидуальный стиль деятельности, стиль руководства, профессионализм в целом) непродолжительны (не превышают 5–10 лет).
 - При дифференциальном подходе обнаруживаются количественные и качественные различия в изменении психологических систем (динамике, синхронизации, профессиональной стандартизации, мере индивидуальной вариативности) субъектов, представителей разных социальных групп. Более гомогенными оказались группы с более высоким социальным статусом (руководители, профессиональная элита, социально реализованные), отличающиеся и более оптимальной эволюцией психологических систем. Межиндивидуальная вариативность динамики и ресурсов профессионального становления в таких группах меньше; разные критерии развития систем более согласованы между собой; пики их созревания находятся в оптимальном интервале; инволюционные процессы отсрочены и менее выражены.
 - Точность разделения представителей разных социальных групп посредством выработанных дискриминантных уравнений на подгруппы лиц, различающихся по полу, возрасту, профессии, должностной позиции, престижу профессии (специализации), на основании представлений субъектов о динамике и ресурсах своего профессионального становления (квазиданных) достаточно высока (до 85–100%).
 - В разные возрастные периоды детерминанты профессионального становления субъекта могут иметь разную силу (разное влияние). Такие ресурсы, как возраст, стаж работы, состояние в браке, семейный стаж, наличие детей, оказывают более сильное позитивное влияние на становление профессионально важных качеств представителей социономических профессий в первой половине карьеры, более слабое и даже негативное – во второй.
 - Возможны разные, даже противоположные, влияния условий профессиональной сферы на ди-

намику становления профессионализма субъектов в первой и во второй половине их карьеры. Высокая стандартизация и жесткость условий (технологий, алгоритмов деятельности, условий профессиональной и корпоративной культуры и т. п.) первоначально могут способствовать более быстрому профессиональному становлению субъектов, но во второй половине карьеры эти же условия могут действовать угнетающе и разрушающе. Напротив, высокая вариативность условий профессиональной деятельности в начале несколько замедляющая темпы роста профессионализма, во второй половине карьеры может проявляться как позитивная профессиональная эволюция субъектов в целом в отношении разных составляющих и деятельности, и личности.

- «Высоты профессиональной иерархии», или число фиксированных должностных позиций в профессиональном и административном продвижении субъекта, выступает важной детерминантой их профессионального становления. В профессиональных сферах с большей «высотой профессиональной иерархии» позитивная траектория становления субъекта более продолжительна (до 50–55 лет); в профессиях с низкой «профессиональной иерархией» развитие имеет место до 40–45 лет с последующим снижением уровня составляющих профессионализма (согласно представлениям субъектов, или квазиданным).
- Динамика, ресурсы, эффекты, сопровождающие процессы профессионального становления субъекта, у представителей разных социальных групп (разных профессий, разных должностных позиций, мужчин и женщин, лиц с разной полнотой социализации в других сферах), наряду с общими закономерностями, могут иметь значительные различия, которые необходимо учитывать при решении задач оптимизации профессионального развития, коррекции неблагоприятных тенденций и исходов.

Литература

Толочек В. А. Квазиизмерения в изучении профессиональных способностей // Материалы итоговой научной конференции ИП РАН 2008 г. / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. И. Артемьевой. М., 2008. С. 203–217.

Толочек В. А., Денисова В. Г. Квазиизмерения в психологии: содержание, потенциал, перспективы // Математическая психология: школа В. Ю. Крылова / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М., 2010. С. 234–241.

Толочек В. А., Денисова В. Г., Журавлева Н. И. Сопряженная профессиональная карьера: темпоральные характеристики и детерминанты профессионального становления субъекта // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 6. С. 41–48.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ОПЕРАТОРА

И. Б. Ушаков, Ю. А. Кукушкин, А. В. Богомолов (Москва)

При анализе состояний человека в труде наиболее широко используется понятие *функциональных состояний (ФС)*, подчеркивающее психофизиологический аспект этих состояний. В рамках проблемы функциональных состояний находит решение комплекс практических задач: нормирование труда; разработка оптимальных режимов труда и отдыха; профилактика профессионально обусловленных заболеваний; оптимизация трудового процесса и его условий и т. п.

Любое ФС – это результат активного вовлечения оператора в конкретную деятельность, в ходе которой оно может изменяться, приобретать новые свойства, обеспечивая достижение поставленной цели. Стержневым аспектом формирования ФС является интеграция физиологических и психических функций в виде системного ответа организма на конкретную профессиональную деятельность, т. е. ФС рассматривается в виде «фона», на котором развертывается реализация ответной реакции организма. Эти представления о ФС базируются на созданном А. А. Ухтомским и развитом его последователями учении о доминанте (Ушаков, 2010).

Принцип доминанты является физиологической основой акта внимания и предметного мышления, которое обеспечивается за счет параллельного торможения всех других физиологических и психических процессов с одновременной концентрацией на наиболее существенном и важном для сложившейся доминанты. В этом смысле доминанта определяет избирательность восприятия и способ реагирования человека на поступающие воздействия и сигналы, т. е. определяет ФС человека. Но в то же время необходимо иметь в виду, что «доминанта как общая формула еще ничего не обещает. Нужно знать ее содержание и конкретные условия ее возникновения» (Ухтомский, 1947).

Анализ ФС как системной реакции включает в себя рассмотрение физиологических, психологических и социально-психологических характеристик. Первые характеризуют человека как организм, вторые – как личность, третьи – как члена коллектива. Таким образом, функциональные системы организма различной степени сложности являются составными элементами ФС человека, а само ФС является совокупностью физиологических и психофизиологических процессов, определяющих уровень активности функциональных систем организма, особенности жизнедеятельности, работоспособность и поведение человека.

При описании ФС все элементарные функции и процессы можно объединить в физиологи-

ческие, психические или поведенческие группы. На физиологическом уровне, прежде всего, выделяются двигательный и вегетативный компоненты; на психическом – характеристики основных психических процессов; на поведенческом – количественные и качественные характеристики деятельности.

Формирование ФС начинается при получении центральной нервной системой сигнала о начале деятельности, а его дальнейшее развитие возможно по пути гипо- или гипермобилизации. Первый путь предполагает постепенное усложнение формируемой системной реакции организма до полного соответствия требованиям программы, а второй – мобилизацию системы с включением явно избыточных элементов. В этом случае функции, представляющие для организма менее выгодные формы ответа, постепенно резервируются, хотя и остаются потенциально включенными в интегральный комплекс ФС. Они могут быть вновь мобилизованы в случае неспособности основных компонентов интегрального комплекса обеспечить достижение цели деятельности, хотя это подключение резервных элементов приведет к повышению «цены» профессиональной деятельности оператора. При сохранении типа взаимодействия этих функций между собой, допуская в определенных пределах колебание параметров отдельных функций, ФС обладает достаточно высокой степенью устойчивости.

Изменение ФС приводит к перестройке связей между элементами интегрального комплекса, что проявляется не столько динамикой активности отдельных функций, сколько изменением эффективности выполняемой деятельности, говоря о которой необходимо учитывать ее результативность, внутреннюю «цену» и содержание.

Особенностью изучения ФС является их понимание как реакций, формируемых организмом. Одним из наиболее важных моментов при этом является наличие комплекса причин, определяющих ФС в каждой конкретной ситуации, и выделение множества факторов, вносящих вклад в формирование ответной реакции организма. Качественная неоднородность разных ФС обуславливается, прежде всего, различиями в основных причинах, вызывающих их, и в условиях, в которых осуществляется воздействие факторов условий профессиональной деятельности в каждом конкретном случае.

Таким образом, ФС следует рассматривать как особое психофизиологическое явление со своими закономерностями, которое заложено в ар-

хитектуре функциональных систем организма и проявляется на биохимическом, физиологическом, поведенческом и психологическом уровнях (Ушаков, 2010). ФС является результатом сложной системной реакцией организма оператора, динамически изменяющейся в процессе регуляции его профессиональной деятельности и являющейся результатом взаимодействия функциональных систем организма. В качестве общих свойств ФС можно отметить:

- модальность, которая характеризует причины, обусловившие возникновения ФС;
- длительность (устойчивость) состояний, предполагающая, что каждое ФС временно;
- обратимость предполагающая исчезновение ФС через какое-либо время при прекращении действия фактора, их вызвавшего (Ильин, 2005).

Исследование ФС оператора требует применения системного подхода (Бодров, 2007; Ильин, 2005; Леонова, 1984; Ломов, 2003; Ушаков, 2010), заключающегося в следующих положениях;

- в понимании ФС как сложной системной реакции индивида в процессе труда на факторы условий профессиональной деятельности. То обстоятельство, что ФС выступают как интегральный комплекс характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение деятельности, требует их интерпретации не как простого изменения в функционировании той или иной функциональной системы, в протекании основных психических процессов, а как качественно своеобразного ответа функциональных систем разных уровней на факторы условий деятельности, выполняемой человеком;
- в понимании ФС как формируемых реакций. Любое ФС возникает под влиянием комплекса определенных внешних и внутренних причин, развивается в процессе выполнения и регуляции деятельности и является результатом взаимодействия систем разных уровней. Выделяются следующие причины, определяющие специфику формируемых у человека ФС: содержание деятельности; условия деятельности; роль и функции человека в труде; внутренние резервы и индивидуально-психологические особенности человека (Суворова, 2003);
- в понимании специфичности формирования ФС в зависимости от условий воздействия основных факторов, порождающих их.

Значимость системного подхода для изучения и диагностики ФС состоит в том, что он заставляет исследователей искать логические связи в «поводье аналитических фактов» и дает возможность «объяснить и поставить на определенное место даже тот материал, который был задуман и получен исследователем без всякого системно-

го подхода» (Ильин, 2005; Функциональные системы..., 1987).

Ни поведение, ни различные показатели, взятые в отдельности, не могут достоверно дифференцировать одно состояние от другого, так как, например, увеличение частоты сердечных сокращений может наблюдаться при различных состояниях (утомлении, тревоге, страхе), а укорочение времени простой сенсомоторной реакции может свидетельствовать как об оптимальном состоянии человека, так и о неоптимальном (состоянии монотонии). Кроме того, одному и тому же переживанию могут соответствовать разные формы поведения (Левитов, 1964). Например, поведение разных людей при одном и том же состоянии может быть различным вследствие различий в проявлении волевых качеств, которые помогают преодолевать нежелательные формы поведения: желание убежать при появлении опасности, прекратить работу при появлении усталости и т. п. Каждому неблагоприятному состоянию соответствует какое-либо волевое качество: состоянию неуверенности – решительность; состоянию утомления и монотонии – терпеливость; состоянию фрустрации – упорство и настойчивость; состоянию злости – выдержка (Ильин, 2005; Суворова, 2003).

Кроме того, необходимо учесть, что каждому ФС соответствует особая доминанта, т. е. для обеспечения этого ФС мобилизуются различные функциональные системы организма, причем степень их вовлечения в формирование ФС различная у каждого индивида (этим, собственно, и объясняется индивидуальность реакций операторов на ФС). Поэтому при исследовании ФС мы предлагаем говорить об их паттернах.

Паттерн функционального состояния – это описание состояния в терминах характеристик активности функциональных систем, обеспечивающих его формирование и развитие в соответствии с доминантой (Ушаков, 2010).

Паттерн каждого ФС определяется типом (видом) ФС и особенностями профессиональной деятельности изучаемого контингента операторов. А индивидуальные особенности оператора определяют характеристики паттерна. Таким образом, описание ФС оператора предполагает формирование его паттерна, для чего необходимо выделить функциональные системы организма, задействованные в формировании этого ФС его доминантой, и определить множество информативных характеристик, адекватно описывающих активность выделенных функциональных систем.

Изложенный взгляд на изучение ФС и анализ их паттернов в полной мере отвечает системному подходу к изучению психологических явлений, сформулированному Б. Ф. Ломовым (Ломов, 2003). Применительно к названным задачам выделенные Ломовым шесть ключевых положений

(принципов), образующих ядро системного подхода, можно изложить в следующем виде.

1. Любое ФС развертывается одновременно в нескольких планах, раскрывающих разные масштабы его организации, т. е. в формировании и развитии ФС одновременно задействуются несколько функциональных систем в соответствии с его доминантой.
2. Любое ФС многомерно, т. е. его паттерны могут рассматриваться в самых разнообразных системах измерений, каждая из которых позволяет обнаружить лишь определенную группу свойств ФС и отношений между ними.
3. Система формирования ФС имеет вертикальное (уровневое) строение.
4. Оператор обладает системой разнопорядковых свойств, обуславливающих индивидуальные особенности формирования и развития ФС вследствие воздействия факторов условий профессиональной деятельности.
5. Динамика формирования и развития ФС системно детерминирована его доминантой.
6. Анализ ФС должен проводиться с учетом динамики их развития. Целостность и дифференцированность системы формирования и развития ФС возникают, формируются и образуются в ходе развития индивида, которое, в свою очередь, выступает как полисистемный процесс. Он связан с движением его оснований, сменой детерминант, возникновением, формированием и преобразованием новых свойств или качеств и предполагает многообразие источников и движущих сил развития человека, которое всегда связано с системой противоречий (между разными свойствами, уровнями, основаниями, факторами и т. д.) и предполагает различные пути их разрешения.

Таким образом, при формировании паттерна ФС необходимо ориентироваться на анализ этого ФС во взаимосвязи с особенностями профессиональной деятельности оператора, корректно выбрав методологический подход к диагностике и контролю ФС и способ его описания. Определение множества информативных характеристик, адекватно описывающих активность функциональных систем организма, обеспечивающих формирование изучаемого ФС, основывается на анализе изменений ФС вследствие влияния факторов условий профессиональной деятельности оператора. Для определения индивидуальных особенностей формирования ФС оператора необходим его анализ во взаимосвязи с качеством жизни, профессиональным здоровьем и функциональными резервами организма.

Литература

- Бодров В. А.* Психологические основы профессиональной деятельности. М., 2007.
- Ильин Е. П.* Психофизиология состояний человека. СПб., 2005.
- Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. М., 1964.
- Леонова А. Б.* Психодиагностика функциональных состояний человека. М., 1984.
- Ломов Б. Ф.* Системность в психологии: Избранные психологические труды. М., 2003.
- Суворова Г. А.* Психология деятельности. М., 2003.
- Ухтомский А. А.* Собрание сочинений. Т. 1–5. Л., 1947.
- Ушаков И. Б., Богомолов А. В., Кукушкин Ю. А.* Паттерны функциональных состояний оператора. М., 2010.
- Функциональные системы организма: Руководство / Под ред. К. В. Судакова. М., 1987.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Харитоновна (Краснодар)

Постановка проблемы

На фоне выраженных социально-экономических глобализационных процессов, происходящих в нашей стране и в мире в целом, многие авторы отмечают выключение из сферы материального и социокультурного производства значительной части человеческого потенциала, что сопровождается ростом социального неравенства и маргинализацией целых социальных групп (Кривошеев, 2004). На фоне рассмотрения безработицы и недоиспользования трудового потенциала личности как основных характеристик современного рынка

труда (Дрегалю, Ульяновский, 2005; Журавлев, Купрейченко, 2010; Соболева, 2007; Царева, 2003; и др.) в исследованиях отмечается характерная для современной России невостребованность наиболее образованной и высококвалифицированной части общества. Ряд ученых подчеркивает, что невостребованные кадры, годами не работающие, теряют свою квалификацию, становятся неспособными к труду и деградируют как личности (Дрегалю, Ульяновский, 2005). Положение отягощается еще тем, что в современных социокультурных и экономических условиях востре-

бованность профессионала уже не регулируется обществом, государством и человек может пожить в основном только на себя. Проблема невостребованности – это проблема безопасности не только конкретной личности, но и общества в целом, так как невостребованный специалист по определению становится неудачником, выброшенным из жизни, а неудачники – большой социальный риск для социума (Фурсенко, 2005). Таким образом, своевременное решение задачи активизации личностных ресурсов востребованности будет способствовать не только эффективному использованию трудового потенциала страны, но и обеспечению социальной, экономической и психологической безопасности личности и общества. Можно предположить, что на личностном уровне социально-профессиональная востребованность личности определяется качественным своеобразием личностно, социально и профессионально ориентированных характеристик, которые обуславливают тип востребованности личности и уровень ее сформированности.

Основываясь на результатах многолетних исследований, мы определяем *социально-профессиональную востребованность личности* как метасистему динамических отношений человека с тремя составляющими – социумом, личностью и профессией. Функционирование данного динамического метасистемного образования обусловлено осознанием личностью своей востребованности в социуме (социальной значимости, т. е. значимости для другого) и зависит от конкретных условий протекания социализации и профессионализации человека; оно предполагает взаимодействие, взаимообусловленность трех ее составляющих – социума, личности и профессии.

Целью нашего исследования явилось раскрытие психологических ресурсов социально-профессиональной востребованности личности.

Согласно результатам кластерного анализа, общая выборка (385 мужчин и 621 женщина) была разделена на 8 подвыборок, расположенных в порядке возрастания востребованности: 1 (Н3), 2 (Н2), 3 (Н1), 4 (С3), 5 (С1), 6 (С2), 7 (В2) и 8 (В1).

Для исследования психологических характеристик респондентов были использованы следующие методики: «Обзор ценностей» и «Профиль личности» (Ш. Шварц); «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев); «Эссе о смысле жизни» (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин); «Шкала базисных убеждений» (Р. Янов-Бульман, в обработке М. А. Падун, А. В. Котельниковой); русскоязычная версия «Теста жизнестойкости» (С. Мадди, в обработке Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой); «Диагностика мотивационной структуры личности» (Э. Мильман); «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Морсанова); «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (в адаптации Т. Л. Крюковой); а также «Многоуровневый лич-

ностный опросник» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин).

Изучаемые параметры были условно разделены на три группы: личностно, социально и профессионально ориентированные (или деятельностно ориентированные) характеристики. Параметры социально-профессиональной востребованности выявлялись с применением специально разработанного для этих целей опросника «СПВЛ».

Результаты исследования

Анализ проводился как с целью выявления различий между типами с одинаковым уровнем востребованности (соответственно Н1-Н2-Н3, С1-С2-С3 и В1-В2), а также между востребованными и невостребованными типами (соответственно Н3, Н2 и В2, Н1 и В1). В последнем случае анализ производился в рамках двух возрастных периодов, которые мы условно обозначили следующим образом: юношеский возраст и первый период среднего возраста – начальный период профессиогенеза СПВЛ; второй период среднего и пожилой возраст – основной период профессиогенеза СПВЛ.

В качестве основных психологических характеристик типов СПВЛ можно представить следующие:

- 1) тип Н3 – незрелая личность, не доверяющая миру и себе (невостребованная личность на стадии адепта, не идентифицирующая себя с профессиональным сообществом; юношеский возраст);
- 2) тип Н2 – незрелая личность с выраженным комплексом неполноценности (невостребованный специалист, не нашедший адекватного применения своим знаниям и умениям; юношеский возраст, первый период среднего возраста);
- 3) тип Н1 – созерцатель, не готовый к изменениям, ожидающий поддержки от других (невостребованная личность зрелого возраста, положительно оценивающая результаты своей деятельности; второй период среднего, пожилой возраст);
- 4) тип С3 – гедонист (средневостребованная личность на стадии адепта; юношеский возраст);
- 5) тип С1 – созерцатель, стремящийся к самореализации (средневостребованная личность, стремящаяся к личностной и профессиональной самореализации; первый период среднего возраста);
- 6) тип С2 – личность, избегающая неудачи (средневостребованная зрелая личность, в сложившихся условиях не имеющая возможности максимально реализовать свой профессиональный потенциал; второй период среднего, пожилой возраст);
- 7) тип В2 – максималист, стремящийся к успеху и склонный к риску (востребованный специ-

алист, способный активно преодолевать трудности и быть конкурентоспособным на рынке труда; юношеский возраст, первый период среднего возраста);

- 8) тип В1 – зрелая личность с выраженным социальным интересом, способная своевременно объективировать свой потенциал неадаптивной активности (востребованная личность зрелого возраста, активно преодолевающая трудности; второй период среднего, пожилой возраст).

Выделенные типы потенциально выступают в качестве этапов формирования востребованности – от незрелой личности, не доверяющей миру и себе, полагающейся на внешние ресурсы, до идеального типа СПВЛ (зрелая личность с выраженным социальным интересом, способная своевременно объективировать свой потенциал неадаптивной активности). В качестве психологических ресурсов социально-профессиональной востребованности выступают: сформированность системы базисных убеждений о мире и о себе, систем смыслообразования и построения ценностных и мотивационных ориентиров поведения (прежде всего, ориентация на ценности самотрансцендентности и общественной полезности), системы отношений,

совладающее поведение, саморегуляция и адаптационные способности.

Литература

Дрегало А. А., Ульяновский В. И. Социальное пространство и потенциал региона // Северное регионоведение в современной регионологии: Монография / Отв. ред. Ю. Ф. Лукин. Архангельск, 2005.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Некоторые тенденции развития современной социальной психологии труда // Социальная психология труда: теория и практика. Т. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Л. Г. Дикая. М., 2010.

Кривошеев В. Т. Управление занятостью трудовых ресурсов в системе социального партнерства (теоретико-социологический анализ): Автореф. дис. ... докт. социол. наук. Саратов, 2004.

Соболева И. В. Человеческий потенциал российской экономики: проблемы сохранения и развития. М., 2007.

Фурсенко А. О качестве образования и востребованности его результатов // Вестник образования. 2005. № 2. Январь.

Царева Е. В. Трансформация структуры занятости в России: Дис. ... канд. экон. наук. СПб., 2003.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА ДЕФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СУБЪЕКТА НОТАРИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Б. А. Ясько, Т. А. Чугаева (Краснодар)

Правовые и социально-экономические изменения, происходящие в стране, объективно приносят изменения в государственное законодательство. Эти разносторонние обновления имеют отношение и к институту нотариата. Новые нормы являются лишь частью более глобальной нотариальной реформы, которая предполагает не только расширение полномочий, но и усложнение работы, увеличение числа обязанностей и меры ответственности нотариуса. Неспособность действующей нормативной базы регулировать множество новых форм отношений, нередко противоречивость законодательства и инструкций по правоприменению, радикальное обновление ряда нормативных правовых актов, рост документооборота, дефицит времени у нотариусов, затрудняющий поиск исчерпывающих ответов на возникающие правовые проблемы, и необходимость повышения уровня квалификации специалистов – это далеко не полный перечень внешних (социальных) и внутренних (деятельностных) условий, предъявляющих более высокие требования как к профессионализму, компетентности, так и к личности нотариуса, обязывающих субъекта труда повышать уровень морально-этических стандартов деятельности.

В современной России нотариат характеризуется самоорганизацией, самофинансированием и самостоятельной ответственностью, подкрепленной авторитетом государства. В исследовании, проведенном группой ученых в начале 2000-х годов, были рассмотрены компоненты профессионального самосознания нотариусов в социальной среде российского общества этого периода (Профессиональное самосознание..., 2009). Авторами дан анализ организационной среды нотариуса, совершаемых им профессиональных действий, обоснована их интеллектуальная сложность, показано возрастание в них роли информационных технологий. Особое внимание было уделено анализу особенностей профессионального стресса и средств, адекватных задаче профилактики эмоционального выгорания субъекта нотариальной деятельности. Вместе с тем нельзя не отметить, что динамично меняющиеся социальные, политические, экономические условия российской жизни находят отражение в профессиональных задачах нотариата и формах их реализации субъектом сегодня. Возрастает количество и меняется содержание эмоционально насыщенных и когнитивно сложных межличностных контактов. Это

контакты с контролирующими органами, с вышестоящим руководством, с персоналом (когда нотариус выступает в роли руководителя трудового коллектива), с клиентами.

Конечно же, основное взаимодействие происходит в системе отношений «нотариус–клиент» (Носкова, 2009). Именно в этих взаимоотношениях нотариус испытывает значительные профессиональные, эмоциональные и физические нагрузки, опираясь на весь спектр своих профессиональных и личностных качеств. При этом нельзя не учитывать, что «клиент» нотариуса характеризуется рядом специфических особенностей. Во-первых, отмечается низкий уровень правовой образованности населения. Во-вторых, многие клиенты не обладают навыками правовой культуры, необходимыми для осознания совершаемых действий и их последствий. В-третьих, констатируется низкая коммуникативная культура населения, проявляющаяся подчас в пренебрежительном отношении к профессии нотариуса, к нему как к субъекту профессиональной деятельности. Нотариусу приходится регулярно доказывать не только свою состоятельность как профессионала, но и тот факт, что совершаемые им нотариальные действия осуществляются от имени государства, которое их (действия) строго регламентирует.

В совокупности названные особенности современной деятельности нотариуса обуславливают ряд психологических противоречий.

Во-первых, форма работы такова, что нотариус, как правило, не получает обратную связь после проделанной, часто индивидуальной, творческой, работы по совершению нотариального действия и (или) проведенной консультации. Данное обстоятельство зачастую держит нотариуса в режиме «тревожного ожидания», которое можно в некотором смысле определять как «незавершенное действие».

Во-вторых, при ужесточающихся требованиях к процессу общения с клиентами, законной защищенности граждан от грубости и непрофессионализма нотариуса, сам нотариус оказался за границами защиты от грубости клиента, унижения его личного и профессионального достоинства. Усвоенное нашими гражданами правило «клиент всегда прав», вследствие низкой грамотности в правовых вопросах, а нередко и общей культуры, в последнее время имеет психологическим «продуктом» отрицание гражданами невозможности совершения ряда нотариальных действий. Это относится, например, к ситуациям, когда в законодательных актах отсутствуют упоминания данных действий; непредставление нотариусу необходимой информации для полного понимания запроса; ошибок, сделанных другими организациями или юридическими лицами в представляемых документах и др. Такие ситуации вызывают напря-

жение в повседневных взаимодействиях нотариуса с обращающимися к нему клиентами, влияют на эмоциональное состояние нотариуса, на восприятие им собственной компетентности, снижают его профессиональную и личностную самооценку.

В-третьих, нотариальная деятельность осуществляется в специфической профессиональной среде, которая находится под влиянием определенных факторов внешних социальных сред (мезо-, экзо- и макросистем). Поэтому нотариус выступает как субъект, одновременно находящийся в эпицентре взаимодействия систем разного уровня, и это требует от него повышенной требовательности к себе, высокой ответственности за свои профессиональные действия.

В-четвертых, если нотариус выступает в роли юридического лица – владельца нотариальной конторы, ему, наряду со знаниями, необходимыми для становления как субъекта деятельности, требуются навыки по управлению персоналом, кадровой работы по подбору специалистов, определению их мотивации. В этой связи западные нотариусы внедряют сегодня в свою деятельность международную систему менеджмента качества (ИСО). В России же нет разработанных программ для обучения нотариусов в данном направлении, хотя есть отдельные попытки организации тренингов для нотариусов, направленных на развитие их управленческих качеств. Отсутствие знаний в этом направлении снижает не только эффективность работы нотариуса, но и влияет на его личность как профессионала. Высокая планка требований предъявляемых к нотариусу, без необходимой поддержки и психологической подготовки мешает достижению удовлетворенности трудовым процессом, создает ситуации длительного напряжения, что ведет к риску развития профессионального выгорания (Бодров, 2009).

В-пятых, в результате вступления в силу Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»¹ возникает необходимость в формировании у нотариусов умения управлять конфликтом, знать техники переговорного процесса. Развитие данного вида компетенции обуславливается и сущностью Проекта Федерального закона «О нотариате и нотариальной деятельности», которым предусматривается возможность применения примирительной процедуры (медиации) при подготовке к совершению нотариального действия. Иными словами, профессиональная деятельность нотариуса дополняется новым видом – ведением процедуры медиации, выполне-

¹ Письмо Федеральной Нотариальной Палаты от 23.12.2011 № 2515/07-17 «О применении ряда положений Федерального закона от 27.07.2006 № 152-ФЗ „О персональных данных“» // СПС «КонсультантПлюс».

ние которой требует особой – не только профессиональной, но и психологической подготовки действующих нотариусов.

В-шестых, существует гендерный дисбаланс, образовавшийся в результате того, что работа нотариуса среди прочих юридических профессий была наименее привлекательна для мужчин в силу небольшого разнообразия выполняемых функций и низкой оплаты труда.

В-седьмых, в соответствии с письмом Федеральной Нотариальной Палаты от 23 декабря 2011 г.¹, в котором разъяснен ряд положений Федерального закона «О персональных данных»², нотариусы признаны операторами персональных данных, поскольку ряд из перечисленных в Законе действий относится к деятельности, осуществляемой ими и предусмотренной статьями Основ законодательства РФ о нотариате. В ближайшее время нотариусы будут внесены в реестр операторов, что повлечет за собой ряд нововведений в организационную и профессиональную деятельность, в частности включение в ее операционную составляющую элементов операторских видов труда.

Констатируется парадокс, согласно которому профессиональная деятельность нотариуса все более выражено приобретает качества тройкой типологической отнесенности: изначальной – в системах «человек–человек», «человек–знак» и сегодня – также в системе «человек–техника» (по классификации Е. А. Климова) (Климов, 2003). Очевидно, что психологические особенности, качества, определяющие профессиональную направленность личности, в данных системах различны. При этом сегодняшней активный темп реформирования нотариата, затрагивающий использование нотариусом современных информационных технологий, социальных сетей, электронной почты, электронного обмена информацией с рядом государственных служб, информационных программ закрытого типа, электронной подписи³, приводит к увеличению «нагруженности» профессионально важных качеств субъекта труда. Это обуславливает рост требований не только к профессиональной подготовке, способностям и гибкости профессионального поведения, но и к стрессоустойчивости, профессиональной адаптивности, быстрой обучаемости новым методам работы.

Выделенные противоречия мы рассматриваем как потенциальные детерминанты развития деформации профессиональной идентичности субъекта нотариальной деятельности. В качестве одного из методологических оснований исследования современных аспектов психологии нотариального труда, с нашей точки зрения, может стать концепция факторов риска профессионального выгорания в социальном профес-сиях (Ясько, 2005).

Литература

Бодров В. А. Феномен профессионального (психического) выгорания // Профессиональное утомление: Фундаментальные и прикладные проблемы. М., 2009. С. 398–403.

Климов Е. А. Пути в профессионализм. М., 2003.

Носкова О. Н. Проблемы нотариусов, обусловленные их взаимодействием с клиентами // Профессиональное самосознание нотариусов в современной социальной среде. М., 2009. С. 55.

Профессиональное самосознание нотариусов в современной социальной среде. М., 2009.

Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: Курс лекций. Ростов-на-Дону, 2005.

¹ Письмо Федеральной Нотариальной Палаты от 23.12.2011 № 2515/07-17 «О применении ряда положений Федерального закона от 27.07.2006 № 152-ФЗ „О персональных данных“» // СПС «КонсультантПлюс».

² Федеральный закон РФ от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» (в редакции ФЗ от 25.07.2011 № 261-ФЗ «О внесении изменений в ФЗ «О персональных данных») // СПС «КонсультантПлюс».

³ Роскликом пера. Визировать документы теперь можно по Интернету // Российская газета. Федеральный выпуск. 2011.8.02. № 5401 (25).

РАЗДЕЛ ВОСЬМОЙ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РЕЧИ И ДИСКУРСА

ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ АКТИВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ПРИ ПРОДУЦИРОВАНИИ ОТДЕЛЬНЫХ СЛОВ

Е. М. Алексеева (Казань)

В области психолингвистики отечественная наука заметно отстала от зарубежной (особенно в эмпирическом и экспериментальном плане), что является основанием для более пристального внимания к данному исследовательскому направлению и его более тщательной разработки. Актуально и перспективно изучение закономерностей и особенностей восприятия и продуцирования речи, т. е. того, как функционирует «язык в человеке» (Маслова, 2001, с. 6).

Практически все психолингвистические исследования так или иначе обращаются к ментальному лексикону, его моделям и разному пониманию процессов восприятия и продуцирования речи.

Научные представления о ментальном лексиконе, заложенные, прежде всего, в зарубежных психолингвистических и когнитивных исследованиях (Ch. Osgood, G. Dell, W. Levelt, J. Aitchison, M. Schwarz, W. Börner и др.), продолжают активно разрабатываться и в последние десятилетия.

Хотя термин «*ментальный лексикон*» широко используется в публикациях 90-х годов XX столетия и последних лет, единое его толкование фактически отсутствует. Наиболее цитируемым является определение ментального лексикона, данное в русле когнитивной психологии: «Ментальный лексикон – та часть долговременной памяти, в которой ментально представлены и хранятся слова и лексические единицы языка» (Schwarz, 1995, с. 70). Под ментальным лексиконом понимается также «компонент грамматики, который содержит фонологическую, морфологическую, семантическую

и синтаксическую информацию, т. е. все, что говорящие знают об отдельных словах и/или морфемах» (Emmorey, Fromkin, 1989), «совокупность номинаций, упорядочивающих знания человека о мире» (Овчинникова, 1994), «ментальные репрезентации слов и лексических единиц языка» (Carroll, 1994), «индивидуальный словарный запас» (Баранов, Добровольский, 1996).

В зависимости от подхода разные авторы по-разному трактуют феномен ментального лексикона, представляют различные модели его организации, описывают механизмы доступа к лексическому знанию, хранимому в ментальном лексиконе.

Следует выделить и второй аспект рассмотрения ментального лексикона не только как хранилища лексических знаний, но и как модели языковой переработки информации при восприятии и продуцировании речи.

Формулируя свою речь, человек постоянно пользуется своим ментальным лексиконом, подбирая те или иные подходящие слова и лексические единицы. Вопрос об организации ментального лексикона остается открытым. Большинство ученых-исследователей склоняется к тому, что ментальный лексикон организован в виде ментальных сетей: семантических, синтагматических и тематических групп, полей и семей слов. Если слово, или лексическая единица, входит в различные подсети, то это облегчает его последующую активизацию в памяти и доступ к нему.

Важное место в современных исследованиях занимают вопросы структуры ментального лекси-

кона, в частности аспекты взаимодействия и взаимосвязи между концептами (ментальными представлениями) и словами, значениями. Выделяют концептуальный, семантический и фонологический уровни ментального лексикона. Актуальным вопросом остаются закономерности и особенности активации каждого из этих уровней в процессе продуцирования отдельных слов, различных словосочетаний и предложений.

Научный интерес представляет проблема взаимосвязи грамматического порядка слов и фонологической активации. Протекают ли фонологические активационные процессы в том же порядке и последовательности, как потом следуют друг за другом слова и словосочетания в предложениях, образующих письменный или устный текст? При постановке данного вопроса можно опираться на опубликованные исследования (Navarrette, Costa, 2005; Janssen, Alario, Caramazza, 2008), в которых задача для испытуемых состояла в назывании предъявляемых на мониторе компьютера объектов и были получены противоположные экспериментальные данные.

В одном исследовании (Navarrette, Costa, 2005) было показано, что, во-первых, при предъявлении объектов в определенном цвете их названия могут быть фонологически активированы, даже если не ставится задача называть объекты, во-вторых, цвет объектов называется быстрее, если объект и цвет согласуются, т. е. начинаются на один звук (например, кран – красный), по сравнению с ситуацией называния цвета предъявляемых объектов, когда объект и цвет не согласуются, т. е. не начинаются на одну и ту же букву (кран – синий).

В другом исследовании (Janssen, Alario, Caramazza, 2008) изучалось влияние грамматического порядка слов на фонологическую активацию. Перед испытуемыми ставилась задача называть цвет объекта либо сам объект. Сравнивались данные испытуемых, владеющих французским языком как родным, с данными испытуемых, владеющих английским языком как родным. Следует отметить, что во французском языке прилагательное стоит, как правило, после существительного, в то время как в английском прилагательное предшествует существительному. Как показали экспериментальные данные, у французских пробандов были обнаружены эффекты согласования при назывании цвета и не обнаружены такие эффекты при назывании объектов. У английских пробандов, наоборот, были выявлены эффекты согласования при назывании самих объектов и не было обнаружено их при назывании цвета объектов.

На этом основании была выдвинута гипотеза, что в языках, где прилагательное предшествует существительному (например, в английском и немецком языках), возникают эффекты согласования, проявляющиеся в ускорении времени речевой реакции на визуальные стимулы, в то время

как они отсутствуют в языках, где прилагательное обычно ставится после существительного (например, во французском языке). Данная гипотеза вызвала научный интерес и большое сомнение у исследователей, потому что в ряде предшествующих работ подчеркивалась первостепенная значимость при зрительном восприятии самого объекта, а не его цвета.

Выдвинутая гипотеза проверялась в ряде работ (Kuipers, La Heij, 2009; Alekseeva, Maedebach, Jescheniak, 2011; Maedebach, Alekseeva, Jescheniak, 2011; Dumay, Damian, 2011), где участниками психолингвистических экспериментов стали носители разных языков.

Так, в исследовании, проведенном среди пробандов, владеющих немецким языком как родным, были обнаружены значительные (более 30 мс) эффекты согласования ($p < 0,01$) при назывании цвета объекта и не зафиксировано эффектов согласования ($F_s < 1$) при назывании самих объектов (Alekseeva, Maedebach, Jescheniak, 2011; Maedebach, Alekseeva, Jescheniak, 2011).

На основании полученных экспериментальных данных были сделаны следующие обобщения:

1. Фонологические эффекты согласования при назывании цвета объектов свидетельствуют о том, что названия самих объектов на фонологическом уровне активируются автоматически.
2. Отсутствие эффектов согласования при назывании самих объектов в условиях игнорирования их цвета подтверждает гипотезу, что названия цветов не активируются автоматически на фонологическом уровне.
3. Такие экспериментальные результаты противоречат данным, полученным и опубликованным в работе Н. Дженсен (Janssen, Alario, Caramazza, 2008), и подтверждают данные, полученные в недавних научных работах на примере голландского языка (Kuipers, La Heij, 2009) и английского языка (Dumay, Damian, 2011).

Таким образом, на основании ряда проведенных экспериментальных исследований был сформулирован вывод, что фонологические эффекты согласования при продуцировании отдельных слов не находятся под влиянием канонического (традиционного) грамматического порядка слов того или иного языка, а являются универсальными.

Логическим продолжением проведенных исследований может стать изучение вопроса взаимосвязи порядка слов и фонологической активации при продуцировании отдельных слов на примере русского языка, где прилагательное может стоять как до существительного, так и после него.

Литература

Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 1999.

- Маслова В. А. Лингвокультурология. М., 2001.
- Aitchison J. Words in the mind: an introduction to the mental lexicon. Oxford–Cambridge, 1994.
- Alekseeva E. M., Maedebach A., Jescheniak J. D. Beeinflusst die kanonische Wortstellung phonologische Aktivierungsprozesse? // Beiträge zur Tagung experimentell arbeitender Psychologen. TeaP, 2011 (Halle, 13.03.2011–16.03.2011). P. 203.
- Alekseeva E. M. Empirical research of bilingual mental lexicon // The Night Whites Language Workshop. St Petersburg Winter Symposium on Experimental Studies of Speech and Language (St Petersburg, Russia, 16.12.2011–17.12.2011). URL: <http://yur.titandsl.co.uk/SWLW/abstracts.shtml> (дата обращения: 25.07.2012).
- Dumay N. A., Damian M. F. Word order constraint in single word production? Failure to replicate Janssen, Alario, and Caramazza (2008) // Psychological Science. 2011. V. 22. P. 559–561.
- Janssen N. A., Alario F.-X., Caramazza A. A word-order constraint on phonological activation // Psychological Science. 2008. V. 19 (3). P. 216–220.
- Kuipers J. R., La Heij W. The limitations of cascading in the speech production system // Language and Cognitive Processes. 2009. V. 24 (1). P. 120–135.
- Maedebach A., Alekseeva E., Jescheniak J. D. Word order does not constrain phonological activation in single word production // Journal of Cognitive Psychology. 2011. V. 23 (7). P. 837–842. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20445911.2011.579071> (дата обращения: 25.07.2012).
- Navarrete E., Costa A. Phonological activation of ignored pictures: Further evidence for a cascade model of lexical access // Journal of Memory and Language. 2005. V. 53 (3). P. 359–377.
- Rickheit G., Weiss S., Eikmeyer H. Kognitive Linguistik. Theorien, Modelle, Methoden. H.-J.–Tübingen, 2010.
- Schwarz M. Kognitivismus und Lexikon // Die Ordnung der Wörter: kognitive und lexikalische Strukturen / Hrgs. von G. Harras. Berlin–N. Y., 1995. S. 359–367.

ИНТЕНЦИИ СОБЕСЕДНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В. А. Афиногенова (Москва)

Постановка проблемы

В настоящее время одним из важных направлений исследования дискурса является изучение его интенциональной базы (Зачесова, 2002; Курбак, 2007; Павлова, 1998, 2002; и др.). Это определяется той ролью, которую играют интенции в процессе речевого общения. Выражение интенций субъекта в речи и их понимание собеседником служит необходимой основой взаимопонимания, координации действий, достижения целей коммуникации. Без обращения к интенциональному плану дискурса невозможно уяснить причины включения субъекта в общение и протекание интеракции.

Теоретическую основу работы составляет интенциональная модель коммуникации, предложенная П. Грайсом и разрабатываемая в лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН (Грайс, 1985; Дискурс в современном мире..., 2011). Согласно этой модели, понимание выраженных в речи интенций партнера выступает основанием (или частичным основанием) для последующих реплик собеседника. Конкретизация и эмпирическое обоснование данного представления составили цель проведенного исследования¹.

Предмет исследования – интенциональная организация повседневных бытовых диалогов.

В качестве *объекта* исследования выступали повседневные диалоги в студенческой аудитории.

1 Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 10-06-00480а.

Процедура и методика исследования

При сборе эмпирического материала производилась запись диалогов на аудиопленку с последующим транскрибированием материала (методика J. M. Atkinson, J. C. Heritage). Анализ эмпирического материала осуществлялся с использованием метода интен-анализа (Ушакова и др., 1995; 2000). Этот метод разрабатывается в лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН для изучения интенциональных оснований дискурса. Он предусматривает реконструкцию типовых, открыто выражаемых намерений (просьба, упрек), а также других, часто неосознаваемых интенций (представить себя в определенном свете, проявить отношение и др.), которые воспринимаются партнерами и составляют психологическую реальность коммуникации. Через выявление интенциональной составляющей речи становится возможным связать ее с психическим миром субъекта, находящегося в различных ситуациях и взаимодействиях.

Результаты исследования

По результатам интен-анализа 42 диалогов выделено 57 интенций субъектов общения, относящихся к 12 категориям: изменение мнения собеседника; консолидация с партнером; конфронтация с партнером; регуляция поведения собеседника; воздействие на эмоциональную сферу собеседника.

ка; включение партнера в разговор; высказывание своей точки зрения; самозащита; выражение своего эмоционального состояния; самопрезентация; описание окружающей действительности; прояснение окружающей действительности.

Как и предполагалось, в интенциональной структуре диалогов преобладают категории интенций, отражающие направленность субъекта на собеседника (посоветовать, побудить к действию и др.) и на окружающую действительность (узнать информацию, переспросить и др.). В проанализированных разговорах выражено два плана взаимодействия собеседников. С одной стороны, в них присутствует общая направленность на совместное решение определенных проблем, с другой – направленность на поддержание и развитие межличностных отношений.

Анализ интенций, выражаемых в соседствующих репликах, выявил их взаимосвязанность, т. е. реализация говорящим определенной интенции предполагает соответствующее ей интенциональное проявление партнера. В разговоре формируются согласованные интенциональные паттерны (например, «узнать информацию» – «информировать»; «выразить обеспокоенность» – «успокоить»), которые понятны и естественны для всех участников разговора.

Показано, что отреагирование интенций субъекта партнером общения может происходить различными способами. Наряду с непосредственным реагированием (в следующей реплике), достаточно обычны случаи отсроченного реагирования (несколькими репликами позже). Обнаруживаются также случаи игнорирования интенций собеседника, причинами чего могут выступать факторы объективного и субъективного плана: изменение ситуации взаимодействия; состояние партнера; его стремление направить разговор в другое русло; включение в обсуждение других участников и пр.

Разработана схема графического представления выражаемых коммуникантами интенций с целью изучения их соотношения в разговоре. В ней фиксируется последовательность интенций, проявляемых собеседниками, их взаимообусловленность, а также общая динамика развертывания разговора. Данная схема позволяет регистрировать случаи игнорирования интенций субъекта собеседниками, а также случаи их отсроченного отреагирования.

Выявлено, что в случае неверного или неполного понимания актуальных интенций собеседником, говорящий, как правило, предпринимает попытки их конкретизации и прояснения. Соответствующие корректирующие реплики могут быть повторяющимися и настойчивыми, но обнаруживаются случаи, когда говорящий быстро оставляет попытки скорректировать понимание собеседника и разговор продолжается дальше.

Обнаружено влияние на интенциональную структуру разговора числа включенных в него собеседников. Сопоставительный анализ диалогов с разным числом участников (собственно диалоги и полилоги) обнаружил следующую тенденцию. Если в собственно диалогах выражаемые в речи интенции субъекта отреагируются обычно в последующей реплике партнера общения, то в полилогах отреагирование, хотя и может произойти непосредственно после произнесения реплики, но часто осуществляется отсрочено. Кроме того, интенция может быть отреагирована сразу несколькими участниками полилога. Возможно также, что включение другого партнера не дает возможности адресату высказывания отреагировать интенцию непосредственно. Увеличение количества участников разговора способствует расширению диапазона обсуждаемых тем: если в процессе диалога обсуждаются в среднем 1–2 темы, то в полилоге – 5–7 тем (что заметно в выделении отдельных его фрагментов). Тем самым повышается вероятность продолжения разговора не самим адресатом реплики, а за счет активности других его участников.

В целом интенциональная взаимообусловленность реплик выше в собственно диалогах; с ростом числа участников и превращением разговора в полилог интенциональная согласованность высказываний партнеров общения снижается.

Литература

Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Лингвистическая прагматика. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 15. М., 1985.

Дискурс в современном мире. Психологические исследования / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М., 2011.

Зачесова И. А. Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой. М., 2002.

Курбак Т. А. Интенция самопрезентации субъекта в различных видах дискурса // Ситуативная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М., 2007.

Павлова Н. Д. Интент-анализ телеинтервью // Языковое сознание: формирование и функционирование / Под ред. Н. В. Уфимцевой. М., 1998.

Павлова Н. Д. Предвыборные интенции в речи политиков // Психологические исследования дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой. М., 2002. С. 78–97.

Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Латынов В. В., Алексеев К. И. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. СПб., 2000.

Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Латынов В. В., Павлова А. А. Ведение политических дискуссий. Психологический анализ конфликтных выступлений. М., 1995.

ВЕДУЩИЕ ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕННОСТИ КОММУНИКАНТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ДИСКУРСА¹

Т. А. Гребенщикова, И. А. Зачесова (Москва)

Постановка проблемы

Вовлеченность человека в коммуникацию в современном мире определяет влияние на него различных видов дискурса – политического, масс-медийного, профессионального, повседневного. Человек является не только объектом воздействия дискурса, но и его участником. В первую очередь, это относится к дискурсу обыденной жизни и его разновидности – диалогу с близкими людьми в семье. Последний признается базовой формой общения, в которой ежедневно осуществляется познание человека человеком. При этом семейный дискурс остается наименее изученным ввиду трудности получения материала исследования.

В современных психологических и психолингвистических исследованиях особое внимание уделяется изучению дискурса в различных коммуникативных контекстах, в связи с социокультурной ситуацией, целями, отношениями, представлениями общающихся сторон. При этом важным направлением исследования становится изучение интенциональных оснований дискурса. В рамках подхода, получившего известность как интент-анализ, дискурс рассматривается как область экспликации мотивационных состояний личности, актуального состояния сознания взаимодействующих субъектов (Ушакова и др., 2000; Павлова, 2005; Дискурс в современном мире..., 2011). Изучение интенциональных оснований дискурса позволяет понять, чем обуславливается выбор тех или иных речевых средств выражения, протекание взаимодействия, использование коммуникантами приемов речевого воздействия (Павлова, 2002, 2003; Григорьева, Павлова, 2012; Гребенщикова, Зачесова, 2012).

В рамках интенционального подхода получила развитие тема конфликта в телевизионном и политическом дискурсе (Ушакова и др., 1995); рассматривается проблема воздействия в политическом (Павлова, 2000, 2002) и масс-медийном дискурсе (Григорьева, 2007; Григорьева, Павлова, 2012); описаны особенности интенционального содержания научного и психотерапевтического дискурса (Кубрак, 2007; Кириллова, 2010; Дискурс в современном мире..., 2011) и т. д. Аналогичные проблемы в отношении семейного дискурса остаются мало изученными, тогда как его интенциональное содержание, тесно связанное с личностной сферой коммуникантов, во многом направляет их взаимодействие. Обращение к интенциональному содержанию семейного дискурса позволяет получить

новые данные о том, почему то или иное высказывается собеседником, как в результате речевых шагов складываются отношения коммуникантов и как эти условия влияют на последующую организацию диалога.

Целью настоящего исследования являлось изучение интенциональной организации семейного дискурса.

В ходе исследования решались следующие задачи:

- охарактеризовать актуальные интенции партнеров коммуникации;
- осуществить их классификацию;
- выявить их иерархическую соподчиненность.

Процедура и методы исследования

В работе использовался *метод интент-анализа*, позволяющий реконструировать интенции субъекта по его речевой продукции (Павлова, 2003). Материал анализа – повседневные разговоры, записанные в домашней обстановке.

При сборе и обработке эмпирического материала использовались метод «скрытого диктофона» (Земская и др., 1978) и система транскрипции вербального материала (Atkinson, Heritage, 1984). Для статистической обработки данных применялся программный пакет Statistica 6.0, непараметрический анализ (многофункциональный критерий Фишера, критерий согласия χ^2 Пирсона); согласованность экспертной оценки оценивались с помощью коэффициента каппа Флейса (Флейс, 1989).

Выборку исследования составили участники диалогов, члены одной семьи – всего 24 пары ($n = 48$).

Результаты исследования

По результатам интент-анализа было выделено 42 частные интенции, которые распределяются между 7 ведущими интенциональными направленностями (ВИН) коммуникантов, в свою очередь соотносящимися с «проблемной» и «отношенческой» линией коммуникации. С одной стороны, для каждой из 7 направленностей характерно преобладание нескольких частных интенций, соответствующих ее специфике. С другой стороны, редко встречаются случаи, чтобы та или иная частная интенция проявлялась исключительно в одной ВИН. Это соответствует многоплановости интенционального подтекста.

Интент-анализ показал, что основные задачи семейного дискурса отвечают следующим ВИН коммуникантов:

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 10-06-00480а.

- ВИН1 – «*побудить к обсуждению*» (интенции: «запросить информацию», «поинтересоваться», «поболтать», «сообщить», «вернуться к теме», «упрекнуть/выразить недовольство», «поделиться» и др.);
- ВИН2 – «*побудить к действию*» (интенции: «указать», «запросить информацию», «советовать», «выразить заботу», «обосновать свою позицию» и др.);
- ВИН3 – «*поддержать обсуждение*» (интенции: «поболтать», «пояснить свое мнение», «информировать», «выразить мнение», «уточнить позицию партнера», «пошутить» и др.);
- ВИН4 – «*поддержать отношения с партнером*» (интенции: «поболтать», «поинтересоваться», «сообщить», «пожаловаться», «пояснить свое мнение», «выразить мнение/отношение», «поделиться» и др.);
- ВИН5 – «*выступить против партнера*» (интенции: «упрекнуть/выразить недовольство», «возразить/критиковать позицию партнера», «пояснить свою позицию», «осуществить самопрезентацию», «выразить издевку» и др.);
- ВИН6 – «*изменить мнение/представление партнера*» (интенции: «возразить/критиковать позицию партнера»; «обосновать/аргументировать свою позицию», «информировать», «оправдаться», «выразить мнение» и др.);
- ВИН7 – «*уклониться от обсуждения, предписания, навязываемого мнения*» (интенции: «пояснить свою позицию», «обозначить ответ/участие в коммуникации», «сменить тему», «сообщить/информировать», «уточнить позицию собеседника», «оправдаться» и др.).

В семейном дискурсе ведущие интенциональные направленности представлены в следующем соотношении: ВИН1 – 10,84%; ВИН2 – 9,85%; ВИН3 – 15,78%; ВИН4 – 38,93%; ВИН5 – 4,71%; ВИН6 – 9,85%; ВИН7 – 10,05%. Результаты проведенных статистических процедур в отношении данных интент-анализа позволяют сделать вывод о том, что классификация интенций по 7 категориям обоснована: каждая ведущая интенциональная направленность (ВИН) отличается от любой другой по выраженности интенций в своем составе.

Рассматривая содержание ВИН, нельзя отрицать и функциональное сходство некоторых направленностей. Например, «побудить к действию» и «побудить к обсуждению» связаны в силу общей иницирующей тональности, которая может вывести на дискуссию. Сходство «изменить мнение» и «уклониться» (от навязываемого мнения) отражает усилия коммуникантов в формировании желаемой модели ситуации друг у друга. Близость направленностей «поддержать обсуждение» и «поддержать отношения с партнером» объясняется кооперативным характером диалога, когда каждая тема, заявленная собеседником,

поддерживается его партнером. Пару «изменить мнение» – «выступить против партнера» объединяет столкновение интересов коммуникантов.

Представленная классификация позволяет охарактеризовать специфику семейного дискурса. Так, не было обнаружено достаточных оснований для выделения направленностей, которые можно было бы обозначить как «принять предписания, позицию партнера», равно как и «отказаться» от них. Эти устремления выражены редкими случаями частных интенций «выразить согласие» (только 1,3% от всех интенций), «выразить одобрение» (0,3%) и «отказаться» (0,5%). Избегание воздействия в виде неконкретного ответа, смены темы или «стремления отшутиться», выражаемые в ВИН7 («уклониться»), более характерно для семейного дискурса, о чем свидетельствует не только упомянутый факт, но и преобладание пары ВИН2 («побудить к действию») – ВИН7 («уклониться») над другими сочетаниями с иницирующей ВИН2. Незначительное число случаев открыто выражаемого согласия были отнесены к ВИН4 («поддержать отношения»), а отказа – к ВИН6 («изменить мнение партнера»), но не к ВИН7, так как тенденция «уклониться» демонстрирует стремление избежать прямого ответа и ответственности за отказ.

Типовые направленности субъекта речи в общении, выделяемые авторами (Павлова, 2005; Зачесова, 2002; Дискурс в современном мире..., 2011; и др.), – на себя, на партнера или на текущую коммуникацию. В семейном дискурсе преобладает направленность на партнера: стремление побудить его к действию, обсуждению, поддержать с ним отношения, изменить его представления или выступить против него.

Ведущие интенциональные направленности, содержащие в своем составе частные интенции, образуют иерархически организованные интенциональные структуры. При этом одни и те же конкретные интенции, будучи включенными в разнообразные комплексы, могут соответствовать различным коммуникативным целям собеседников. Так, например, интенция «поинтересоваться» в одном случае является предлогом для побуждения партнера к действию (ВИН2), а в другом отражает стремление собеседника установить контроль над развитием диалога и последующее уклонение от воздействия партнера (ВИН7). В целом это соответствует присущей ситуации живого общения неопределенности и многозначности сказанного, уточняемой собеседниками в ходе взаимодействия.

Заключение

Проведенное исследование позволяет заключить, что в условиях семейного общения направленные на собеседника интенции коммуникантов формируют ведущие интенциональные направленности (ВИН), выступающие в определенных сочета-

ниях и организующие процесс взаимодействия. Получены статистические основания для выделения 7 ВИН: «побудить к действию», «побудить к обсуждению», «поддержать обсуждение», «поддержать отношения с партнером», «выступить против партнера», «изменить мнение (представление) партнера», «уклониться» (от предписания или навязываемого мнения). Каждая направленность соотносится с определенными частными интенциями, определяющими ее функциональную специфику.

Литература

Гребенщикова Т. А., Зачесова И. А. Дискурсивное воздействие в семейном межличностном взаимодействии // Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. М., 2012. С. 323–352.

Григорьева А. А. Приемы речевого воздействия и интенциональные структуры разных видов телевизионного дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М., 2007. С. 205–224.

Григорьева А. А., Павлова Н. Д. Взаимосвязь интенциональных характеристик масс-медийного дискурса и используемых в нем приемов речевого воздействия // Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. М., 2012. С. 163–178.

Дискурс в современном мире. Психологические исследования / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М., 2011.

Зачесова И. А. Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой. М., 2002. С. 141–150.

Земская Е. А., Капанадзе Л. А. и др. Русская разговорная речь: тексты. М., 1978.

Кириллова Е. И. Интеннт-анализ психотерапевтической речи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.

Кубрак Т. А. Интенция самопрезентации субъекта в разных видах дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М., 2007. С. 185–204.

Павлова Н. Д. Коммуникативная функция речи: интенциональная и интерактивная составляющие: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2000.

Павлова Н. Д. Предвыборные интенции в речи политиков // Психологические исследования дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой. М., 2002. С. 78–96.

Павлова Н. Д. Интеннт-анализ дискурса // Коммуникативные исследования / Под ред. И. А. Стернина. Воронеж–Ярославль, 2003. С. 19–24.

Павлова Н. Д. Подходы к анализу интерактивного аспекта дискурса // Проблемы психологии дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М., 2005. С. 9–27.

Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Латынов В. В., Цепцов В. А., Алексеев К. И. Слово в действии: интеннт-анализ политического дискурса. СПб., 2000.

Флейс Дж. Статистические методы для изучения таблиц долей и пропорций. М., 1989.

Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis / Eds J. M. Atkinson, J. Heritage. Cambridge, 1984.

ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

О. В. Истомина (Москва)

Постановка проблемы

Игра – наиболее комфортный, желанный и интересный вид деятельности в раннем возрасте. Интерес к игре у человека носит врожденный характер. Языковые игры помогают развитию одного из важнейших психологических процессов – речи ребенка.

Раннее детство – особый период для развития речи. Его называют сензитивным, т. е. периодом особой чувствительности к восприятию и усвоению слова. Поэтому крайне необходимо уделять внимание речевой среде, в которой находится ребенок (Ларечина, 2012).

В год малыш произносит примерно 10 слов; в 2 года – 300–400; а к трем годам в его активном словаре уже более 1500 слов. В этот период дети

проходят все основные стадии речевого развития, начиная с гуления (протяжное произнесение звуков «а-а-а!»), лепета в годовалом возрасте (сочетание различных звуков «ма-ма-ма!») и говорения предложениями к трем годам.

Особенно значимым для развития речи является второй год жизни. В этом возрасте у детей активно формируется понимание речи взрослых, подражание ей; дети начинают связывать предметы с их названиями, действия – с обозначающими их глаголами. Прорыв в активном говорении, как правило, происходит в первой половине третьего года жизни. Бывает так, что в 1,6 года специалисты ставят ребенку диагноз – «задержка речевого развития», а к 3 годам ребенок превращается в активного говоруна. Это связано с нерав-

номерностью темпа развития речи у детей в этом возрасте. Важно наблюдать за индивидуальным темпом развития малыша, постоянно общаться с ним, озвучивая, фиксируя в речи все, что делают с ним взрослые совместно (например: «*Мы пошли гулять. Давай наденем шапочку, вот так, а теперь застегнем курточку*»).

Развитие речи ребенка идет по нескольким направлениям: развитие артикуляционного аппарата и звукопроизношения; расширение активного словаря; развитие диалоговой, связной речи.

Словесные игры выполняют несколько функций: познавательную, коммуникативно-речевую, дидактическую, мнемическую и эстетическую (Овсянникова, 2006). В игре с детьми 1–2 лет актуальными являются игры на звукоподражание. Игры, стимулирующие расширение словарного запаса, используются для занятий с детьми 2 лет и старше. Развитие диалоговой речи доминирует в возрасте 2–3 лет.

На занятиях, развивающих речь ребенка, необходимо также стимулировать развитие мелкой моторики, оказывающей влияние на речевую деятельность. Чтобы малыш научился воспринимать на слух большое количество информации, рекомендуется, например, складывать пазлы с буквами и описывать картинку, которая в результате получается. Как показали наблюдения, в 2 года ребенок знает достаточно много звуков: Б, П, М, Т, Д, Ф, В, Н, К, Л, Х, Г, С. Остальные (кроме гласных) он заменяет известными или вообще пропускает. К 2 годам в самостоятельной речи ребенка должно насчитываться не менее 50 слов; речь малыша должна быть относительно понятной для окружающих.

На развитие речи ребенка большое влияние оказывают социальные факторы. Один из них – коммуникативная депривация, т. е. недостаточность эмоционального и речевого общения ребенка с близкими людьми. Известно, что с малышом необходимо общаться, начиная с самого его рождения. Однако многие родители, к сожалению, недоценивают этот факт, и поэтому дети, с которыми мало общаются, имеют отставание в речевом развитии. Между тем интеллектуальное развитие ребенка зависит от уровня его речевого развития, которое влияет также на формирование личности и характера ребенка (Смирнова, 2006).

Целью проведенного нами эмпирического исследования явилось выявление влияния языковых игр на темп развития активной речи у детей 2 лет.

Выборку исследования составили дети групп развития Центра «Дружная семья». В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 2 лет, посещающих языковые занятия 2 раза в неделю в течение 3 месяцев, и 10 детей, посещающих развивающие занятия без языковых игр. Общая численность выборки испытуемых составила 20 детей.

В процессе языковых занятий были использованы следующие игры: «Угадай картинку» (Лаврентьева, 2003); «Лакомство для друга» (Лютлова, Моница, 2005); «На птичьем дворе» (Тихеева, 1965); «Конь» (Тихеева, 1965); «Петушок» (Тихеева, 1965); «Вороны» (Ануфриева, Митюкова, 1962) и методика «Кубики» Зайцева.

Для фиксации результатов использовались индивидуальные планы-маршруты развития ребенка от 2 лет, в которых фиксировались успехи ребенка с первых дней посещения языковых занятий не только в развитии активной речи, но и в двигательной активности, сенсорном и когнитивном развитии, конструктивной деятельности, рисовании, лепке и аппликации.

Результаты исследования

Исследование показало, что развитие зрительного восприятия, внимания, связной речи, памяти, правильного звукопроизношения и звукоподражания, умения соотносить слова с изображением предмета, контролировать выполнение движений у детей, посещающих языковые занятия, на 35% выше. Выявлена прямая корреляционная связь между темпом развития активной речи и типом группы, что свидетельствует о том, что в возрасте 2 лет у детей, посещающих языковые занятия, активная речь формируется быстрее (словарный запас более 400 слов), чем у детей, посещающих развивающие занятия без языковых игр (словарный запас составляет 320 слов).

В ходе исследования также была выявлена взаимосвязь развития первичных умственных способностей (словесное значение, память, внимание, беглость речи) ребенка и уровня его речевого развития. Дети, посещающие языковые занятия, легко справляются с тестами на интеллект для детей 3 лет. Необходимо подчеркнуть, что в языковой группе психолог всегда поправлял малыша, если он допускал ошибки в речи, вследствие чего малыши в последующем делали меньше ошибок. При этом педагог не настаивал, чтобы ребенок снова повторил неправильно произнесенное предложение, так как постоянное принуждение малыша повторять правильные образцы может обескуражить его, привить ему комплекс боязни неправильного произношения, привести к «молчанию».

Литература

- Ларечина Е. В., Моница Г. Б. Игры для детей от года до трех лет. М., 2012.
- Овсянникова Н. А. Как во нашем дворе. Новосибирск, 2006.
- Смирнова Л. Н. Развитие речи у детей 2–3 лет: Пособие для воспитателей и родителей. М., 2006.
- Шалаева Г. П. Как определить интеллект ребенка? М., 2004.

СОВРЕМЕННЫЙ КИНОДИСКУРС И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК В ЕГО ИЗУЧЕНИИ

Т. А. Кубрак (Москва)

Анализ кинодискурса предполагает использование представлений о сущности кино и как популярного развлечения, и как вида искусства, и как сочетания искусства и масс-медиа. Кино выступает в различных ипостасях, и его изучение требует учета психологических особенностей общения. Кино не просто содержит информацию, которая передается и принимается; оно включает зрителя в свой мир, заставляет сопереживать, вступать в общение. Эстетическое воздействие, характерное для произведений искусства (Крупник, 1999), в свою очередь, способствует реализации в кино функций средств массовой коммуникации, в том числе функции психологического воздействия, изучение которой в рамках исследования психологических аспектов кинодискурса приобретает важное значение (Кубрак, 2012).

Специфика психологического воздействия современного кинодискурса определяется не только особенностями киновосприятия (идентификацией с героями, включенностью в действие, иллюзией реальности и пр.) (Леонтьев, 2008; Балаш, 1968), но и спецификой отдельных направлений кинематографа, среди которых – коммерческое кино, где воздействие осуществляется в значительной степени через развлекательную функцию и так называемое авторское кино, развивающее европейскую традицию киноискусства и применяющее для этого в большей степени художественно-эстетические средства.

Воздействие кино на зрителя реализуется с учетом законов и особенностей киновосприятия при использовании различных элементов киноязыка: эффект присутствия; иллюзия реальности; зрелищность; сочетание цвета, звука, музыки; широкий формат; различные планы съемки; спецэффекты; структура киномонтажа; элементы юмора и пр. (Леонтьев, 2008; Ждан, 1987; Жинкин, 1971; Познин, 2009; Сорока, 2002; Meurovitz, 1998). Важными для осуществления воздействия становятся актуальность тематики фильма, популярность актеров, контекст просмотра (где и с кем человек смотрит кино), а также установки и ожидания самих зрителей, связанные, например, с потребностью в отдыхе, эмоциональной разрядке или с эстетическими переживаниями.

Совокупность этих факторов определяет уровень интереса, внимания, доверия к фильму, степень эмоциональной вовлеченности в экранное действие, сопереживания и идентификации с героями. Эти факторы влияют и на формирование оценки и отношения к фильму, что, в свою очередь, способствует как возникновению эмоцио-

нальных эффектов воздействия у зрителей, так и изменению их установок, норм, представлений, а в дальнейшем – и поведения (Харрис, 2002; Брайант, Томпсон, 2004).

Таким образом, исследование вопросов психологического воздействия кинодискурса предполагает комплексный подход, включающий изучение различных его составляющих. На одном полюсе находится сам кинофильм, в котором реализуется замысел его создателей с использованием определенного киноязыка, а на другом – зритель с его собственными предпочтениями по отношению к кинофильмам и индивидуальными особенностями, включающими как актуальное эмоциональное состояние, так и более устойчивые психологические характеристики.

Исследование кинодискурса может включать, с одной стороны, качественно-количественный анализ актуальной продукции, позволяющий получить данные о транслируемых представлениях, образах и пр., с другой, изучение мотивации зрителя: зачем люди смотрят кинофильмы, какая из известных функций кино в настоящее время является доминирующей (развлекательная, познавательная или др.). Чрезвычайно важны исследования, выявляющие эффекты влияния кинофильмов на зрителя непосредственно после просмотра и отсроченно. Необходимо понимать, как меняются установки и представления зрителя, какие факторы при этом являются определяющими, например: реалистичность самого фильма или степень включенности и сопереживания киногерою. Остаются значимыми и общепсихологические вопросы, касающиеся законов киновосприятия, возможностей управления с помощью кинематографических приемов психическими процессами зрителя, создания иллюзии присутствия в экранном действии.

Важным и востребованным направлением исследования организации и функционирования современного кинодискурса при изучении его регулятивной функции является анализ особенностей восприятия актуальной кинопродукции, отношения к ней зрителя. В нашей работе для определения оценочного отношения зрителей к современным кинофильмам, выявления значимых для зрителей составляющих кинодискурса предлагается использовать модифицированный нами вариант проективной методики «Проект киноафиши» (Шакеева, 1983). Методика предусматривает создание афиши своего любимого фильма и последующее ее описание с указанием того, что изображено на киноафише, а что изобразить не удалось, какие ее детали являются наиболее

важными и др. Кроме того, в анкету включаются вопросы, направленные на выявление влияния кинофильмов на зрителя, его предпочтений, мотивации.

Предполагается, что качественно-количественный анализ получаемых результатов позволяет зафиксировать внутреннюю направленность потребностей, объективированную в рисунке, определить фокус интересов и предпочтений зрителя (Шакеева, 1983). Применение проективной методики дает возможность выявить личностный смысл кинофильма, значимость для человека тех или иных составляющих кинодискурса, специфику индивидуального киновосприятия. Эти данные должны способствовать пониманию того, какие элементы кинодискурса, являясь наиболее привлекательными и запоминающимися, влияют на восприятие, формирование оценки и отношения к фильму и тем самым расширяют возможности его воздействия. Представляется, что степень обобщенности рисунка киноафиши может демонстрировать степень целостности восприятия фильма, понимания его общего замысла, «киномысли» (Леонтьев, 2008, с. 249), влияющих на силу воздействия. Вместе с тем данные анкетирования дают возможность подойти к лучшему пониманию функций современного кинодискурса и его специфики, в частности ответить на вопрос, к чему больше тяготеет современное кино – к средствам массовой коммуникации или искусству.

Предварительные результаты проведенного исследования, испытуемыми которого выступили представители молодежной аудитории (студенты в возрасте 17–24 лет), показали адекватность выбранного метода сбора и анализа данных, но для окончательных выводов требуется даль-

нейшая обработка и осмысление полученных данных.

Литература

- Балаш Б.* Кино: Становление и сущность нового искусства. М., 1968.
- Брайант Дж., Томпсон С.* Основы воздействия СМИ. М., 2004.
- Ждан В. И.* Эстетика экрана и взаимодействие искусств. М., 1987.
- Жинкин Н. И.* Психология киновосприятия // Кинематограф сегодня. Вып. 2. М., 1971. С. 214–254.
- Крупник Е. П.* Психологическое воздействие искусства. М., 1999.
- Кубрак Т. А.* Специфика психологического воздействия кинодискурса // Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. М., 2012. С. 202–225.
- Леонтьев А. А.* Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации. М., 2008.
- Познин В. Ф.* Выразительные средства экранных искусств: эстетический и технологический аспекты: Автореф. дис. ... докт. искусств. СПб., 2009.
- Сорока Ю. Г.* Кинодискурс повседневности постмодерна // Постмодерн: новая магическая эпоха / Под ред. Л. Г. Иониной. Харьков, 2002. С. 47–49.
- Шакеева Ч. А.* Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи (на материале кинематографии западных стран): Автореф. дис.... канд. психол. наук. Л., 1983.
- Meurovitz J.* Multiple media literacies // Journal of Communication. 1998. V. 48 (1). P. 96–108.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КОММУНИКАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В. В. Латынов (Москва)

Основной постулат развиваемого нами подхода к исследованию коммуникативного воздействия – целостность и системность понимания этого феномена, которая реализуется в предложенных принципах его изучения. С учетом результатов проведенных теоретических и эмпирических исследований мы полагаем, что современная научная концепция коммуникативного воздействия должна учитывать несколько важных моментов, касающихся изучаемого феномена. Поскольку эти моменты относятся к общим представлениям о воздействии и пониманию психологической сущности человека, выступающего в роли его субъекта или объекта, они могут быть обо-

значены как *принципы*, или *основания*, *психологического исследования воздействия*. К важнейшим из этих принципов относятся: 1) иерархичность; 2) активность; 3) полимотивированность; 4) эмоциональность.

Раскрывая особенности развиваемого подхода, остановимся последовательно на каждом из этих принципов.

Иерархичность

Коммуникативное воздействие охватывает большой круг сильно различающихся психологических феноменов: это не только воздействие выступаю-

щего на аудиторию, но и процессы межличностного воздействия в организациях; трансляция представлений о действительности средствами массовой информации; влияние социальной поддержки на адаптацию человека и др. В целях систематизации указанных феноменов, различающихся длительностью осуществления воздействия и генерализованностью его эффектов, нами было выделено три уровня анализа коммуникативного воздействия. Исходным основанием для выделения указанных уровней послужили представления Б. Ф. Ломова о трех уровнях анализа процесса общения (Ломов, 1984).

На *макроуровне* коммуникативные обмены человека выступают как сложные, развивающиеся в течение жизни сети взаимосвязей индивида с другими людьми и социальными общностями. В преломлении на проблему воздействия это соответствует долгосрочным влияниям, которые сказываются на развитии и функционировании индивида, его включенность в различные коммуникативные контексты: межличностный, организационный, масс-медийный. Речь, в частности, идет о таких интегративных эффектах коммуникативного воздействия, как формирование картины мира или устойчивого поведенческого паттерна.

Коммуникация на *мезоуровне* является неотъемлемым элементом ситуаций взаимодействия, в которых оказывается человек в конкретный период своей жизни. В этих ситуациях люди обмениваются вербальными и невербальными коммуникативными действиями, цели которых многообразны: сообщение фактов, изменение мнений и установок, коррекция поведения и др. В результате подобного обмена возникают различные эффекты коммуникативного воздействия: когнитивные, эмоциональные, мотивационные, поведенческие. Однако, в отличие от интегральных эффектов макроуровня, они не столь глобальны и затрагивают отдельные психологические структуры: коррекцию представлений о проблеме, изменение отношения к конкретному объекту, принятие определенного решения.

Изучение коммуникативного воздействия на данном уровне предполагает анализ операционального, динамического и результативного аспектов ситуации. Предусматривается также выявление применяемых людьми стратегий и тактик воздействия, поиск их личностных и ситуативных детерминант, оценка эффективности воздействия.

При изучении коммуникативного воздействия на *микроуровне* акцент делается на анализе структуры речевого обмена, динамике позиций, занятых собеседниками, а также отношений, складывающихся между ними. Выявляются закономерности сочетания элементарных коммуникативных актов («вопрос – ответ», «побужде-

ние к действию – осуществление действия» и др.) и конкретных речевых приемов, при помощи которых осуществляется воздействие.

Следует подчеркнуть, что указанный подход позволяет не только структурировать различные феномены коммуникативного воздействия, но и уточнить, какие проблемы и при помощи каких методов могут исследоваться на каждом из выделяемых уровней.

Активность

Человек, оказавшийся в ситуации воздействия, активен во многих отношениях. Естественно, он активен, выступая в роли субъекта воздействия – осуществляя выбор средств воздействия, момента и продолжительности их использования. Однако и оказавшись в роли объекта воздействия, человек не превращается в марионетку или пассивный приемник информации, а остается активным участником ситуации воздействия. Эта активность проявляется в выборе общей стратегии реагирования на попытку воздействия и отдельных приемов внутри этой стратегии, в глубине и типе (систематическом либо эвристическом) когнитивной обработки поступающей от субъекта воздействия информации.

По сути, человек, номинально являющийся объектом воздействия (например, при просмотре рекламного ролика или получении просьбы совершить какое-либо действие), занимая активную позицию в отношении своих реакций, становится равноправным участником ситуации воздействия, т. е. ее *субъектом*. Не случайно, именно когнитивная активность (ее выраженность и направление) является смысловым центром большинства современных теорий психологического воздействия. Так, Р. Петти и П. Бринол подчеркивают, что одна и та же переменная коммуникативной ситуации (например, привлекательность источника воздействия или характер аргументации) в зависимости от когнитивной установки человека-объекта воздействия оказывает различное, порой диаметрально противоположное влияние на эффективность воздействия (Petty, Briñol, 2008).

Полимотивированность

Традиционно в качестве ведущего у человека-объекта воздействия постулировалось наличие устойчивого мотива иметь ясное и определенное представление об окружающей действительности. Подобное представление, к сожалению, скорее идеализирует человека, нежели отражает реальную ситуацию. Ведь уже исследования С. Аша по психологии конформности, проведенные в 1950-е годы, показали, что 30% людей предпочитают соглашаться с мнением других людей,

нежели стремиться к адекватным представлениям о реальности (Asch, 1955).

Важным достижением в плане концептуального осмысления проблемы коммуникативного воздействия стало положение о тройственном характере мотивации объекта воздействия (Wood, 2000). Согласно этому положению, человек, оценивая возможности интеграции в собственную систему установок поступающей к нему информации или же рассматривая допустимость изменения своего поведения в соответствии с требованиями другого, учитывает (естественно, не всегда осознанно) три основных обстоятельства. Во-первых, он стремится составить ясное и адекватное представление об окружающей действительности. Во-вторых, он склонен поддерживать непротиворечивую, соответствующую его личным ценностям и потребностям систему установок и представлений. В-третьих, человек желает иметь позитивную групповую идентичность, поддерживать хорошие отношения с членами референтных групп и придерживаться принятых в них норм и правил.

Три указанные ориентации (на реальность, на собственное «Я» и на других людей) выступают своеобразными «линзами», через которые происходит восприятие и оценка любой информации, поступающей к человеку из окружающего мира. Принимая в расчет данные положения, ученые все чаще обращаются к анализу групповой идентичности и групповой динамики как значимых факторов эффективности коммуникативного воздействия (Mucchi-Faina, Pagliaro, 2008). Эти исследования дополняют работы, выполненные в рамках традиционной парадигмы изучения воздействия, поскольку затрагивают мало изученные в ней вопросы. В данном отношении следует отметить работы по изучению закономерностей психологического воздействия большинства/меньшинства в условиях группы (Crano, Seyranian, 2007).

Эмоциональность

Традиционно в психологии коммуникативного воздействия исследовательский акцент смещен на когнитивную (при объяснении механизмов воздействия и описании его эффектов) и поведенческую (характеристика средств, процесса и эффектов воздействия) стороны психики. Эмоциональная же сфера человека до последнего времени не привлекала особого внимания. Подобное умаление значимости эмоциональной компоненты воздействия совершенно неоправданно.

С нашей точки зрения, применительно к коммуникативному воздействию роль эмоций важна, по крайней мере, в следующих отношениях.

Во-первых, характер эмоций влияет на восприятие ситуации воздействия и во многом определяет выбор и реализацию средств воздействия.

Так, установлено, что люди, находящиеся в подавленном, депрессивном состоянии, для оказания воздействия используют более аргументированные и обоснованные сообщения (Forgas, 1998).

Во-вторых, индуцирование определенного эмоционального состояния человека в целях изменения его психики традиционно рассматривается как достаточно эффективный прием психологического воздействия. В данном отношении наиболее известен прием апелляции к страху. В наши дни, несмотря на более чем пятидесятилетнюю историю изучения, этот прием продолжает активно исследоваться, причем основное внимание уделяется факторам и механизмам, определяющим результативность его реализации (LaTour, Rotfeld, 1997).

В-третьих, эмоциональный компонент, наряду с когнитивным и поведенческим, выступает составной частью установок. В некоторых установках он может быть сильно выражен, что оказывает влияние на их стабильность и устойчивость к воздействию (Edwards, 1990). Важно учитывать также амбивалентность установочных систем человека. Принятие того или иного объекта на сознательном уровне нередко сочетается с его отторжением на бессознательном уровне, т. е. автоматические, имплицитные установки могут отличаться от сознательно контролируемых, эксплицитных (Conner, Sparks, 2002). Имплицитные установки соотносятся с эмоциональной сферой человека, в то время как эксплицитные представляют собой сочетание непосредственного эмоционального отношения и последующего когнитивного осмысления этого изначального отношения. Исследования показывают, что эксплицитные установки изменяются относительно легко, имплицитные – более стабильны и устойчивы к воздействию (Crano, Prislin, 2006). Кроме того, сам факт наличия у человека амбивалентных установок снижает его устойчивость к психологическому воздействию.

Наконец, неоспорима роль эмоционального состояния объекта воздействия как фактора, опосредующего воздействие поступающей информации. Значимым является не только то, позитивное или негативное состояние переживается, но и степень выраженности переживаемой эмоции. Во многих случаях эмоции влияют на эффективность воздействия опосредованно, путем модулирования объема систематической обработки поступающей информации. Установлено, что переживание негативных эмоций (грусти, печали), как правило, стимулирует проведение систематического анализа, что делает человека более подверженным воздействию при предъявлении ему сильных (т. е. веских, доказательных) аргументов в поддержку предлагаемого тезиса (Bohner, Weinerth, 2001).

Предложенная концептуальная модель открывает новые возможности теоретического и эмпирического анализа коммуникативного воздействия. Она может быть использована для планирования широкого спектра исследований коммуникативного воздействия и объяснения полученных эмпирических данных.

Литература

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Asch S. E. Opinions and social pressure // *Scientific American*. 1955. V. 193. P. 31–35.

Bohner G., Weinerth T. Negative affect can increase or decrease message scrutiny: The affect interpretation hypothesis // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001. V. 27. P. 1417–1428.

Conner M., Sparks P. Ambivalence and attitudes // *European Review of Social Psychology*. 2002. V. 12. P. 37–70.

Crano W. D., Prislín R. Attitudes and persuasion // *Annual Review of Psychology*. 2006. V. 57. P. 345–374.

Crano W. D., Seyranian V. Majority and minority influence // *Social and Personality Psychology Compass*. 2007. V. 1. P. 572–589.

Edwards K. The interplay of affect and cognition in attitude formation and change // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. V. 59. P. 202–216.

Forgas J. P. On feeling good and getting your way: Mood effects on negotiator cognition and bargaining strategies // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. V. 74 (3). P. 565–577.

LaTour M. S., Rotfeld H. J. There are threats and (maybe) fear-caused arousal: theory and confusions of appeals to fear and fear arousal itself // *Journal of Advertising*. 1997. V. 26. P. 45–59.

Mucchi-Faina A., Pagliaro S. Minority influence: The role of ambivalence toward the source // *European Journal of Social Psychology*. 2008. V. 38. P. 612–623.

Petty R. E., Briñol P. Psychological processes underlying persuasion. *Diogenes*. 2008. V. 217. P. 52–67.

Wood W. Attitude change: persuasion and social influence // *Annual Review of Psychology*. 2000. V. 51. P. 539–570.

СИСТЕМНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДИАГНОСТИКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УМСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ УНИВЕРСИАДЫ

И. Ф. Неволин, М. Б. Позина (Москва)

1. «Экспериментальная психология все определеннее приходит к выводу о необходимости последовательного применения системного подхода. Конечно, здесь предстоит еще большая работа» (Ломов, 1984, с. 76). Интересно, что, подвергая критическому анализу методологические основы советской психологии, В. П. Зинченко признает «разумность и природосообразность принципа системности». При этом он отмечает: «В психологии системный подход – не новость. Л. С. Выготский восхищался системностью бихевиоризма. Он писал о системном и смысловом строении сознания. По-своему системны гештальт-психология, генетическая эпистемология Ж. Пиаже и другие направления в психологии» (Зинченко, 2003, с. 649). Однако и сегодня психологи признают, что «арсенал системных технологий» в науке и практике «очень скромный», поскольку их разработка представляет сложную задачу. Б. Ф. Ломову «удалось разработать контуры оригинальной версии системного подхода к исследованию психики и поведения, в основе которого лежат представления о полисистемности бытия человека и интегральности его качеств и свойств». Это отвечает современному состоянию психологической науки (Барабанщиков, 2007, с. 97).

2. Технология диагностики универсальных умственных компетенций построена на основе

теории текста. В данной теоретической модели (И. Ф. Неволин) текст рассматривается как единство трех систем информации: теоретической, фактологической и рефлексивной (авторско-оценочной). Уровень понимания прочитанного определяется путем сравнения первичного текста (тест-текста) и вторичного текста (изложения испытуемого). Смысловая сложность текста задана коэффициентами насыщенности смысловых уровней. Актуализированная информация выражается в процентах и определяется по таблицам, созданным на основе математической модели. Количество информации, извлеченной испытуемым из предложенного текста, является мерой оценки понимания (освоения) прочитанного текста.

По сути, технология является полисистемной. Она состоит из отдельных исследовательских этапов и задач: 1) *диагностики* – получения объективной оценки умений работать с информацией; 2) *совершенствования техники работы* – разработки комплекса обучающих методик для улучшения понимания текстовой информации; 3) *внедрения сформированных компетенций в социальную практику*.

Важно отметить, что метод диагностики качества понимания текстов принципиально отличается от всех типов тестов измерения интеллекта, имеющихся на сегодняшний день. Его уникальность заключается в том, что измерение интел-

лектуальных составляющих личности осуществляется не в дискретном режиме, а континуально. Такой тестовый формат максимально правдоподобно отражает условия и специфику интеллектуальной работы, позволяет наиболее полно представить характер протекания умственной деятельности субъекта, обнаруживает специфику интеллектуального поведения и позволяет делать ближайший прогноз учебной и/или профессиональной успешности.

Повышение надежности полученных результатов диагностика степени понимания текстовой информации предполагает два формата – режим *зрительного* и *слухового восприятия*. Это приближает экспериментально-диагностические условия к реальной ситуации.

Качество работы с текстовой информацией – это системная проблема. Понимание смыслов текста и его интерпретация зависят от многих факторов, среди которых – особенности восприятия, памяти, мышления, личностные конструкты, а также стихийно сложившиеся способы, приемы и привычки. Сложность текста не всегда является первопричиной трудностей его актуализации. Исследования показывают, что главное – отсутствие реальной способности операционализировать работу с информацией. Текстовая информация, которую необходимо в силу академических или профессиональных задач понять, освоить, организовать, переработать, является чаще всего исходным и конечным продуктом умственного труда. И в этом его специфика.

3. Сегодня главные надежды в системе улучшения качества образования связаны с модернизацией обучения. Однако это не столько всеобщая компьютеризация учебных заведений и внедрение возможностей Интернет-технологий, сколько активизация и индивидуализация обучения на основе всемерного культивирования у учащихся навыков самостоятельного получения знаний, умения ориентироваться в конгломерате сведений и синтезировать релевантную информацию. Качество знаний зависит от способностей понимать смыслы текстов, дифференцировать их содержание, иерархизировать, классифицировать, свертывать поступающую информацию и видеть в ней главное, второстепенное, маловажное и незначимое. В этом смысле исследования дискурса – речи в условиях реальной коммуникации – обладают большим теоретическим, практическим и учебным потенциалом совершенствования текстовой деятельности в условиях академической и профессиональной практики (Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова и др.). Дискурс и текст соотносятся как процесс и продукт речевого общения, включают психологические, социальные, культурные факторы, существенные для его производства и понимания (Ситуационная и личностная детерминация дискурса, 2007, с. 7).

4. На основе системной технологии диагностики универсальных умственных компетенций разработан инновационный проект «Интеллектуальные универсиады». Известно, что термин «универсиада» используется для обозначения международных соревнований студентов по различным видам спорта. Мы расширили значение этого термина, что является вполне естественным. Участниками могут быть студенты университетов и вузов. Они соревнуются, проявляя свои универсальные умственные компетенции, которые являются основой умственного труда человека.

Согласно данным международного исследования PISA, по качеству чтения и понимания текста Россия занимает 41 место среди 65 стран мира. Подавляющее большинство школьников не понимают смысла текста и не могут проанализировать прочитанное. Цель «Универсиады» – стимулировать развитие универсальных умственных компетенций, выявлять потенциальных дженералистов, диверсификационный потенциал которых, несомненно, выше, чем у специалиста (олимпиады в большей степени ориентированы на диагностику специализированных знаний и умений по более узким интересам и личностно-интеллектуальным предпочтениям). Как показывают косвенные результаты ЕГЭ, потенциальных дженералистов сейчас мало. Подлинный дженералист имеет склонность мыслить комплексно, масштабно; ему это интересно. Он способен легко переключаться с одной сферы деятельности на другую, понимать мультидисциплинарную информацию. Адекватная оценка результатов работы позволяет ему доводить начатое дело до конца, демонстрируя тем самым одну из важнейших черт проявления интеллекта (в отличие от поведенчески амбициозных квазилидеров – когнитивных эготиков, неспособных завершить начатое дело). Эти необходимые (но, конечно, недостаточные) качества лидера пока довольно редки. Но такие люди есть, и этот факт подтверждают наши исследования в разных городах страны.

Участники интеллектуальных «Универсиад» выполняют ряд заданий:

- многоактное чтение текста и поэтапное письменное изложение его смыслового содержания;
- понимание, осмысление информации в режиме слухового восприятия и ее поэтапное письменное изложение;
- конспектирование текста (умение свертывать информацию);
- вербальный тест: понимание общекультурной и общенаучной лексики (50–100 заданий в тестовой форме). Предполагаемый кластер субтестов теста: 1) литературно-художественный («Пушкин-тест»); 2) экономический; 3) политологический; 4) искусство; 5) вероятностно-статистический.

Все задания выполняются в формате самооценки и объективной оценки параметров умственного труда. Сопоставление субъективных и объективных показателей работы обнаруживает существенную информацию о стиле когнитивного поведения индивида.

5. Реализация системной технологии диагностики универсальных умственных компетенций позволила получить *новые психологические данные о динамике усвоения информации* в различных временных режимах, которые могут служить теоретико-экспериментальным основанием для оценки эффективности умственного труда человека.

Анализ взаимосвязей субъективных и объективных показателей интеллектуальной деятельности обнаружил, что неадекватно высокая и чрезмерно высокая когнитивная самооценка снижает качество работы с текстом. В свою очередь, адекватная оценка результатов интеллектуальной деятельности способствует улучшению качества работы, стимулирует познавательную активность индивида и создает основу для развития компетентности.

Выделены пять типов испытуемых по характеру их индивидуальной стратегии работы с текстом (Позина, 2011), основанной на четырех классификационных признаках. В основе – взаимосвязь объективных и субъективных показателей качества работы с информацией.

По результатам наших исследований, показатели работы с текстовой информацией отличаются в 5–7 и более раз. Так, например, в исследовании студентов МГГУ им. М. А. Шолохова (2010) разброс результатов (в процентах извлеченной информации) у студентов-юристов 4 курса – от 23,1% до 85%. Аналогичные показатели у студентов-журналистов (от 18,7% до 84%) и музыкантов (от 10,7% до 79,5%). Исследования студентов колледжей г. Барнаула (2011) показало, что различия между ними значительно больше (от 8,8% до 96,4%).

Кругозор, глубина общекультурных и профессиональных знаний человека определяются

уровнем его универсальных умственных компетенций, готовностью самостоятельно приобретать новые знания, способностью интегрировать полученный опыт.

Основным источником информации являются тексты. Чтение должно быть сознательно управляемым, направлено на активное извлечение и организацию смысла прочитанного посредством использования различных приемов и способов, учитывающих условия и цель чтения. Если выбор приемов и способов работы с текстом у читателя невелик, его знания о факторах понимания/непонимания ограничены, представления о смысловых структурах текста скудны, то и управления деятельностью чтения не может быть. Саморегуляция умственной деятельности в процессе работы с текстом может осуществляться на основе определенных знаний, в том числе о структуре самой деятельности переработки текстовой информации.

Литература

Барабанщиков В. А. Системный подход в структуре психологического познания // *Методология и история психологии.* 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 86–99.

Зинченко В. П. Преходящие и вечные проблемы психологии // *Введение в психологию.* СПб., 2003. С. 649–661.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Неволин И. Ф., Позина М. Б. Теория относительности информации и система универсальных учебных умений: пути развития диагностики качества образования // *Сборник методических материалов, тезисов и статей участников Международного форума.* М., 2010. С. 236–243.

Позина М. Б. От самооценки к реальности: компаративный метод исследования когнитивных функций. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.

Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М., 2007.

СУБЪЕКТНОСТЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНИКА¹

Д. Н. Чернов (Москва)

Постановка проблемы

Овладение богатством русского языка и умение использовать его в общении является условием духовно-нравственного становления каждого ребенка как гражданина России, субъекта общест-

венной жизнедеятельности. Речь и язык изучаются во взаимосвязи; их становление в онтогенезе является продуктом взаимодействия социокультурных условий и врожденных предпосылок. Несмотря на успехи в изучении факторов речезыкового развития, в исследованиях наблюдается недостаточная системность в понимании социокультур-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-06-00237а.

ных воздействий на этот процесс. Это определяет *актуальность* проблемы исследования, особенно применительно к младшему дошкольному возрасту, когда закладывается фундамент для формирования грамотной речи ребенка.

Целью работы стало исследование социокультурных условий становления речи младшего дошкольника.

Вопрос о необходимых человеку знаниях и умениях использования языка в жизни в настоящее время ставится в рамках компетентного подхода. Перед психологией встает задача изучения условий формирования ключевых компетенций, одной из которых является языковая компетенция (Зимняя, 2007). Языковая компетенция – это владение нормами языка и способность адекватно использовать их в ходе речевой деятельности (Божович, 2002). Сходные представления развивают Х. Гримм и Х. Шелер (1978), которые в речезыковой способности рассматривают: а) речелингвистическую компетенцию (знание правил функционирования системы языка на уровне морфологии, грамматики, синтаксиса, семантики, оперирования целостным текстом) и б) речепрагматическую компетенцию (знание правил использования речезыковых средств в целях коммуникации) (цит. по: Михайлова, 1990).

Объектом исследования стала языковая (речелингвистическая и речепрагматическая) компетенция.

Биосоциокультурные факторы речевого развития изучаются специалистами уже более столетия в рамках языкознания (Н. Хомский), бихевиоризма (Б. Скиннер), деятельностного (А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович) и культурно-исторического подходов (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия). В настоящее время в психологии разрабатывается подход к изучению человека как субъекта; влияние внешних факторов развития рассматривается через призму внутренних условий целостного субъекта (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский).

Развитие ребенка происходит во взаимодействии с социокультурным окружением, в первую очередь – с взрослыми. А значит, диадические взаимодействия ребенка и взрослого также обуславливают различные влияния на развивающегося ребенка. Ранее на основе понятия «социальная ситуация развития ребенка» Л. С. Выготского мы разработали психолого-антропологическую модель социокультурной ситуации развития ребенка. Ее центральным звеном является взаимодействие ребенка со значимыми взрослыми в рамках детско-родительской и детско-педагогической общностей, исходя из антропологического представления о ребенке как уникальном развивающемся субъекте, овладевающим социокультурным пространством и способным стать его творцом (Чернов, 2011в). Мы полагаем, что в младшем дошкольном возрасте основная нагрузка по формированию ан-

тропологически ориентированной социокультурной ситуации развития ребенка лежит на родителях. Ориентируясь на концепцию коллективного субъекта (Журавлев, 2002), мы предложили субъектно-деятельностный подход к анализу детско-родительских отношений. Детско-родительская общность становится коллективным субъектом тогда, когда родитель и ребенок обретают глубокую потребность в совместной активности и деятельного участия родителя в организации различных развивающих форм активности, в наибольшей степени получает в них возможность для реализации своего субъектного потенциала. Необходимой для формирования коллективного субъекта «родитель–ребенок» является рефлексия родителем возможностей ребенка, осознание необходимости создания развивающих социокультурных условий в соответствии с индивидуальностью ребенка (Чернов, 2011г). Высказано предположение о том, что коллективный субъект «родитель–ребенок» выполняет системообразующую функцию по отношению к особенностям индивидуальности ребенка и условиям социокультурной ситуации его развития. Благодаря активному диадическому субъект-субъектному взаимодействию, влияния различных биосоциокультурных факторов на формирование языковой компетенции ребенка могут быть потенциально скомпенсированы или усилены (Чернов, 2011б). Мы постарались эмпирически верифицировать эти предположения.

Предметом исследования стала модель социокультурной обусловленности языковой компетенции ребенка, центральным звеном которой является субъект-субъектный характер детско-родительских отношений.

Сформулирована *гипотеза*: успешное становление языковой компетенции младшего дошкольника обусловлено особенностями развития ребенка как субъекта речезыковой активности во взаимодействии с родителем как субъектом речезыкового воспитания. Коллективный субъект «родитель – ребенок» составляет центральное системообразующее звено модели социокультурной обусловленности становления языковой компетенции младшего дошкольника.

Методики исследования

Для оценки показателей речи использовался Гейдельбергский тест речевого развития (ГТ) (авторы – Х. Гримм и Х. Шелер), адаптированный к российской популяции и позволяющий изучить уровень речелингвистической и речепрагматической компетенции (Михайлова, 1990). Матери заполняли опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Ю. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса и тест-опросник родительских отношений (ОРО) А. Я. Варги–В. В. Столина. Для оценки общей на-

правленности активности родителей использовалась методика «Направленность личности» (НЛ) В. Смекала–М. Кучера. Изучение склонности родителя к рефлексивному отношению к действительности осуществлялось при помощи опросника диагностики рефлексивности (ДР) А. В. Карпова. Нами была разработана проективная методика «Мы вместе с ребенком», предназначенная для диагностики сформированности отношений в рамках детско-родительской общности по типу коллективного субъекта (КС) (Чернов, 2011а). Вычислялись показатели, указывающие на сформированность коллективного субъекта «родитель–ребенок»: степень взаимосвязи/взаимозависимости ребенка и родителя; интенсивность и широта сфер совместной с ребенком активности; степень рефлексивного отношения родителя и ребенка к совместной жизнедеятельности. Специфика переживания межличностных отношений ребенка исследовалась при помощи методики «Фильм-тест» (ФТ) Р. Жилия. Дети выполняли методику «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана. Вычислялись количественные показатели симптомокомплексов. Для оценки показателей социокультурной ситуации развития детей и с целью сбора данных об их раннем психическом и речевом развитии была разработана специальная анкета (РА). Вопросы анкеты были объединены в ряд кластеров: 1) биологические и физиологические особенности развития ребенка; 2) социоэкономический статус семьи; 3) особенности речезыковой среды, создаваемой родителями; 4) конфигурация семьи; 5) история речезыкового развития ребенка; 6) социокультурные условия его развития; 7) особенности субъектной активности ребенка в сфере общения и овладения речью и языком. Анализ проводился с помощью статистических пакетов Statistica 7.0 и SPSS 17.0. Использовались: корреляционный анализ *rs* – Спирмена, рангово-бисериальная корреляция, частная корреляция и факторный анализ.

Выборку исследования составили 60 детей в возрасте от 4 лет 2 мес. до 4 лет 11 мес., проживающие в Москве, посещающие детские сады с 3 лет, и их матери (24–39 лет).

Результаты исследования

На первом этапе обработки данных для получения обобщенного представления о стилевых предпочтениях в воспитании детей был проведен факторный анализ данных по шкалам АСВ и ОРО. Однозначной интерпретации поддаются четыре фактора, среди которых наибольшее значение для объяснения дисперсии оценок имеет фактор «отсутствие выраженных стилевых предпочтений в воспитании ребенка» (выражен в случае, если оценки по шкалам АСВ не достигают минималь-

ного диагностического уровня, а по шкалам ОРО, как правило, наблюдаются низкие значения).

На втором этапе изучались взаимосвязи между всеми показателями, репрезентирующими особенности развития детско-родительской общности по типу коллективного субъекта. Обнаружено, что сформированность детско-родительской общности по типу коллективного субъекта с наличием взаимосвязанности/взаимозависимости родителя и ребенка и рефлексивного отношения к индивидуальной и совместной жизнедеятельности сочетается с «мягким» отношением к ребенку, при котором отсутствуют какие-либо устойчивые стилевые предпочтения в методах воспитания. Ребенок воспринимает семейную ситуацию положительно; он социально адекватен во взаимоотношениях с окружающими, любознателен и общителен.

На третьем этапе изучались взаимосвязи речевых оценок детей и показателей по АСВ, ОРО, НЛ, ДР, КС, ФТ и КРС. Обнаружено, что сформированность детско-родительской общности по типу коллективного субъекта в сочетании с невыраженными стилевыми предпочтениями в воспитании ребенка (стиль родительского отношения еще формируется) положительно обуславливает развитие сфер речелингвистической (грамматика и морфология) и речепрагматической компетенции ребенка. Отметим, что речь идет об относительно сформированном коллективном субъекте «родитель – ребенок»: при наличии взаимосвязи/взаимозависимости между субъектами и рефлексивного отношения главным образом, родителя к ребенку, наблюдается отсутствие взаимосвязей широты и интенсивности совместной активности родителя и ребенка с речевыми оценками. Такой паттерн взаимосвязей указывает на предсубъектную стадию развития детско-родительской общности по типу коллективного субъекта, что соответствует представлениям о возрастных этапах формирования субъектности ребенка (Селиванов, 2002).

Наконец, на четвертом этапе изучалось опосредующее влияние отношений внутри детско-родительской общности по типу коллективного субъекта на взаимосвязь анкетных данных об особенностях социокультурной ситуации развития ребенка с речевыми показателями. Обнаружено, что опосредующее влияние взаимоотношений в рамках детско-родительской общности по типу коллективного субъекта на становление языковой компетенции заключается в том, что высокому уровню речи ребенка сопутствуют: использование ресурсов биологического развития ребенка (сроки рождения – в норме, ребенок – девочка) для целей актуального речевого развития; повышенное внимание к относительно позднему моторному развитию ребенка с целью компенсации возможных негативных влияний на становление языковой компетенции; использование ресурсов

раннего возникновения фразовой речи для целей актуального речевого развития ребенка; повышенное внимание к относительно позднему возникновению у ребенка социализированной речи с целью улучшения актуального качества его языковой компетенции; компенсация влияния образовательного статуса матери на речевое развитие ребенка и роли относительно позднего начала посещения ребенком детского сада в его актуальном речевом развитии; использование высокого уровня речевой активности ребенка с целью улучшения качества его языковой компетенции.

Исследование показало, что путь к пониманию проблемы социокультурной обусловленности становления языковой компетенции младшего дошкольника лежит через анализ социокультурной ситуации развития ребенка, ядром которой является детско-родительская общность. Формирование отношений родителя и ребенка по типу коллективного субъекта, который, как представляется, выполняет системообразующую, опосредующую и компенсаторную функции в личностном развитии ребенка в целом, позволяет создать условия для максимальной реализации субъектного потенциала ребенка, в частности становления его как субъекта речезыковой активности.

Литература

Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.–Воронеж, 2002.

Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 2002. С. 51–81.

Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М., 2004.

Михайлова Н. Б. Адаптированный вариант Гейдельбергского теста речевого развития детей // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 6. С. 105–112.

Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 2002. С. 310–329.

Чернов Д. Н. Проблема диагностики коллективного субъекта «родитель–ребенок» // В мире научных открытий. Сер. «Проблемы науки и образования». Красноярск, 2011а. № 9 (5). С. 1543–1549.

Чернов Д. Н. Проблема социокультурной обусловленности речевого развития в онтогенезе // Психология образования в поликультурном пространстве. 2011б. Т. 1. № 13. С. 93–99.

Чернов Д. Н. Психолого-антропологический подход к анализу социокультурной ситуации развития ребенка // Психология обучения. 2011в. № 10. С. 4–19.

Чернов Д. Н. Субъектно-деятельностный подход к изучению детско-родительских отношений // Современные исследования социальных проблем. 2011 г. № 1. С. 93–100.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОДЕРЖАНИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ЕЕ СОВМЕЩЕНИИ С ВИДЕОЯРДОМ В СМИ

Т. Е. Черчес (Минск)

Постановка проблемы

В настоящее время актуален общепсихологический подход к исследованию восприятия сообщений, опосредованных средствами массовой коммуникации. Подобный устойчивый интерес объясняется тем, что в современном обществе все большее значение приобретает усвоение информации преимущественно в образной форме: в процессе просмотра телепередач, работы на компьютере и т. д. Деятельность в данной области, безусловно, направлена на формирование системы знаний, мировоззрения в целом. Многие средства массовой коммуникации существуют преимущественно в аудиовизуальной форме, при которой происходит совмещение в различных комбинациях изображения в видеоряде со связной устной речью. В процессе данного вида восприятия формируется образ предметного представления, ос-

нованный на визуальном и речевом восприятии, поскольку в его формировании задействованы зрительная и слуховая модальности. Эффективность восприятия связной устной речи при ее совмещении с видеорядом нуждается в психологическом обосновании.

Определяя восприятие как одну из форм отношения сознания к предметной действительности, можно сказать, что оно составляет с ощущением сенсорно-перцептивный уровень психического отражения – образы, возникающие при непосредственном воздействии предметов и явлений на органы чувств. Процесс восприятия можно рассматривать как некую ситуацию, вызывающую определенные зрительные, слуховые или другие виды образов или их последовательность.

Л. М. Веккер отмечал, что «слуховые, зрительные или кинестетические образы слов – в прямом

и точном смысле этого понятия – частный случай образов и, соответственно, частный случай психических процессов» (Веккер, 2000, с. 609), но уже не предметного, а речевого восприятия. Речевое восприятие является неотъемлемой частью общей системы восприятия, обладая теми же основными свойствами: предметность, целостность, осмысленность, апперцепция, структурность, активность и константность.

Преобразование акустического звена речи совершается под понятийным или образным аспектом ее восприятия, а весь процесс восприятия речи разворачивается сверху вниз, при первично доминирующей роли понимания. Понимание речи заключается в адекватном раскрытии ее смыслового содержания. Восприятие речи совместно с пониманием – единый, весьма сложный психический процесс, в структуре которого следует различать интуитивно-непосредственное восприятие языкового оформления, основывающееся на чувстве языка и на имеющихся автоматизированных речевых навыках, и сознательно-дискурсивное понимание смыслового содержания, т. е. того, что является предметом (объектом) мысли. Поэтому восприятие смыслового содержания речи никогда не может быть интуитивным. Под смысловым содержанием речи в данном контексте понимается область представлений и понятий, которые возникают при восприятии словесного ряда.

Восприятие видеоряда определяется и самой его сущностью как реализованного с помощью различных технологических приемов «образа образа» (А. Бергер), и структурными особенностями построения видеоряда, представляющего собой разрозненные «картинки», несущие по отдельности ограниченный объем информации (Г. Цеттль). Поэтому активность сознания при восприятии видеоряда направлена не на формирование самостоятельного образа, а на достраивание, психологическое завершение воспринятого изображения (В. М. Розин). Следовательно, видеоряд можно рассматривать в техническом и содержательно-смысловом плане как результат деятельности создателей видеоряда (Дж. Гибсон), а его образы имеют у зрителя разную степень адекватности исходному материалу (Бергер, 2005).

К информационным возможностям видеоряда относится показ явлений, предметов, действий людей и т. д. Для словесного ряда характерно установление логических элементов информации, причинно-следственных связей, связывание в общее целое содержание показа и т. д. Поэтому воздействие речи при аудиовизуальном восприятии позволяет наиболее глубоко и полно осмыслить и усвоить полученный материал.

При восприятии речи ведущую роль играет активность сознания, которое преобразует словесный материал в визуальные образы (Ана-

ньев, 2001). Степень их устойчивости зависит от уровня осмысления речевого материала. Визуальные образы воспринимаются на основе их словесного значения, что также требует временных и мыслительных затрат. Одновременное осмысление визуального и словесного образов возможно лишь при достаточно медленном темпе предъявления обоих стимулов. Однако в большинстве аудиовизуальных материалов СМИ средняя длина кадров в монтажной последовательности явно недостаточна для одновременно полного и глубокого восприятия слова и изображения.

Аудиовизуальное восприятие, как и всякое другое восприятие, константно, что проявляется в формировании образа, независимо от физических условий предъявления информации. В данном процессе происходит опознание как слова, так и визуального объекта. Однако этот процесс лишь первичный этап формирования представлений, являющихся результатом данного вида восприятия. Важнейшим свойством восприятия является, прежде всего, его смысловая целостность, которая при аудиовизуальном восприятии возможна только в случае равнозначного осмысления материала, заложенного в обоих рядах. Видеоряд и словесный ряд являются постоянно взаимодействующими, но ведущая роль преимущественно принадлежит видеоряду в силу его яркости, изобразительной насыщенности и конкретно-наглядной содержательной нагрузки. Когда перед телезрителем разворачивается целостная зрительная картина, то он не осознает необходимости переключения внимания на словесный ряд, несущий существенную, а чаще всего основную, информацию об объектах или событиях, являющихся содержанием телепередачи. Поскольку зрительные образы служат в этой ситуации препятствием для усвоения материала словесного ряда, то полученной информации явно недостаточно для формирования целостного представления, адекватно и полно отражающего общее содержание сообщения.

Исследования Н. Т. Ерчака показали, что при просмотре видеоряда человек получает образы восприятия в готовом виде, поскольку, по причине высокой скорости предъявления изображения, недостаточно времени для формирования образов представления и в них нет необходимости: образы видеоряда обладают чрезвычайно ярким и насыщенным содержанием (Ерчак, 2004). Особенности восприятия предполагают приоритет зрительного восприятия, вследствие этого можно сделать вывод, что видеоряд в силу своей насыщенности конкретно-наглядным содержанием, является доминантным, а словесный ряд оказывается на периферии сознания и изредка выделяется человеком как наиболее значимый при восприятии, следовательно,

лишь оставшиеся ресурсы обработки информации используются для осмысления словесного ряда.

Целью проведенного лабораторного эксперимента явилось изучение результативного аспекта аудиовизуального восприятия.

Экспериментальную выборку составили 210 испытуемых, студентов г. Минска в возрасте 17–23 лет.

В качестве экспериментального материала были отобраны логически завершенные, различные по жанру фрагменты аудиовизуальных материалов СМИ.

Процедура и метод исследования

Осуществлялся анализ отчетов испытуемых по восприятию содержания материала, поскольку критерием точности и правильности восприятия является его воспроизведение. Фиксация зависимой переменной производилась в виде письменных отчетов сначала непосредственно после предъявления, затем отсроченно, через две недели после предъявления стимульного материала. Анализ воспроизведенного сообщения производился по количественным и качественным критериям.

Для количественной оценки восприятия содержания был разработан коэффициент результативности восприятия, рассчитываемый по формуле $Q_{rv} = E_{sv} - E_{si}$, где Q_{rv} – коэффициент результативности восприятия; E_{sv} – количество воспроизведенных содержательных единиц; а E_{si} – количество исходных содержательных единиц. Под содержательными единицами понимаются отдельные элементы содержания, включающие сведения о свойствах, характеристиках объектов и явлений, составляющих предмет сообщения, а также связях между ними.

Результаты исследования

В соответствии со значениями Q_{rv} были выделены три уровня, согласно которым все испытуемые были разделены на три группы: первая – с $Q_{rv} \geq 0,31$ (высокий уровень); вторая – с $0,3 \geq Q_{rv} \geq 0,21$ (средний уровень); третья – с $Q_{rv} \leq 0,2$ (низкий уровень). Было установлено, что при непосредственном воспроизведении количество испытуемых с высоким, средним и низким уровнями результативности восприятия составляет 17, 55 и 138 соответственно, а при отсроченном воспроизведении – 2, 8 и 200. Это свидетельствует о том, что уровень результативности восприятия аудиовизуальной информации в целом можно считать крайне низким, а усвоение – недостаточно эффективным.

Анализ отчетов испытуемых показал, что содержание видеоряда не является значимым

при формировании комплексного представления о содержании аудиовизуального сообщения, поскольку содержательные единицы видеоряда или отсутствуют в отчетах, или воспроизводятся в минимальных количествах. Причинно-следственные связи и динамика событий прослеживаются в отчетах незначительно, неоправданно нарушается последовательность сюжетного построения, а логическая последовательность и смысловая завершенность в целостном речевом высказывании фиксируется лишь у 8% испытуемых.

Детализация содержания позволяет сделать его изложение более точным и адекватным предмету сообщения. Однако для 43,2% испытуемых при воспроизведении аудиовизуальной информации характерна акцентуация на второстепенных, малозначимых для общего содержания, но очень ярких деталях, которые имеют наглядный аналог в видеоряде.

В отчетах испытуемых представлено большое количество содержательных единиц, не входивших в стимульный материал. Данные дополнения у 57% испытуемых являлись эмоционально-оценочными комментариями, часто неадекватными исходному материалу; у 10% испытуемых – элементами информации, соответствующими теме научно-познавательного фильма, но взятыми из других источников.

Результаты отсроченного воспроизведения свидетельствуют о том, что содержание аудиовизуального материала претерпевает быструю утрату в памяти: через 2–3 недели после просмотра 83% испытуемых воспроизвели 5–12% от общего объема содержательных единиц исходного фрагмента.

Проведенные исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. При комплексном аудиовизуальном восприятии происходит одновременное восприятие связной устной речи и видеоряда, в результате чего в сознании происходит совмещение образов восприятия и образов представления, при котором образы восприятия в силу своих существенных признаков имеют тенденцию доминировать и замещать в содержании сознания представления, возникающие при восприятии речи.
2. Образы восприятия, чередуясь в сознании в различных соотношениях с образами представления, препятствуют возникновению целостного связного представления по содержанию всего аудиовизуального сообщения.
3. Роль динамического изображения в современном информационном процессе чрезвычайно велика. По определению Киму Адатто, в европейской культуре преобладают образы, а слово все более упраздняется. Представления об окружающем мире формируются как визуальные

в своей основе образы. Именно поэтому в СМИ все больше и больше используются визуальные образы для раскрытия содержания сюжета. Однако опора на изображение рождает подчас поверхностный анализ явлений, констатацию чисто внешней стороны события. Агрессивная сила этих изображений там, где они не оставляют места для раздумий, анализа, «иссушает» разум и душу человека, погружает его в состояние пассивного восприятия.

Литература

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.
- Бергер А. Видеть – значит верить: Введение в зрительную коммуникацию. М., 2005.
- Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 2000.
- Ерчак Н. Т. Психология профессиональной речи учителя: Учебно-методическое пособие. Минск, 2004.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ДИАЛОГОВ КАК ЦЕЛОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

А. И. Виноградская (Москва)

В последние годы влияние дискурсивных диалогов СМИ на социальные отношения в обществе значительно возросло. ТВ- и радиопередачи оказывают существенное фасилитирующее воздействие на сознание и подсознание телезрителей и радиослушателей посредством формирования установок, влияния на общественное мнение, снятия информационной неопределенности и состояния напряжения.

В нашей работе мы анализировали современные диалоги СМИ: ТВ-диалоги и радиодиалоги. При этом мы исходили из научных идей Л. С. Выготского. В частности, важными для нас являлись, во-первых, положение Л. С. Выготского о том, что человек сначала мысленно, опираясь на знаковые системы и стереотипы социального и социокультурного поведения, конструирует новые формы взаимодействия, а затем воплощает результаты мысленной подготовки в деятельность; во-вторых, утверждение ученого о неправомочности использования «метода анализа по элементам», приводящего к возникновению продуктов, не содержащих в себе свойств, присущих целому.

На основе сказанного мы рассматриваем диалоги как *целостные образования*, обладающие такими свойствами, как субъективно понимаемая успешность, объективно оцененное воздействие и влияние на аудиторию СМИ. В исследовании мы выделяем:

- социальную значимость диалогов;
- уровень ответственности субъектов в диалогах;
- уровень конфликтности в диалогах.

Основываясь на идеях Л. С. Выготского, В. А. Петровский сформулировал «постулат сообразности», согласно которому субъект деятельности следует «совокупности целей» (1999). Цели в диалогах достигаются посредством ролей, компетентнос-

тей, притязаний и личностных качеств субъектов общения.

Мы использовали динамическую парадигму анализа современных диалогов СМИ, предполагающую выявление специфики тех моментов, которые характеризуют динамический аспект диалогов. В качестве единиц анализа динамики исследуемого явления выделены психологические установки, стабилизирующие деятельность, и надситуативная активность субъектов (Асмолов, 2002).

Надситуативная активность субъектов диалога характеризуется саморазвитием взаимодействий в процессе диалогического общения посредством выхода за рамки ситуативной обусловленности диалога. Такой выход достигается, как правило, введением ведущим в логику рассуждений субъекта диалога противоречий посредством провокационных вопросов и оценок ответов, психологического давления прессинг-вопросов.

Остановимся кратко на некоторых существенных особенностях разработанной нами *концептуальной модели современных диалогов СМИ*. Базой наших исследований послужили диалоги высоко рейтинговых российских ТВ и радиопередач: «Пусть говорят», «Поединок», «Час вдвоем», «Есть контакт».

Мы выделили три типа диалогов СМИ по уровню их эмоционально-смыслового воздействия на аудиторию, основываясь на их постдиалогическом обсуждении.

- Диалоги стереотипизированные, обыденные, имеющие низкий уровень социального воздействия.
- Диалоги, снижающие информационную неопределенность и социальную напряженность общества посредством компетентного обсуждения важных проблем с ответственными респондентами.
- Диалоги, реализующиеся в виде спектаклей, психологических игр с высоким уровнем фруст-

рационального напряжения и эмоциональной включенности их участников.

Все выделенные типы диалогов характеризуются вышеуказанными свойствами.

Подчеркнем, что особую роль в диалогах играют конфликтные отношения. Для описания конфликтных, фрустрационных отношений мы ввели понятие «преградные смыслы» – запланированные или спонтанные (Виноградская, 2007). Преградные смыслы формируются посредством провокационных вопросов, прессинг-вопросов, психологического давления и создают у субъекта диалога в фрустрационное состояние. Диалог переводится в ситуацию, характеризующуюся личностно-ролевым риском принятия решения по совладанию с логическими противоречиями (Виноградская, 2011, 2010; Корнилова, 2003).

Риск для ведущего заключается в возможном «уходе» респондента от сути вопросов, в принятии им тактики «диффузии ответственности», отвлекающих тактик и, в пределе – к срыву диалога.

Риск для респондента заключается в потере эмоционального контроля при фрустрации за смыслообразованием сообщений в диалоге (Мадди, 2005), в «выходе» в речь негативных внутренних активностей, в том числе негативов о своем позитивном образе, позиции и роли, своей личности (Ушакова, 2000).

Эмоционально-смысловое пространство диалогов СМИ инициируется и развивается субъектами в определенной временной структуре: в ритме сообщений, синхронизации смыслов, их переключении, в эмоциональном ритме интонаций (Стрелков, 2004; Виноградская, 2009). Необходимость следования заданному ритму, а также ритму прессинг-вопросов накладывает существенные требования к процессам смыслоосознания и смыслообразования. Сценарная подготовка и репетиция психологической игры диалогов позволяют ведущим «ломать» в реальном диалоге недостаточно подготовленных субъектов и получать от них сенсационную, парадоксальную информацию для аудитории СМИ.

Литература

- Асмолов А. Г. По ту сторону сознания. М., 2002.
Виноградская А. И. Преградные смыслы в дискурсивных взаимодействиях радиодиалогов //

Психология – наука будущего: Материалы Международной конференции молодых ученых. Москва, 1–2 ноября 2007 г. М., 2007. С. 86–88.

Виноградская А. И. Коммуникативно-когнитивная прагматика в дискурсивных взаимодействиях диалогов // Познание и общение: Теория, эксперимент, практика / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. М., 2009. С. 149–156.

Виноградская А. И. Стратегии и тактики совладания в конфликтных дискурсивных диалогах с дефицитом времени // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса: II межрегиональная научно-практическая конференция. Москва, 11–13 ноября 2010 г. Кн. 2. М., 2010. С. 123–125.

Виноградская А. И. Тактики совладания и самоорганизация в конфликтах современных диалогов СМИ // Всероссийская научная конференция «Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту». 13–14 октября 2011 г. / Под ред. В. А. Барабанщикова, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко. М., 2011. С. 199–207.

Виноградская А. И. Речевые взаимодействия тактик совладания с ситуациями риска в современных диалогах СМИ // Вторая научно-практическая конференция «Речь в общении: психологические, психолингвистические, дефектологические и психотерапевтические аспекты». Москва, 16–17 декабря 2011 г. М., 2011. С. 16–17.

Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд. М., 1999.

Корнилова Т. В. Ситуационный и личностный риск при принятии решений // Психология риска и принятия решений. М., 2003. С. 127–133.

Петровский В. А. Личность как субъект активности // Психология личности. Т. 2. Самара, 1999. С. 467–488.

Мадди С. Р. Смыслообразование в процессах принятия решения. // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.

Стрелков Ю. К. Временные структуры профессионального опыта // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход. М., 2004. С. 97–109.

Ушакова Т. Н. Проблема метода для психологического анализа текста. Интент-анализ конфликтного политического дискурса // Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. Д. Павловой. СПб., 2000. С. 20–90.

РАЗДЕЛ ДЕВЯТЫЙ

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ, ИНТЕЛЛЕКТА, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

МЕНТАЛЬНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ: ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И УРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е. М. Алексеева (Казань)

Ментальная репрезентация стала ключевым понятием в целом ряде отраслей психологии – в когнитивной психологии, психолингвистике, психофизиологии, социальной психологии. К изучению репрезентаций прибегают тогда, когда в силу ограниченности или отсутствия методических возможностей недоступен оригинал, т. е. то, что репрезентируется.

В рамках одного из подходов ментальная репрезентация понимается как внутренние структуры, формирующиеся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя (Андреева и др., 1998). Такое понимание ментальной репрезентации содержится в ряде отечественных и зарубежных работ (Кубрякова, Демьянков, 2007; Bascoe, Davies, Sturge, 2009; Savadori, Nicotra, Rumiati, Tamborini, 2001; Lotto, Rubaltelli, Rumiati, Savadori, 2006) и позволяет изучать организацию и содержание вербальных и образных представлений человека. Ментальные репрезентации зачастую рассматриваются вместе со структурами знаний, и, как правило, их исследование проводится с помощью психосемантических методов, предоставляющих возможности воспроизведения и описания осознаваемых субъективных представлений испытуемого о мире.

Особое место занимают исследования представлений о психических состояниях, т. е. того, как человек представляет себе состояния, какой системой представлений и знаний о них располагает. Состояния оказывают влияние на все психи-

ческие процессы и поведение человека, поэтому выявление универсальных и специфических компонентов в представлениях о них может продемонстрировать важные закономерности в формировании структуры представлений о мире в целом и о себе. Существуют исследования, посвященные ментальным репрезентациям и образам эмоций, структурам организации знаний об эмоциях, представленности эмоций на различных уровнях сознания (Дорфман, 1997; Прусакова, Сергиенко, 2002). Однако вместе с тем недостаточным является целостное изучение и описание содержания и структуры ментальных репрезентаций психических состояний.

Предпосылкой настоящего исследования стало положение, что ментальные репрезентации со временем приобретают иерархическую структуру: выделяется их ассоциативный, оценочный, понятийный и образный уровни. Описанию данных уровней применительно к представлениям о психических состояниях было посвящено проведенное нами эмпирическое исследование, в котором приняли участие 403 чел. (от 18 до 23 лет).

В эмпирическом исследовании *ассоциативно-го уровня ментальной репрезентации психических состояний* ставилась задача выявления эксплицитных и имплицитных ассоциативных связей в контексте «ситуация–состояние», а также описание семантико-ассоциативных полей состояний.

Было обнаружено, что *ситуации жизнедеятельности ассоциативно связаны с состояниями* (определенного знака, интенсивности, длитель-

ности и т. п.). Ситуации учебной деятельности – лекция и экзамен – связаны с положительными равновесными состояниями. Образ каждой ситуации занимает определенное место в субъективной картине (образе) мира и ассоциируется с определенными психическими состояниями. Ассоциативное единство состояния и ситуации формируется в процессе жизнедеятельности и отражает накопленный субъективный опыт. Актуализированный в сознании образ ситуации обуславливает и актуализацию образа определенного состояния.

Были выявлены типичные, нетипичные и неопределенные (несформировавшиеся) ассоциативные связи ситуаций и психических состояний. Типичные ассоциативные связи присущи большинству респондентов; они означены и закреплены в языке. Нетипичные (особенные) ассоциативные связи отражают индивидуальный компонент картины мира и сформированы на основе субъективного опыта. Неопределенные ассоциативные связи свидетельствуют о несформировавшихся взаимоотношениях в контексте «ситуация–психическое состояние». Наиболее четко выраженными ассоциативными связями с ситуациями отличаются состояния, противоположные друг другу по знаку и значению и характеризующиеся высокой или низкой степенью психической активности.

В исследовании *понятийного уровня ментальной репрезентации психических состояний* применялся метод свободного описания объекта. В среднем для описания каждого состояния испытуемыми использовалось от 4 до 8 слов. Можно выделить «ядерное» образование, слои разной степени плотности и периферию, представленную единичными значениями. Самая высокая плотность ядерных образований – у положительных состояний высокого уровня психической активности (восторг, веселость). Состояния среднего уровня психической активности имеют среднюю плотность ядра (примерно 35–49%), а состояния низкого уровня – низкую плотность. У большинства состояний совпадения со словарными описаниями небольшие, но у состояния восторга словарное объяснение существенно совпадает с ядерным образованием описаний испытуемых. Схожие описания, характерные для разных состояний, обеспечивают возможность перехода из одного состояния в другое. Очевидна большая значимость личного опыта респондентов, связанного с изучаемыми состояниями.

Обнаружена связь понятийного и ассоциативного уровня репрезентаций, что дает основание предположить существование взаимосвязей между всеми уровнями ментальных репрезентаций состояний.

Эмпирическое исследование *оценочного уровня ментальной репрезентации психических состояний* было проведено при помощи метода семантического дифференциала (СД) в модификации

В. Ф. Петренко. Оказалось, что оценивание состояний зависит от ситуаций жизнедеятельности: оценки состояний в разных ситуациях значительно различаются. Неравновесные и равновесные (устойчивые) состояния среднего и низкого уровня психической активности отличаются менее выраженными оценочными характеристиками, чем состояния высокого уровня психической активности. Оценки состояний среднего уровня психической активности менее дифференцированы и между собой.

Исследование *образного уровня ментальной репрезентации психических состояний* проводилось при помощи методики «Рельеф психического состояния», разработанной А. О. Прохоровым. Изучалась ментальная репрезентация актуального психического состояния и ментальная репрезентация состояния в зависимости от репрезентации ситуации.

Для большинства испытуемых во время учебного занятия типичны положительные и отрицательные состояния среднего и низкого уровня психической активности. Для 20,4% испытуемых актуальным во время учебного занятия стало состояние усталости; для 11,4% – состояние спокойствия; для 9,1% – состояние радости; для 4,5% – состояния бодрости, тревоги, апатии и расстройства. Отдельными испытуемыми были названы также состояния ожидания, веселости, сонливости, тоскливости, беспокойства, взволнованности, напряженности, незаинтересованности, подавленности и раздражения. Психические процессы, физиологические реакции, характеристики переживания и поведения, проявляющиеся в актуальном психическом состоянии, имеют довольно четкую репрезентацию. Большинство параметров рельефа актуального состояния имеют обычные неизменные характеристики (проявления физиологических реакций и шкалы переживаний).

Повышенные характеристики показателей актуальных состояний отмечаются по следующим шкалам: «четкость, осознанность восприятия» (размытость, нечеткость, плохая осознанность/хорошая осознанность восприятия, ясность); «особенности представлений» (трудность возникновения образов/легкость возникновения образов); «воображение» (трудность что-либо придумать/легкость образования ассоциаций, раскованность); «неадекватность (несоответствие)/адекватность».

Пониженные характеристики исследуемых показателей свойственны лишь шкалам «сонливость/бодрость» и «вялость/бойкость».

Полученные в ходе исследования ментальной репрезентации психического состояния в зависимости от репрезентации ситуации данные были обработаны математически с использованием метода коротких статистик, попарного сравнения корреляционных матриц, а также статистического сравнения показателей по t-критерию Стьюдента.

Наибольшее количество достоверных различий (на уровне значимости $p = 0,001$) отмечает в паре ситуаций «наказание» и «похвала». Выявлена четкая дифференциация представлений о состояниях, типичных для данных ситуаций, прежде всего, на уровне психических процессов. На уровне переживаний представления о состояниях для ситуации «наказание» имеют тенденцию к следующим характеристикам: тоскливость, грусть, печаль, пассивность, вялость, напряженность, тяжесть, скованность. Для ситуации «похвала» характеристики противоположные: веселость, оптимистичность, задорность (страстность, запальчивость), активность, бойкость, раскрепощенность, легкость, раскованность, направленность переживаний характеризуется подъемом. На уровне поведения для ситуации «наказание» типичны пассивность, непоследовательность, импульсивность, необдуманность, неуправляемость, неадекватность, неустойчивость, неуверенность, закрытость, замкнутость; для ситуации «похвала» – активность, последовательность, целеустремленность, размеренность, продуманность, управляемость, адекватность, устойчивость, уверенность, открытость. Меньшим количеством достоверных связей характеризуются физиологические реакции.

В паре ситуаций «несчастный случай» и «праздник» особый интерес представляют следующие особенности: напряженность (при $p = 0,001$) и улучшение способности к сосредоточению (при $p = 0,01$), характерные для психических состояний в ситуации «несчастный случай», и расслабленность (при $p = 0,001$), ухудшение внимания (при $p = 0,01$), присущие состояниям в ситуации «праздник».

Сравнение рельефов состояний, полученных на самом экзамене и во время представления на учебном занятии ситуации «экзамен», показало, что во время самого экзамена более выраженными оказались следующие характеристики: по шкале психических процессов – четкость, ясность представлений; легкость образования новых ассоциаций (при $p = 0,001$), хорошая осознанность восприятия (при $p = 0,01$); по шкале физиологических реакций – умеренное повышение мышечного тонуса; улучшение координации движения; ощущение усиления сердечной деятельности ($p = 0,01$).

Между рельефами психических состояний, относящихся к ситуации «учебное занятие», полученными при исследовании испытуемых во время экзамена, а также на учебном занятии, достоверных различий не обнаружено. Можно предположить, что ситуация учебного занятия является для студентов обыденной и привычной в такой степени, что они могут детально и точно воспроизвести параметры связанных с ней психических состояний, как при непосредственной включенности в саму ситуацию, так и не находясь в ней.

Таким образом, актуализируя индивидуальные представления о ситуации, для которой то или иное психическое состояние является типичным, можно, в свою очередь, актуализировать и представление о самом состоянии. Представления о состояниях в зависимости от ситуаций формируются на основании опыта переживания человеком определенных состояний в различных ситуациях жизнедеятельности. Они закрепляются, могут быть актуализированы и являются более яркими и четкими при непосредственном нахождении в ситуациях, предполагающем переживание тех или иных состояний, по сравнению с представлениями, возникающими при обращении к опыту актуализации ситуаций в памяти.

Эмпирические результаты исследования ассоциативного, понятийного, оценочного и образного уровней ментальной репрезентации психических состояний, проведенного с применением различных психосемантических методов, предоставляют возможности для построения единой теоретической модели представлений о психических состояниях, описания содержания и реконструкции их структурной организации.

Литература

- Андреева Е. А. Ментальная репрезентация: Динамика и структура / Под ред. Е. А. Андреевой, В. И. Белопольского, И. В. Блинниковой и др. М., 1998.
- Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М., 1997.
- Кубрякова Е. С., Демьянков В. З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. М.–Тамбов, 2007. № 4.
- Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М., 1998.
- Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.
- Прусакова О. А., Сергиенко Е. А. Репрезентации эмоций детьми от трех до шести лет // Научный поиск: Сборник научных работ студентов, аспирантов и молодых преподавателей / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль, 2002. Вып. 3.
- Bascoe S. M., Davies P. T., Sturge M. L., Cummings E. M. Children's Representations of Family Relationships // *Developmental Psychology*. 2009. V. 45. № 6.
- Lotto L., Rubaltelli E., Rumiati R., Savadori L. Mental Representation of Money in Experts and Nonexperts after the Introduction of the Euro // *European Psychologist*. 2006. V. 11 (4).
- Savadori L., Nicotra E., Rumiati R., Tamborini R. Mental representation of economic crisis in Italian and Swiss samples // *Swiss Journal of Psychology*. 2001. V. 60 (1).

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ

А. А. Астахова (Таганрог)

Значимость изучения и диагностики универсальных репрезентативных способностей (УРС) обучающихся в условиях работы с учебными текстами обусловлена тем, что имеющиеся знания могут быть применены в конкретной задаче только в той мере, в какой организован ментальный образ этой задачи. Решение задачи (работа с учебным текстом), в свою очередь, является условием обогащения опыта обучающегося: ментального (Гельфман, Холодная, 2006), субъектного (Осницкий, 2009), учебно-познавательного (Кибальченко, 2010) – и его репрезентативных способностей.

Ментальная репрезентация – это порожденная самим субъектом ментальная конструкция, формирующаяся на основе внешнего контекста (поступающей извне информации) и внутреннего контекста (наличных у субъекта знаний) за счет включения механизмов реорганизации опыта. Это всегда в той или иной мере инвариантное воспроизведение объективных закономерностей отображаемого фрагмента реального мира. Речь идет о построении именно объективированных репрезентаций, отличающихся своей объектной направленностью и подчиненностью логике самого объекта (Холодная, 2002). Форма представления ментальной репрезентации может быть предельно индивидуализирована (это может быть «картинка», пространственная схема, комбинация чувственно-эмоциональных впечатлений, простое словесно-логическое описание, иерархическая категориальная интерпретация, метафора, система утверждений «от абсурда» и т. д.) (там же).

При разработке диагностики УРС используется, во-первых, принцип диалога в учебной деятельности («ученик – учитель», «ученик – учебный текст»), осуществляемого в индивидуальном сознании каждого ребенка как технология смыслообразования (Абакумова, 2008); во-вторых, принцип открытой познавательной позиции как типа познавательного отношения к миру, при котором индивидуальное умозрение отличается вариативностью и разнообразием субъективных способов осмысления представления одной и той же задачи, в том числе адекватным восприятием и пониманием необычных, эмоционально трудных учебно-познавательных задач.

Учебный материал (задача, текст) – та «территория», на которой в диалоге «встречаются» учитель и учащийся, возникает диалог обучающегося с самим собой и где разворачиваются процессы смыслового порядка – смыслообразование, смыслообновление, смыслопорождение (Абакумова, 2008).

Диалоговый характер учебных текстов способствует формированию познавательной пози-

ции учащихся, приучает их воспринимать и уважать альтернативное мнение оппонента, развивать умение отстаивать собственные взгляды (Гельфман, Холодная, 2006).

Результаты многочисленных исследований позволяют выделить некоторые универсальные «дефициты» репрезентативных способностей, снижающие интеллектуальную деятельность в условиях работы с задачей (текстом):

- неспособность построить адекватное представление о ситуации без четких и исчерпывающих внешних указаний относительно ее природы и способов разрешения;
- неполное представление о ситуации, когда часть деталей вообще не попадает в поле зрения;
- опора на непосредственные субъективные ассоциации, а не на анализ объективных характеристик ситуации;
- глобальное представление о ситуации без попыток подойти к ней аналитически, декомпозируя и переструктурируя отдельные ее детали и аспекты;
- неспособность построить адекватную репрезентацию на неопределенной, недостаточной, незавершенной информационной основе;
- предпочтение простой, ясной и хорошо организованной формы репрезентации более сложной, противоречивой и дисгармоничной;
- фиксация внимания на очевидных, внешних, бросающихся в глаза аспектах ситуации, и неспособность реагировать на скрытые, «молчаливые» ее аспекты;
- отсутствие в репрезентации высокообобщенных элементов в виде знаний об общих принципах, категориальных основаниях, фундаментальных законах;
- неспособность отрефлексировать и объяснить собственные действия при построении своего представления о ситуации;
- использование стратегии «сначала сделать, потом подумать», т. е. резкое сокращение времени на знакомство и понимание ситуации за счет быстрого перехода к процессу ее разрешения;
- неспособность быстро и четко выделить два – три ключевых элемента ситуации с тем, чтобы сделать их опорными точками своих дальнейших размышлений;
- неготовность перестроить образ ситуации в соответствии с изменением условий и требований деятельности;
- эгоцентрический характер репрезентации, ее центрированность на личной точке зрения и собственных потребностях и, как следствие,

ее подверженность искажающему влиянию аффективных состояний.

Высокий уровень сформированности репрезентативных способностей повышает интеллектуальную деятельность в условиях работы с задачами (текстом), что проявляется в следующих показателях:

- в способности построения адекватного представления о задаче без четких и исчерпывающих внешних указаний учителя относительно ее условий и способов решения;
- в полном представлении о задаче, когда учитываются все ее детали и условия;
- в анализе объективных элементов задачи;
- в анализе и переструктурировании задачи с целью выделения основных элементов условий и исходных данных, выбора оптимального, продуктивного и даже творческого способа ее решения;
- в построении адекватного представления об условиях задачи даже в случаях решения задач с неопределенными, недостаточными условиями; поиске необходимой информации для продуктивного решения задачи;
- в использовании как простой, ясной и хорошо организованной, так и сложной, противоречивой и дисгармоничной формы представления задачи;
- в оперировании в представлении условий задачи как очевидными, внешними, бросающимися в глаза, так и ее скрытыми, «молчаливыми» элементами;
- в наличии в представлении задачи высокообобщенных элементов в виде знаний об общих принципах, категориальных основаниях, фундаментальных законах науки;
- в способности отразить и объяснить собственные действия при построении своего представления о задаче;
- в использовании рефлексивной, продуктивной стратегии при ознакомлении с задачей и ее представлением;
- в способности быстро и четко выделить два – три ключевых элемента задачи с тем, чтобы использовать их в качестве опорных точек своих дальнейших размышлений;
- в готовности перестроить представление о задаче в соответствии с изменением условий и требований деятельности;
- в способности думать над проблемой в условиях существования множества точек зрения, обсуждать ее как во внутриспсихическом плане (с самим собой), так и в режиме диалога, диалога.

Цель нашего исследования – разработка методики диагностики универсальных репрезентативных способностей обучающихся в условиях работы с учебными текстами.

Основные задачи исследования: теоретический анализ проблемы взаимосвязи репрезентативных способностей обучающихся и учебных текстов; рассмотрение проблемы диагностики универсальных репрезентативных способностей в условиях работы с учебными текстами; раскрытие особенностей стимульного материала (учебных текстов); разработка инструкции методики диагностики; определение перспектив создания методики диагностики универсальных репрезентативных способностей обучающихся в условиях работы с учебными текстами.

Была высказана гипотеза о том, что изучение универсальных репрезентативных способностей обучающихся целесообразно осуществлять на основе модели работы с учебными текстами. Такое предположение обусловлено тем, что имеющиеся знания могут быть применены в конкретной задаче только в той мере, в какой организован актуальный ментальный образ этой задачи.

Преимущество разрабатываемой нами методики состоит в том, что стимульным материалом для обучающихся являются учебные тексты, входящие в школьную программу.

В процессе работы с учебными текстами обучающимся предлагается инструкция следующего содержания: «Прежде чем решать задачу, представьте (спроектируйте) ее в виде схемы, описания, объяснения, рисунка, таблицы и т. д. Можно использовать несколько способов представления (репрезентации) задачи».

Для определения степени выраженности сформированности репрезентативной способности и уровня ее «дефицита» учителям предлагается следующая инструкция: «Уважаемые коллеги! Просим вас выступить в роли экспертов и оценить репрезентативные способности обучающихся в работе с учебными текстами (задачами) на ваших уроках. Выберите тот край шкалы, который кажется вам наиболее подходящим. Если по какому-либо из критериев вы не можете дать положительную или отрицательную оценку репрезентативной способности обучающегося, поставьте „0“. Если вы полагаете, что репрезентативные способности данного ученика можно охарактеризовать с помощью одного из полюсов шкалы, то оцените, насколько сильно выражена данная способность/неспособность и сделайте отметку в соответствующей колонке».

Репрезентативная способность – это представление задачи (учебного текста) в виде образа рисунка, схемы, таблицы, классификации, словесного описания.

В результате диагностики универсальных репрезентативных способностей обучающихся в условиях работы с учебными текстами можно определить следующие: индивидуальный профиль репрезентативной способности

обучающегося; степень выраженности сформированности репрезентативной способности по выделенным критериям; а также количественные и качественные характеристики ее «дефицита».

Литература

Абакумова И. В. Смыслодидактика. М., 2008.

Гельфман Э., Холодная М. Психодиагностика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб., 2006.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности. Структура. Диагностика. Развитие. М.–СПб., 2001.

Кибальченко И. А. Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся. М., 2010.

Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека // Психологические исследования (электронный журнал). 2009. № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.09.2012).

Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОТРУДНИКОВ CALL-ЦЕНТРА, ЗАНИМАЮЩИХ РАЗНЫЕ ДОЛЖНОСТИ

Т. Г. Бобченко, М. В. Норкина (Владимир)

Постановка проблемы

Call-центр – структурное подразделение внутри компании или вне ее (функционирующее на контрактной основе), где клиент имеет возможность разместить заказ на товар или услугу, проверить его статус, получить ответы на вопросы по данному товару или услуге, вызвать к себе специалиста для технической поддержки на своей территории, а компания может осуществлять маркетинговые функции и продажу своих товаров и услуг. К числу основных факторов, которые усложняют выполнение операторской деятельности, относятся: высокая интеллектуальная, сенсорная и эмоциональная нагрузка, значительная монотония и специфический режим работы. Главным для сотрудника, в частности оператора, call-центра выступает умение правильно определять потребности, отношение клиента к предоставляемой услуге, продукту и сообразно ситуации отреагировать. Наличие у оператора высокого эмоционального интеллекта дает ему существенное преимущество при выполнении операторской работы. Это позволяет использовать концепцию эмоционального интеллекта для оценки и прогнозирования операторских способностей человека.

Эмоциональный интеллект – это способность к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств как своих, так и других людей. В структуре эмоционального интеллекта существуют два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный (иными словами, способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми) (Манойлова, 2004). Эмоциональный интеллект можно описать как регуляцию внутренней и внешней психической деятельности человека, способность эмоционального понимания, познания состояний своих и партнеров по общению; управление своими действиями в направлении сознательно постав-

ленной цели, регулируя свои внутренние состояния (желания, потребности).

Объектом нашего исследования являлся эмоциональный интеллект сотрудников call-центра, а *предметом* – уровень сформированности эмоционального интеллекта и его компонентов: осознания своих эмоций, управления своими эмоциями, осознания эмоций других и управления эмоциями других.

Цель исследования – выявление различий в уровне сформированности эмоционального интеллекта и его компонентов (рефлексии, эмпатических способностей) у сотрудников call-центра, занимающих разные должности.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что уровень сформированности компонентов эмоционального интеллекта у сотрудников call-центра, занимающих разные должности, будет различен.

Исходя из поставленной гипотезы, в качестве *методов* исследования были использованы метод тестирования и методы математической статистики (U-критерий Манна–Уитни). В исследовании применялись следующие *методики*: методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) М. А. Манойловой; методика «Диагностика рефлексии» А. В. Карпова; методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Исследование проводилось на базе компании «Директ Стар». В нем участвовали сотрудники разных должностей в возрасте от 20 до 25 лет в составе двух групп по двадцать человек.

Результаты исследования

Полученные в ходе исследования данные показывают, что для *представителей руководящих должностей* характерен высокий уровень эмоционального интеллекта. Это означает, что у руководителей эмоциональный интеллект харак-

теризуется отсутствием или незначительностью различий в иерархической зависимости отдельных его компонентов (управление своими эмоциями, осознание своих эмоций, управление эмоциями других людей, осознание эмоций других людей); каждый из компонентов представлен качественными характеристиками и реализуется во взаимодействии, поведении и деятельности. Во внутриличностном аспекте по шкале «управление своими чувствами и эмоциями» выявлены высокие показатели. Это доказывает наличие у этой категории испытуемых способности управлять своими эмоциями и чувствами, толерантности по отношению к себе, наблюдательности, проявляющейся в умении подмечать малозаметные, но существенные эмоциональные особенности партнеров по общению. Также выявлено наличие у них позитивного мышления, которое характеризуется единством позитивных эмоций и управления поиском решения задач в профессиональной сфере. Позитивное мышление является показателем оптимистичного понимания мира, других людей и самого себя.

Уровень эмоционального интеллекта операторов характеризуется яркой выраженностью развития отдельных компонентов эмоционального интеллекта при низком уровне развития других. Так, на высоком уровне сформирован компонент «управление своими чувствами и эмоциями», что означает наличие у испытуемых способности управлять своими эмоциями, принимать их, использовать для достижения цели. Выявлено также наличие у них позитивного мышления. Вместе с тем в структуре эмоционального интеллекта операторов call-центра представлены компоненты с низким уровнем развития: осознание своих чувств и эмоций; осознание чувств и эмоций других людей. Это указывает на низкую способность операторов понимания роли собственных чувств и чувств других людей в сферах деятельности и общения. Они обладают недостаточной осведомленностью об эмоциональных качествах, психологических характеристиках и состояниях другого человека.

Кроме различий в интегральном показателе эмоционального интеллекта руководителей и операторов call-центра ($U_{\text{Эмп}} = 126,5$, $p \leq 0,05$), есть различия и в уровне сформированности его компонентов «осознание своих чувств и эмоций» ($U_{\text{Эмп}} = 130,5$, $p \leq 0,05$), «осознание чувств и эмоций других» ($U_{\text{Эмп}} = 116,5$, $p \leq 0,05$). Данные компоненты в большей степени развиты у руководителей.

Это означает, что руководители данного call-центра, в отличие от операторов, имеют выраженную потребность в познании самого себя, адекватную самооценку своих способностей, адекватное представление о восприятии себя другими людьми. Они не испытывают трудностей в разрешении проблемных ситуаций, связанных с межличностным взаимодействием. Руководители умеют распознавать эмоции других людей, понимать чувства

партнеров по общению, способны осознать положение другого, представить мир его глазами. Благодаря способности к прогнозированию, испытываемые могут приписывать эмоциональную окраску ситуации, настраиваться на переживания партнера по взаимодействию.

Сотрудники, занимающие руководящие должности, в отличие от операторов, способны позитивно влиять на результативность процесса общения, что служит источником самосовершенствования и саморазвития их личности, эффективного разрешения конфликтных ситуаций, принятия продуктивных решений.

Исходя из полученных результатов, можно предположить, что успех в данной сфере профессиональной деятельности зависит от уровня сформированности эмоционального интеллекта. Сотрудники, имеющие высокий уровень эмоционального интеллекта, будут стремиться к карьерному росту, либо, наоборот, при продвижении по службе у них будет развиваться данная составляющая личности. В частности, это может зависеть от роли осознания своих и чужих эмоций. С этим тесно связана способность человека устанавливать контакты, разрешать конфликты, прогнозировать поведение других людей, строить хорошие межличностные отношения, что важно в профессиях, связанных со сферой взаимодействия с людьми.

Нами были изучены также составляющие внутриличностного аспекта (рефлексивность) и межличностного аспекта (эмпатические способности) эмоционального интеллекта. Установлены различия в уровне сформированности рефлексивности (выше у руководителей: $U_{\text{Эмп}} = 90,5$, $p \leq 0,01$) и эмпатических способностей (выше у руководителей, чем у операторов; общий показатель: $U_{\text{Эмп}} = 36,5$, $p \leq 0,01$). Руководители центра в большей степени способны входить в эмоциональный резонанс с окружающими, понимать психологические особенности своих партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании, создавать атмосферу открытости, принимать другого на основе сопереживаний, постановки себя на его место.

Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что уровень развития эмоционального интеллекта у сотрудников call-центра, занимающих разные должности, будет различен. Он выше у руководящих сотрудников.

Литература

- Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М., 2009.
- Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков, 2004.
- Stein S. J., Book H. E. The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success. Stoddart Publishing Co. Ltd, 2000.

ОСОБЕННОСТИ ПОЛЕНЕЗАВИСИМЫХ СУБЪЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ САМОРЕГУЛЯЦИИ¹

С. А. Богомаз, А. В. Будакова (Томск)

Постановка проблемы

Среди различных когнитивных способностей умение человека эффективно оперировать сложной информацией может рассматриваться в качестве важного условия его личных достижений в различных видах современной социальной практики. Высокая эффективность оперирования информацией, ее систематизации и переструктурирования обусловлены степенью развития способности выделять в ней главное и второстепенное, существенное и несущественное. В психологии такая способность соотносится с понятием когнитивного стиля «полнезависимость». Противоположный ему стиль «полезависимость» связан с трудностью определения существенного и несущественного человеком, для которого все элементы воспринимаемой информации оказываются жестко сцепленными между собой. Принято считать, что стиль «полезависимость/полнезависимость» относится к числу базисных характеристик человеческой индивидуальности и, являясь отражением уникальных комбинаций процессов восприятия, внимания, памяти и мышления, может влиять на результативность психической деятельности, в составе которой эти процессы разворачиваются. Важно отметить, что стилистические различия в способности работать с информационными полями своеобразно сочетаются с социально-перцептивными характеристиками (Холодная, 1990, 1997; Шкуратова, 1994).

Различие мнений и эмпирических фактов о биологической обусловленности становления когнитивного стиля «зависимость/независимость от поля» (Холодная, 1990, 1997; Шкуратова, 1994; Богомаз, Добрянская, 1997; Богомаз, 1999, 2011) определило направление нашего исследования. Его *цель* состояла в выявлении связи между степенью выраженности «полнезависимости» и психофизиологическими показателями активности человека, инициируемой в процессе его обучения новым навыкам.

Для этого мы использовали компьютерную систему «БОС-пульс» (разработана в НИИ молекулярной биологии и биофизики СО РАМН под руководством академика М. Б. Штарка, г. Новосибирск), позволяющую реализовать технологию обучения навыкам саморегуляции с использованием биологической обратной связи. Такая технология являлась новой для испытуемых, и им для того, чтобы

быть эффективными в обучении, необходимо было приложить определенные усилия для ее освоения. В методологии системного подхода это означает, что для достижения высоких результатов в процессе обучения испытуемым требовалось в кратчайшие сроки организовать регуляторные процессы организма, когнитивные и личностные структуры в единую функциональную систему.

Процедура и этапы исследования

На первом этапе исследования после соответствующей инструкции экспериментатора участники исследования пытались под непрерывным контролем собственного пульса научиться управлять своим функциональным состоянием, добиваясь максимального расслабления и снижения частоты сердечных сокращений по ходу определенного игрового сюжета. При этом биологическая обратная связь обеспечивала управление этим сюжетом в соответствии с динамикой пульса, который регистрировался с ногтевой фаланги кисти специальным датчиком. Изменения пульса непрерывно вводились в компьютерную базу данных, что позволяло рассчитывать различные функциональные показатели и индексы. Следует учитывать, что они характеризуют не только сердечную деятельность, но и механизмы регуляции этой деятельности, которые, в свою очередь, являются частью целостной мозговой регуляции (Штарк, 2002).

На втором этапе исследования использовался более сложный игровой сюжет, по ходу которого испытуемым необходимо было добиться не только максимальной релаксации, но одновременно им предлагалось продемонстрировать высокую степень внимания, оперативно реагируя на стимулы, неожиданно возникающие по ходу сюжета на экране монитора. Так же как и на первом этапе, необходимо было сделать подряд три игровых попытки, наращивая свои усилия в саморегуляции, поскольку испытуемому приходилось соревноваться с «компьютером». Практически все испытуемые, как мы убедились, достигнув определенных успехов на первом игровом этапе, испытывали значительные затруднения в саморегуляции на втором этапе. В среднем продолжительность двух этапов игры составляла около 25–30 мин. экспериментального времени.

Экспериментальную выборку составили студенты разных курсов в возрасте от 19 до 25 лет, которые перед проведением БОС-игр выполнили ряд психологических методик: тест «Жизнестойкость» (С. Мадди); шкала «Базисные убеждения»

¹ Работа выполнена при поддержке гранта Правительства РФ для государственной поддержки научных исследований, проводимых под руководством ведущих ученых в российских образовательных учреждениях высшего профессионального образования, № 11.G34.31.0043.

(Р. Янофф-Бульман); опросник «Якорь карьеры» (Э. Шейн). Для изучения когнитивного стиля первоначально мы использовали методику «Скрытые фигуры» Л. Л. Терстоуна. Впоследствии она была заменена на тест «Включенные фигуры Готтшальдта». И в том, и в другом случае учитывались два показателя: «итоговая результативность выполнения заданий» и собственно «полнезависимость». Участникам исследования также был предложен интеллектуальный «Краткий отборочный тест» (КОТ) (В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлик).

Результаты исследования

Проведенный корреляционный анализ продемонстрировал отсутствие значимых корреляций показателей сердечного ритма с показателями интеллектуальных способностей, определяемых с помощью методики КОТ (количество испытуемых – 152 чел.), а также с показателем «полнезависимость», полученным на основе использования методики «Скрытые фигуры» (количество испытуемых – 102 чел.).

Однако при использовании теста «Включенные фигуры» значимые корреляции были выявлены. В первой игровой попытке на втором этапе были обнаружены положительные связи показателя «полнезависимость» с показателем LF/HF «отношение мощности низких частот сердечного ритма к высоким частотам» ($r = 0,40$; $p = 0,01$, 45 испытуемых), а также с индексом напряжения (ИН), отражающим степень напряженности регуляторных систем организма и степень активации его ресурсов ($r = 0,490$; $p = 0,001$).

Во второй игровой попытке корреляция показателя «полнезависимость» с отношением LF/HF немного возрастает ($r = 0,46$; $p = 0,002$), но связь с индексом напряжения ИН утрачивается. Следует отметить, что в этих двух игровых попытках полнезависимые субъекты не демонстрируют высокую результативность, о чем можно судить по отсутствию значимых корреляций между показателем «полнезависимость» и теми показателями, которые отражают успешность выполнения игрового задания («время выполнения задания» и «время реагирования на стимулы»).

В третьей попытке корреляция между «полнезависимостью» и отношением LF/HF исчезала. Вместе с тем во время третьей попытки проявилась обратная корреляция между показателем «результативность выполнения теста “Включенных фигур”» и временем реакции на стимулы ($r = -0,34$; $p = 0,031$). Одновременно это сопровождалось появлением значимой отрицательной корреляции показателя «результативность» с показателем «мощность спектра высоких частот HF» ($r = -0,38$; $p = 0,015$), который является индикатором активности парасимпатического отдела вегетативной нервной системы (ВНС).

При этом динамика средних значений показателей LF и HF в группе полнезависимых субъектов от первой игровой попытки к третьей попытке полярно отличалась от динамики среднестатистических значений, вычисленных нами для выборки, состоящей из 225 испытуемых. В итоге соотношение LF/HF у полнезависимых субъектов в первой и второй игровых попытках было более низким по сравнению со среднестатистическими значениями. Только в третьей попытке отношения LF/HF в двух группах испытуемых оказывались сопоставимыми. Индекс напряжения ИН в группе полнезависимых субъектов также был ниже среднестатистических значений в первой попытке, но этот индекс практически в 2 раза увеличился во второй попытке и в третьей попытке достигал среднестатистического значения.

Такая динамика показателей сердечного ритма у полнезависимых субъектов указывает на некоторую специфику в установлении должного соотношения между их симпатической и парасимпатической системами регуляции в ситуации, требующей достижения высокого внимания на фоне максимально возможной релаксации. Как мы видим, у полнезависимых субъектов в этой ситуации наблюдается своеобразный «дефицит» в активации их симпатической ВНС (что сопровождается наличием корреляций показателей сердечного ритма с полнезависимостью).

Во время третьей попытки у полнезависимых субъектов достигается необходимое соотношение активации симпатического и парасимпатического отделов ВНС и появляются даже отрицательные корреляции показателя «результативность выполнения заданий теста „Включенных фигур“» с показателем «временем реакции на стимулы» и с показателем «HF», отражающим активность парасимпатического отдела ВНС.

Интересно отметить, что во время второй игровой попытки также обнаруживается значимая отрицательная связь ($r = -0,323$; $p = 0,030$) между отношением LF/HF и одним из показателей шкалы самодетерминации – показателем «самовыражение» (Osin, Boniwell, 2010; Мартынова, Богомаз, 2012). Данный факт может свидетельствовать о том, что особенности активации симпатического и парасимпатического отделов ВНС каким-то образом связаны у юношей и девушек с переживанием неудовлетворенности жизнью и ощущением, что жизнь проживается «не так, как хотелось бы». Это свидетельство оказывается существенным в связи с тем, что в нашем исследовании были обнаружены отрицательные корреляции показателя «полнезависимость» с показателями «самовыражение» ($r = -0,411$; $p = 0,008$) и «суммарный индекс самодетерминации» ($r = -0,372$; $p = 0,018$). Выявленные корреляции указывают, по нашему мнению, на то, что неудовлетворенность полнезависимых субъектов собственной жизнью мо-

жет быть, в частности, связана с особенностями функционирования симпатического и парасимпатического отделов ВНС. К тому же следует иметь в виду, что полнезависимость у наших испытуемых негативно коррелировала с показателями «жизнестойкость» ($r = -0,335$), «убежденность в возможности контролировать жизненные события» шкалы «Базисных убеждений» ($r = -0,407$; $p = 0,015$) и показателем ценностной ориентации «на вызов» опросника «Якорь карьеры» ($r = -0,450$; $p = 0,001$). Это означает, что представители полнезависимого стиля отличаются сниженной жизнестойкостью и пессимистической оценкой своих возможностей.

Заключение

Таким образом, результаты исследования указывают на то, что освоение испытуемыми навыков саморегуляции посредством игровой БОС-технологии не зависит от их интеллектуальной результативности, определяемой с помощью методики КОТ. Специфической отличительной особенностью полнезависимых субъектов является то, что в ситуации, требующей достижения состояния повышенного внимания на фоне релаксации, у них обнаруживается нетипичный процесс в установлении соотношения активностей симпатического и парасимпатического отделов ВНС с «дефицитом» активации (в пределах физиологической нормы) симпатического отдела. На этом фоне прослеживаются корреляции между показателями сердечного ритма и «полнезависимостью». Психологическими особенностями лиц с высокой полнезависимостью являются сниженная жизнестойкость, пессимизм в отношении своих личностных способностей, неудовлетворен-

ность жизнью и отсутствие стремления к самодетерминации. Можно предположить, что формирование этих особенностей может быть связано с особенностями функционирования симпатического и парасимпатического отделов ВНС в проблемных жизненных ситуациях.

Литература

Богомаз С. А. Когнитивный стиль «полнезависимость – полнезависимость»: индивидуальные различия, обусловленные целеустремленностью // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4.

Богомаз С. А., Добрянская Р. Г. Опыт типологического анализа особенностей когнитивной сферы учащихся // Сибирский психологический журнал. 1997. Вып. 5–6.

Мартынова М. А., Богомаз С. А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи // Вестник ТГУ. 2012. № 357.

Психогенетика / Под ред. И. В. Равич-Щербо. М., 1999.

Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев, 1990.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.–Томск, 1997.

Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-на-Дону, 1994.

Штарк М. Б. Биоуправление: исследовательская и практическая составляющие // Бюллетень СО РАМН. 2004. № 3.

Osin E., Boniwell I. Self-determination and well-being. Poster presented at the Self-Determination Conference. Ghent, Belgium. May, 2010.

РОЛЬ ПОНИМАНИЯ В ВОСПРИЯТИИ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. А. Ваганова (Киев)

В условиях возрастающих объемов информации, которые необходимо перерабатывать не только в профессиональной, но и в повседневной жизни, особую актуальность приобретает исследование проблемы понимания. В психологической литературе понимание рассматривается как сложный процесс, включающий в себя ряд уровней и последовательных стадий – восприятие, узнавание, определение, осознание – и определяется как способность мыслить.

Следует отметить, что процесс понимания и сегодня остается недостаточно исследованным, особенно это касается его специфики на ранних

этапах развития, в частности в дошкольном возрасте. Так, недостаточно изучены вопросы понимания старшими дошкольниками новой информации, проявления их мыслительной деятельности в достижении понимания.

Мыслительная деятельность субъекта всегда опосредуется процессами понимания: от самого простого уровня – эмпирических обобщений – и до ее высшего уровня, когда процесс мышления завершается осмыслением и включением нового материала в систему имеющихся знаний.

С развитием мышления связывал «качество» понимания: его глубину, четкость, обоснован-

ность – А. А. Смирнов (1987). По его мнению, понимание как решение мыслительной задачи сопровождается интеллектуальным затруднением, осознанием общих и специфических особенностей предметов, соотношений и закономерностей. Смирнов выделяет несколько уровней понимания: от начального, когда предмет относится только к общей категории, до высшего, когда происходит осмысление его общих и специфических особенностей.

П. П. Блонский (1979), исследуя процессы понимания в контексте интеллектуального развития, обнаружил уровни понимания в зависимости от умственного развития ребенка и выделил четыре его стадии: 1) стадия узнавания, наименования, отнесения к понятию; 2) стадия спецификации понятия, выявления смысла; 3) стадия объяснения через известное; 4) стадия объяснения, соответствующего реальной действительности, поиск причины возникновения рассматриваемого явления.

Л. Л. Гурова (1986), рассматривая понимание как интеллектуальную способность, также указывает на его зависимость от интеллектуального развития и объясняет механизм понимания через осмысление: чтобы смысл сообщения, текста мог быть понятен ребенку, необходимо наличие у него определенного уровня развития интеллекта. Результат понимания заключается в установлении субъектом сферы смысла относительно объективного содержания новой информации, в расширении и переработке этой сферы в процессе познания.

Исследование понимания связано со значительными трудностями в установлении объективных, надежных признаков его реального протекания. При изучении этих процессов у дошкольников эти трудности приобретают особенное значение: дети не всегда могут точно проследить моменты достижения понимания; у них слабо развиты рефлексивные процессы. Поэтому особое внимание мы уделяли тем приемам, тактикам и стратегиям, которые используются для достижения понимания. Они достаточно полно раскрыты в исследованиях, касающихся мыслительной деятельности школьников, студентов, профессиональных работников (В. В. Знаков, Ю. К. Корнилов, В. А. Моляко и др.), но вне сферы внимания ученых до сих пор остается специфика их реализации в дошкольном возрасте.

Исходя из этого, мы особое внимание уделили роли сравнения, установления аналогий, комбинирования, а также ассоциаций, которыми можно охарактеризовать интеллектуальную деятельность дошкольников при восприятии и понимании той или иной информации. При этом учитывались та-

кие важные характеристики понимания, как его направленность, мотивационная основа, рассматривалась его связь с новыми суждениями, понятиями, оценками, выводами.

В результате нашего исследования сделаны следующие *выводы*:

1. Для большинства детей дошкольного возраста характерна концентрация внимания на более знакомой, известной из предыдущего опыта информации. У детей наблюдается тенденция «отбрасывать» то, что непонятно. В процессах понимания преобладает *узнавание* как ведущая познавательная операция, которая базируется на знаниях ребенка. Разумеется, в дошкольном возрасте, когда знания детей еще ограниченные, уровень понимания является невысоким, но, по мере обучения, усовершенствования и развития разных форм мышления, развивается и процесс понимания.
2. Понимание у детей включает готовность к восприятию. Как и у взрослых, оно определяется направленностью на общие и функциональные признаки, однако в детском возрасте прежде всего *новизна* побуждает детское внимание, стимулирует мыслительную деятельность. Умение понимать предусматривает способность давать *оценку* новой информации, выделять главное и второстепенное, находить подобное и отличное относительно известного. Но у детей дошкольного возраста еще преобладает опора на внешние, яркие признаки и свойства предметов, что усложняет выделение главного, существенного.
3. Достижение эффекта понимания связано с осуществлением процессов *аналогии* и *комбинирования* знаний, которыми владеет ребенок. Обращая внимание на более знакомую информацию, дети дополняют ее сведениями из личного опыта или «подключают» свое *воображение* и *фантазию*. Воображение является компенсаторным средством, способствующим преодолению несовершенства мышления и ограниченности опыта ребенка дошкольного возраста. Как известно, воображение актуализируется на том этапе познания, когда неопределенность ситуации велика и возникает конфликт между избытком поступающей «извне» и дефицитом «внутренней» информации (запасом знаний, необходимых для понимания).

Отсюда делается вывод о субъективном характере понимания в дошкольном возрасте, важным атрибутом которого выступают субъективные ориентиры детей, которые детерминируют процесс и результат понимания.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД И РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ КАТЕГОРИИ «СПОСОБНОСТЬ»

Е. В. Волкова (Москва)

Цель данной работы состоит в анализе развития содержания категории «способность» на основе системных представлений Б. Ф. Ломова. Основная задача, которую нам предстоит решить, связана с выявлением качественных скачков в развитии содержания данного понятия.

Как известно, проблема способностей не нова; к ней обращались и обращаются исследователи разных отраслей научных знаний. Несмотря на то, что в каждой научной дисциплине этот термин определяется по-разному, общим моментом различных дефиниций является то, что способность понимается как функциональное свойство системы, характеризующее особенности ее взаимодействия с другими системами, определяемое структурой объектов и свойствами элементов этой структуры (Волкова, 2011, с. 15). Таким образом, междисциплинарный анализ содержания данного понятия позволят утверждать, что содержание категории «способность» по своей сути имеет *системный характер*.

Говоря о психологическом содержании термина «способность», необходимо напомнить, что еще в древности было замечено отличие одних людей от других по своей успешности.

В качестве *первого этапа* развития содержания термина «способность» как психологической категории можно рассматривать одно из наиболее признанных в отечественной психологии определений способностей Б. М. Теплова, в котором выделяется три их признака:

- 1) под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны;
- 2) способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;
- 3) понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека (Теплов, 1961, с. 16).

Данное определение в концептуальном и методологическом планах определило те оси координат, которыми руководствовались и руководствуются исследования разных видов способностей – математических (В. А. Крутецкий), художественно-образительных (А. А. Мелик-Пашаев), литературных (Е. А. Корсунский) и др.

Однако это определение, согласно В. Д. Шадрикову, не дает содержательной характеристики спо-

собностей, но только отграничивает их от других качеств, которые влияют на успешность деятельности (Шадриков, 2009, с. 361). Если способности – это не знания, умения и навыки, то что это? Согласно Шадрикову, способность выступает конкретным проявлением психической функции (восприятия, памяти, мышления и др.); психическая функция реализуется определенной функциональной системой; механизм психического процесса описывается в системе физиологических понятий, характеризующих деятельность функциональных систем, реализующих определенную психическую функцию. Способности имеют сложную структуру, отражающую системную организацию мозга, межфункциональные связи и деятельностный характер психических функций.

Таким образом, *второй этап* развития содержания категории «способность» связан с ее определением как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (Шадриков, 2009, с. 415).

Б. Ф. Ломов, так же как и В. Д. Шадриков, рассматривает способность как определенное психическое свойство индивида, обеспечивающее возможность познания и соответствующего адекватного действия, а когнитивные процессы – как реализацию этого свойства (Ломов, 1996). Анализируя способность как целостный (системный) психический феномен и опираясь на концепцию психических функций, предложенную Б. Г. Ананьевым, Б. Ф. Ломов выделяет три уровня когнитивных процессов, а соответственно, и три уровня способностей, связанных с этими уровнями:

1. Исходный уровень способностей – *сенсорно-перцептивный* – характеризует способности как функцию мозга (сенсорную, моторную, мнемическую и др.). Каждая функция имеет определенные пределы (пороги чувствительности и т. д.), оптимальную зону, в которой данная функция проявляется наиболее полно, и операционный состав.
2. *Представленческий* уровень когнитивных процессов связан с функциями (способностями) обр-азной памяти и воображения.
3. Высший уровень способностей – *вербально-логический* – это уровень психического отражения.

Функциональный подход к определению содержания способностей получил свое эмпирическое подтверждение в исследовании общих познавательных способностей С. А. Изюмовой, мнемических способностей – Л. В. Черемошкиной и др.

Однако, как совершенно справедливо отмечал Е. А. Климов, никакая самая «высшая», «социальная», «логическая» и прочие функции не могут осуществляться без соответствующей «телесной структуры»: нет структуры – нет и функции (Климов, 1996, с. 236). Понятие «структура» по мере ее усложнения рано или поздно перестает быть анатомическим; формируются мысленные продукты разума – важная психическая реальность, регулирующая поведение и деятельность индивидов.

Согласно М. А. Холодной, понять природу психической реальности – значит вскрыть ее структуру, ибо структура является основой ее функционирования. Поэтому нельзя говорить о психических операциях безотносительно к материалу оперирования, иначе мистифицируется сама природа операций и остается без ответа вопрос о том, какой реальный психический материал оказывается их конкретным носителем. Соответственно, в качестве психического носителя свойств интеллекта рассматриваются ментальные структуры разного уровня (Холодная, 2002).

В работах Н. И. Чуприковой выдвигается идея, получившая многочисленные эмпирические подтверждения (исследования, выполненные под руководством Т. А. Ратановой, Н. П. Локаловой и др.), что субстратом, носителем способностей могут выступать психологические (когнитивно-репрезентативные) структуры (Чуприкова, 2007).

Таким образом, *третий этап* развития содержания категории «способность» в психологии озаглавлен развитием представлений о ментальных структурах как субстрате, носителе свойств субъекта, в том числе и способностей. Согласно данному подходу, онтологическая природа способностей может быть раскрыта на основе представлений о развитии ментальных структур как основы общих и специальных способностей. Базовой характеристикой способностей является мера соответствия индивидуально-психологических особенностей субъекта объективной реальности, начиная с избирательной чувствительности к определенным характеристикам среды и заканчивая уровнем организации концептуальных структур как референтов знаний и способов деятельности. Таким образом, способности – это функциональное свойство структур ментального опыта субъекта, являющихся психическим носителем свойств субъекта, мера соответствия которых объективной реальности определяет продуктивность жизнедеятельности человека.

Данное определение способностей играет ключевую роль в обосновании существования специальных способностей как психической реальности. Специальные способности являются интегральными психическими образованиями. Поэтому атомарный анализ специальных способностей либо в терминах психических функций, либо в терминах отдельных компонентов деятельности ведет

к иллюзии исчезновения специальных способностей как психической реальности. В системе детерминант специальных способностей ведущим звеном, или системообразующим фактором, выступают концептуальные структуры детализированного уровня, релевантные определенной области предметной реальности (Волкова, 2011).

В соответствии с новым содержанием категории «способности» разработана методология системного исследования механизмов и факторов развития способностей – методология системной реконструкции структур ментального опыта, позволяющая интегрировать теоретические и эмпирические данные на макро-, мезо- и микроуровнях (культуругенез, субъектогенез и микрогенез отдельных компонентов специальных способностей).

Получены эмпирические данные, свидетельствующие о том, что развитие специальных способностей в онтогенезе реализуется как изменение организации ментальных структур: переход от глобального уровня, через базовый уровень к детализированному уровню, что соответствует правилам роста формирующейся структуры, константности зрелой структуры, формы упорядоченности структуры. Иными словами, увеличивается количество структурных уровней, на которых осуществляется ментальная репрезентация свойств и отношений действительности.

Обосновано существование специальных химических способностей и показано, что природа химии как объекта деятельности выдвигает определенные требования к индивидуальности субъекта, задавая:

- высокий уровень сенсорно-перцептивной чувствительности к структурным и содержательным характеристикам химической реальности («чувство вещества и химического процесса»);
- сформированность релевантных предметному материалу мыслительных действий и концептуальных структур («химическое мышление»);
- способность от внешне наблюдаемых характеристик вещества и его изменений переходить к рассмотрению его внутреннего строения и кодировать эту информацию при помощи химических знаков и символов («химический язык»);
- тонкую различительную чувствительность к характеристикам химического взаимодействия (таким как вес, твердость, плотность, температура, консистенция и т. д.) («химические руки»);
- избирательность и прочность памяти на химическую информацию («химическая память»);
- сформированность таких черт личности, как ответственность, точность и аккуратность в делах, хороший самоконтроль; сангвинический и смешанный высокоактивный типы темперамента.

Еще одним эмпирическим подтверждением онтологического подхода к определению содержания категории «способность» могут служить иссле-

дования индивидуально-психологических особенностей умственных предпочтений в старшем школьном возрасте, выполненные под руководством В. М. Русалова в рамках специальной теории индивидуальности (Русалов, 1986). Человек рассматривается в этом подходе как иерархически организованная, целостная система, включающая биологические источники реагирования и поведения и совокупность индивидуально-психологических особенностей (матриц), складывающихся в процессе социализации. Опираясь на полученные результаты, можно увидеть, что становление умственных предпочтений первоначально реализуется как генерализованное «опробование» (неустойчивость предметных интересов), согласование биологических свойств, обобщенных в темпераменте с другими образованиями психики и внешними условиями деятельности. В процессе разнообразных предметных деятельностей происходит формирование умственных предпочтений на основе «оценки», анализа возможностей организма достичь успешности в той или иной предметной деятельности за счет включения компенсаторных механизмов или усиления тех или иных формально-динамических особенностей индивидуальностей. Предметные интересы приобретают черты устойчивости. При этом каждой умственной склонности соответствует определенное сочетание свойств темперамента с другими образованиями психики (характер, атрибутивные стили и др.). Поэтому умственные предпочтения можно рассматривать как интегральный индикатор способностей и соответствия внутренних условий внешним условиям той или иной предметной деятельности.

Таким образом, анализ качественных скачков в развитии содержания термина «способность» показывает, что на первом этапе была определена область исследования, отграничивающая способности от других качеств, влияющих на успешность деятельности. Второй этап связан с определением способностей как свойств функциональных систем. На третьем этапе уточнено, что способности являются функциональными свойствами структур ментального опыта субъекта и объяснено, что успешность человека связана с мерой соответствия данных структур той или иной объективной реальности.

Литература

Волкова Е. В. Психология специальных способностей: дифференционно-интеграционный подход. М., 2011.

Климов Е. А. Психология профессионала. М.–Воронеж, 1996.

Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М., 1996.

Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 4. С. 23–35.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. М., 2009.

Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 1996.

Чуприкова Н. И. Умственное развитие: принцип дифференциации. СПб., 2007.

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ МУДРОСТИ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

Л. В. Жуковская (Сосновый Бор)

Постановка проблемы

Мудрость – одно из важнейших качеств человека. В любой культуре она оценивается чрезвычайно высоко, являясь, согласно Р. Балтесу (Baltes et al., 1993), оркестровкой ума и добродетели; по мнению Л. И. Анцыферовой (Анцыферова, 2006) – вершинным образованием интегрированной личности; с точки зрения С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2002) – способностью определять задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем. В мудрости «заключается огромная мотивирующая сила, побуждающая к умственным и практическим действиям, направленным на развитие качества мудрости» (Анцыферова, 2006, с. 414).

Мудрость многогранна: ее связывают с немым невербализуемым обширным знанием осно-

вополагающих сторон жизни; с интеллектуальной одаренностью, умением решать возникающие проблемы; с балансом интересов; заботой об общем благе; принятием неопределенности и противоречивости жизни (Baltes et al., 1993; Sternberg, 1985; Анцыферова, 2006; Рубинштейн, 2002; Холодная, 2002; и др.).

Возможно, отсутствие единого четкого общепризнанного мнения о содержании феномена мудрости в сочетании с ее высокой ценностью позволяют человеку выбирать собственные, индивидуальные траектории ее приобретения, делать личный акцент на той или иной ее стороне, понимая ее и приобретая ее сообразно со своими возрастными, половыми и другими индивидуальными особенностями и личностными смыслами.

Проводятся многочисленные исследования особенностей понимания мудрости; выявлена его опосредованность культурными (Takahashi, Overton, 2002), профессиональными (Sternberg, 1985; Baltes, Smith, 2008), возрастными и половыми (Bluck, Gluck, 2005) характеристиками. Однако остается неясным, каким образом понимают мудрость дети и подростки; какие ее стороны актуальны в детском возрасте; связана ли специфика понимания мудрости с возрастными периодами.

Цель исследования – выявление особенностей понимания мудрости в детском и подростковом возрасте.

Выборку исследования составили 240 испытуемых, разделенных на четыре группы по 60 чел. каждая: старшие дошкольники ($M = 6,8$ года, $SD = 0,4$); первоклассники ($M = 7,9$ года, $SD = 0,35$); младшие подростки ($M = 11,9$ года, $SD = 0,37$); старшие подростки ($M = 16,1$ года, $SD = 0,79$).

Использован метод опроса: испытуемых просили описать мудрого человека, указав различия между мудрым и умным человеком. С помощью контент-анализа были выделены наиболее характерные категории, описывающие понимание мудрого человека в детском и подростковом возрастах.

Результаты исследования

В 37,2% случаев мудрый человек описывается как наделенный богатым *жизненным опытом*, накопленным в результате решения жизненных задач и осмысления совершенных ошибок («*многого повидал*»; «*много пережил*»; «*понял жизнь не из книг*»; «*совершил ошибки и сделал выводы*»). В 35,5% случаев упоминаются *обширные знания* («*знает все обо всем*»). В 29,3% случаев мудрость связывается с *заботой о людях* («*всегда даст хороший совет*»; «*добрый*»; «*хороший*»; «*любит людей*»; «*помогает людям*»; «*может защитить и спасти*»). В 27,3% случаев – со способностью *находить выход и решение проблемы* («*всегда знает выход*»; «*найдет решение в трудной ситуации*»; «*знает, как поступить*»; «*знает, как достигнуть цели*»).

Также были упомянуты категории: «*смелый*» (6,2% – почти все дошкольники и младшие школьники); «*сильный*» (4,2% – в большинстве случаев дошкольники и младшие школьники); «*спокойный, умеющий радоваться тому, что есть*» (3,3%); «*управляет людьми*» (2,8%); «*честный*» (1,7%); «*духовный*» (1,6%); «*философ, рассуждает о смысле жизни*» (1,6%) и ряд других. 17% испытуемых не смогли дать описания мудрого человека (из них 10,8% – дошкольники, 5% – первоклассники, 1,3% – младшие подростки). Категории, встречающиеся реже, чем в 10% случаев, из дальнейшего анализа были исключены.

Таким образом, наиболее часто мудрость понимается детьми и подростками как *обширные знания, жизненный опыт, забота о людях, спо-*

собность находить выход и решение в сложной ситуации. Частотный анализ показывает, что все четыре категории последовательно положительно связаны между собой: понимание мудрости как *обширных знаний* – со способностью *находить выход и решение* ($\chi^2 = 4,52$, $p = 0,03$); способность *находить выход и решение* – с *жизненным опытом* ($\chi^2 = 10,99$, $p = 0,001$); *жизненный опыт* – с *заботой о людях* (тенденция, $\chi^2 = 3,4$, $p = 0,07$).

От старшего дошкольного возраста к старшему подростковому возрасту увеличивается общее количество упоминаемых категорий. В группе дошкольников рассматриваемые четыре категории упоминаются 48 раз, в группе первоклассников – 71, младших подростков – 96, старших подростков – 110. В группе старших подростков также наблюдается наибольшее число индивидуализированных категорий, не вошедших в дальнейший анализ.

Частота упоминаний мудрости как *заботы о людях* не меняется от дошкольного к старшему подростковому возрасту, но происходят изменения в понимании мудрости как: *обширных знаний* ($\chi^2 = 21,1$, $p = 0,001$), способности *находить выход и решение* ($\chi^2 = 36,1$, $p = 0,001$), *жизненного опыта* ($\chi^2 = 102,0$, $p = 0,001$). Рассмотрим эти изменения более подробно.

В старшем дошкольном возрасте не все дети понимают, что такое мудрость. 43,3% детей данной группы не смогли ответить на поставленный вопрос. О мудрости слышали, но не смогли описать мудрого человека 7,2%; не слышали никогда такого слова 14,3%; дали ошибочные ответы 11,5%. Зачастую ошибочные ответы связаны с пониманием мудрого человека как «злого», «плохого», который «сильный, сражается с добрыми». В качестве примера мудрого человека такие дети приводят злых волшебников.

Однако больше половины детей старшего дошкольного возраста имеют представление о мудрости. Среди дошкольников, давших описание мудрого человека, мудрость наиболее часто понимается как *обширные знания* (61,2%) и как *забота о людях* (50,0%). При этом только 14,7% детей указывают, что мудрость связана со способностью *находить выход и решение* в трудной ситуации, и 14,7% – с *жизненным опытом*. Можно говорить о том, что понимание мудрости идеализировано, абстрактно, отвлеченно, не связано с практическим решением проблем.

С началом школьного обучения значительно снижается ($\chi^2 = 7,6$, $p = 0,006$) процент детей, не сумевших дать описание мудрого человека: только 20% первоклассников не смогли объяснить свое понимание мудрости. Другим важным изменением является более частое ($\chi^2 = 5,8$, $p = 0,014$) понимание мудрости как *обширных знаний*: среди первоклассников, которые смогли дать описание мудрого человека, с ними связывают мудрость 70,8% детей. В частоте остальных категорий до-

стоверных изменений не происходит: 43,8% первоклассников понимают мудрость как *заботу о людях*, 18,8% – как способность находить *выход и решение*, 14,6% – как *жизненный опыт*.

В младшем подростковом возрасте мудрость значительно чаще, чем в предыдущий период, понимается как способность находить *выход и решение* ($\chi^2 = 8,4$, $p = 0,004$) и как *жизненный опыт* ($\chi^2 = 17,8$, $p = 0,001$). *Жизненный опыт* упоминается в 49,1% случаев, чуть реже мудрость связывается с *обширными знаниями* (43,9%), способностью находить *выход и решение* (40,4%), с *заботой о людях* (35,1%). Частота упоминаний всех четырех категорий в этом возрасте уравнивается.

В старшем подростковом возрасте важна практическая сторона мудрости – 51,7% подростков понимают мудрость как способность находить *выход и решение* в трудной ситуации. О мудрости как *заботе о людях* упоминают 28,3% старших подростков. При этом значительно реже ($\chi^2 = 9,1$, $p = 0,003$) мудрость рассматривается как *обширные знания*. С ними мудрость связывают только 16,7% старших подростков.

Характерной особенностью старшего подросткового возраста является то, что мудрость все чаще ($\chi^2 = 21,6$, $p = 0,001$) понимается как *жизненный опыт*, эта категория становится преобладающей. 86,7% старших подростков понимают мудрость как важный личный опыт, накопленный в результате проживания и осмысления жизненных событий («много пережил, понял»; «попадал в сложные ситуации и выходил из них»; «получил уроки от жизни»; «выдержал все уроки судьбы»; «совершил ошибки и сделал из них выводы»; «то, что человек получает, пройдя через множество жизненных испытаний»; «прожил долгую жизнь, насыщенную событиями разного рода»; «не обязательно читать, нужно все перенести на своем жизненном пути»; «побывал в радости и в горе»; «испытал победы и поражения и сделал этот опыт своей силой»). Исключительное значение в описаниях имеют высокая субъективная значимость переживаемых событий и изменение внутреннего мира в результате их осмысления, являющиеся отличительными признаками экзистенциального опыта (Знаков, 2011). Можно говорить о том, что понимание мудрости в старшем подростковом возрасте приобретает экзистенциальный характер.

Выводы

Проведенное исследование показывает, что дети и подростки понимают мудрость как богатый жизненный опыт, обширные знания, умение решать возникающие проблемы, как заботу и помощь другим людям. От старшего дошкольного возраста к старшему подростковому возрасту толкование мудрости становится более разнообразным и широким; происходят качественные изменения в ее понимании.

В старшем дошкольном возрасте описание мудрости носит идеализированный, абстрактный характер; в младшем школьном возрасте наиболее часто мудрость понимается как обширные знания; в младшем подростковом возрасте все чаще мудрость рассматривается как жизненный опыт и способность находить выход и решение, все категории уравниваются. В старшем подростковом возрасте понимание мудрости приобретает отчетливый экзистенциальный характер: почти все старшие подростки понимают мудрость как жизненный опыт, приобретаемый в процессе переживания и осмысления событий собственной жизни.

Литература

- Анцыферова Л. И. Когнитивный и экзистенциальный аспекты понимания мудрости // Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2006.
- Знаков В. В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт // Вопросы психологии. 2011. № 6.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002.
- Baltes P. B., Staudinger U. M. The search for a psychology of wisdom // Curr. Dir. Psychol. Sci. 1993. № 2.
- Bluck S., Gluck J. From the inside out: people's implicit theories of wisdom // A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives / Eds. R. J. Sternberg, J. Jordan. N. Y., 2005.
- Takahashi M., Overton W. F. Wisdom: a culturally inclusive developmental perspective // J. Behav. Dev. 2002. № 26.
- Sternberg R. J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom // J. Personal. Soc. Psychol. 1985. № 49.

ТВОРЧЕСКОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК МЕТАПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ¹

М. М. Кашапов (Ярославль)

○ творческом профессиональном мышлении можно говорить как о реализации метапо-

знавательной способности, поскольку ему присущи все ее признаки, отмеченные М. А. Холодной:

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 10-06-00459а.

осознание возможности множества разнообразных мысленных «взглядов» на одно и то же явление; готовность использовать разные способы описания и анализа того или иного явления, в том числе, способность произвольно переходить от одного способа к другому; открытая познавательная позиция; осознание необходимости учета точки зрения другого человека, а также способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми в контексте профессиональной деятельности. Такое понимание направлено на оказание помощи людям с целью совершенствования их мышления (Холодная, 2004). На основе концептуального обоснования характеристик творческого профессионального мышления возможно осуществление конкретных разработок и конструирование психодиагностических процедур измерения метакогнитивных стратегий обучаемых и обучающихся.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов позволили выделить следующую тенденцию: у людей с выраженными метакогнитивными способностями познавательная деятельность протекает более успешно (Гельфман, Холодная, Демидова, 1993; Карпов, Скитяева, 2005; Кашапов, 2012; Савин, 2004; Скворцова, 2006; 2008; Холодная, 2000; Brown, 1987; Clause, Delbridge et al., 2001; Flavell, 1979; Koriat, Shitzer-Reichert, 2002; и др.). Так, например, в схеме подготовки к проверочному учебному тесту метапознанию отводится одно из центральных мест (Clause, Delbridge et al., 2001). Стимулируемое мотивацией и самоэффективностью тестирующегося (самоэффективность понимается авторами как оценка субъектом своей способности к выполнению задания), метапознание определяет глубину проработки материала и интенсивность прилагаемых усилий. Это, в конечном итоге, обуславливает эффективность выполнения задания.

Существует ряд психологических подходов к пониманию сущности метапознания. Несмотря на разнообразие мнений, большинство авторов включает в содержание этого феномена самооценку (метакогнитивные знания, отслеживание процесса познания) и самоуправление познанием (метакогнитивный опыт, регуляция). Метакогнитивная теория фокусируется на следующих аспектах: роль осознания и управления своим мышлением; индивидуальные различия в самооценке и менеджменте когнитивного развития и деятельности; знания и исполнительские способности, которые развиваются в опыте; конструктивное и стратегическое мышление (Paris, Winograd, 1990).

Интеграция современных метакогнитивных подходов позволяет углубить представления о природе творческого профессионального мышления и обосновать перспективные направления исследований в данной области. Например, без творческого подхода трудно успешно совмещать, казалось бы,

несовместимое: терпимость и требовательность. Б. Г. Ананьев говорил, что только талантливый человек видит и поддерживает талант другого (Ананьев, 1969). В благоприятных условиях существования и деятельности происходит самосозидание и воспроизведение потенциалов субъекта.

Однако разобщенность функциональных и личностных подходов к разработке проблем становления и формирования профессионального мышления препятствует построению его единой теории.

Одним из теоретических положений такой теории могут служить, на наш взгляд, следующие тезисы.

Первый тезис – *функционального понимания профессионального мышления*: мышление как высший и направляющий уровень познавательной деятельности выявляется уже на ее низших уровнях (ощущений, восприятий, памяти и т. д.), но с такой же неизбежностью проявляется влияние низших уровней – способов, форм репрезентации познаваемого объекта – на высшем уровне мышления.

Второй тезис – *структурного понимания*: профессиональное мышление имеет уровневую организацию.

Третий тезис: каждый уровневый компонент в структуре творческого профессионального мышления обусловлен надситуативностью, выступающей в качестве его базового качества.

В контексте данных тезисов профессиональное творческое мышление можно рассматривать как высшую форму практического мышления. Именно практическое мышление связано с познанием и преобразованием действительности. Оно осуществляется через деятельность и в ней же формируется. В целом профессиональное мышление направлено на решение задач по преобразованию познаваемой действительности.

В процессе рассмотрения профессиональной деятельности и мышления специалиста нами реализованы и развиты основные идеи метакогнитивного подхода. Специфика и особая привлекательность этого подхода состоят в том, что он делает возможным вычленение в качестве единицы анализа профессионального мышления *проблемности*, а в качестве единицы анализа деятельности – *профессиональной проблемной ситуации*. Выделенные единицы анализа универсальны, отражают закономерности процесса мышления в любой сфере жизнедеятельности человека.

Рассмотрение процессуального аспекта педагогической мыслительной деятельности (выработка педагогического решения) позволяет обозначить связи между характеристиками профессионального педагогического мышления и метакогнитивными особенностями интеллектуальной сферы личности. Анализ процесса разрешения педагогической проблемной ситуации обеспечивает определение конкретных ориентиров профессионального обучения. Сознательная опора

преподавателя на собственные метакогнитивные процессы повышает эффективность разрешения проблемных ситуаций.

Профессиональное мышление рассматривается нами как познавательный процесс, направленный на поиск, обнаружение и разрешение проблемности, выявление внешне не заданных, скрытых свойств действительности. Все эти особенности с необходимостью предъявляют ряд требований к качествам субъекта, носителя творческого мышления: гибкость в поиске форм и методов достижения цели; твердость, устойчивость, четкость и последовательность в их реализации. Быстрота в принятии решений специалистом должна сочетаться с постоянным внутренним анализом его оснований. Это невозможно без привычки самомотивации специалиста к подобного рода анализу, но осуществление анализа, потребность в нем возможны только на основе достаточно развитой рефлексии профессионала.

Одним из компонентов любой ситуации является психическая активность субъекта, поскольку для человека ситуация существует, прежде всего, в форме представлений о ней, соответственно, ситуация с необходимостью включает в себя субъективный компонент. Любые внешние условия, если они репрезентируются в сознании субъекта деятельности в виде проблемной ситуации, не смогут активизировать творческую мыслительную деятельность.

На наш взгляд, именно метакогнитивный уровень позволяет реализовать принцип трансцендентальности. Характеристикой трансцендентальности обладает надситуативное мышление профессионала. Выявление надситуативной проблемности как когнитивного образования характеризуется: выходом за пределы ситуации; учетом большого количества взаимосвязей познаваемой ситуации; выделением существенных ее связей; расширением временных и пространственных рамок знаний, их переструктурированием или достраиванием. При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, возрастает роль механизмов саморегуляции, усиливается креативный потенциал субъекта деятельности.

Уровень ситуативности характеризуется тем, какого рода проблемные вопросы задает профессионал сам себе в процессе решения производственных задач. Различный уровень проблемности обусловлен, во-первых, объективной сложностью ситуации; во-вторых, профессионализмом специалиста; в-третьих, направленностью его мышления.

Для преподавателей с надситуативным мышлением характерны: высокий уровень самоанализа, активизация собственных потенциальных возможностей и полученного ранее опыта, повышение критичности к своим действиям, выход субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно

данной ситуации. Каждая ситуация становится инструментом творческой реализации не только частных, но и предельных целей образования. Противоречие, существующее в ситуации, становится основным импульсом для личностного саморазвития, детерминирующим способность человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Надситуативно мыслящий преподаватель постоянно выходит за пределы наличного, частного момента своей деятельности в ее целостный контекст.

Установлена значимая корреляционная связь между основными компонентами творческого мышления (мотивационно-целевой, креативный, прогностический, рефлексивный) и уровнем обнаружения надситуативной проблемности. Высокий уровень проявления указанных компонентов обуславливает обнаружение надситуативной, а низкий уровень их актуализации – ситуативной проблемности в разрешаемой проблемной ситуации.

Существует ряд особенностей структуры профессиональной деятельности специалиста, которые, по нашему мнению, могут влиять на его мышление.

1. Профессиональная деятельность специалиста балансирует между традициями, шаблонами, догмами, с одной стороны, и творчеством, свободой, инновациями – с другой, в связи с чем важно четко соблюдать оптимальную меру соотношения этих феноменов. Процесс возникновения профессионального мышления связан с выявлением проблемности в познаваемой ситуации. Благодаря установлению проблемности объективная профессиональная ситуация трансформируется в субъективную – в проблемную ситуацию, связывающую мышление и деятельность специалиста.
2. В способности реализовать предельные цели посредством частных целей, умении их использовать состоит мастерство профессионала. Профессиональные цели формулируются не в виде совокупности последовательных действий специалиста, а как проектируемый результат деятельности.
3. В процессе разрешения конкретной проблемной ситуации профессионал сам вычленяет и решает проблему. Он несет ответственность за свои решения, их реализацию, определяет практическую значимость и возможности выполнения принятого решения. Важным условием реализации этих задач является самоконтроль и самооценка, позволяющие определять, разрешено или не разрешено (и в какой степени) главное противоречие профессиональной проблемной ситуации.

Функции профессионального мышления состоят в выяснении предмета производственной проблемной ситуации и базового противоречия, лежа-

щего в ее основе; в постановке профессиональной задачи; определении перспектив урегулирования проблемных отношений; нахождении необходимых для этого способов преобразования практической деятельности.

Профессиональное мышление должно быть нацелено на реализацию стратегии инновационного производственного процесса, проектирование ситуаций совместной продуктивной деятельности его участников. Оно характеризуется выработкой и принятием решения относительно способов профессионального воздействия (поиском, «взвешиванием», селекцией содержания средств воздействия).

Исходя из сказанного, можно сгруппировать все указанные функции профессионального мышления в две *основные*: диагностическую и преобразовательную. Обе эти функции осуществляются в контексте конкретных ситуаций, система и разрешение которых образует профессиональную деятельность.

По своей сути профессиональное мышление представляет собой систему умственных действий, возникающих на основе познания и преобразования сложной ситуации. Эти действия, изменяясь по форме, сохраняют свою содержательную специфику, существенные свойства и функции практического мышления. Так, ситуативное мышление – познание ситуации и преобразование ситуации; надситуативное – познание с метапозиции себя в ситуации и конструктивное самопреобразование.

Метапознание в контексте профессионального педагогического мышления осуществляет ряд важнейших функций, определяющих эффективность процесса решения педагогической проблемной ситуации. Так, в условиях специально организованного обучения преподавателей вуза уровень метакогнитивной активности влияет на интенсивность динамики перехода от ситуативного уровня профессионального педагогического мышления к надситуативному. Проведенное исследование позволило наметить перспективы как в плане теоретического изучения метакогнитивных особенностей профессионального педагогического мышления, так и в практическом применении полученных результатов (разработка специализированных курсов для студентов, а также вузовских преподавателей).

Литература

Ананьев Б. Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (к по-

становке вопроса) // Советская педагогика. 1969. № 10. С. 48–57.

Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Демидова Л. Н. Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектуальных технологий преподавания) // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 6. С. 35–45.

Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М., 2005.

Кашапов М. М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик профессионального мышления // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. Ярославль, 2012. С. 35–121.

Савин Е. Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 5. С. 50–59.

Скворцова Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.

Скворцова Ю. В. Метакогнитивные основы профессиональной деятельности: Учебное пособие. Ярославль, 2008.

Холодная М. А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 46–56.

Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб., 2004.

Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // Metacognition, motivation, and understanding / Eds F. E. Weinert, R. H. Kluwe. Hillsdale, New Jersey, 1987. P. 65–116.

Clause C. S., Delbridge K. et al. Test Preparation Activities and Employment Test Performance // Human Performance. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. № 14 (2). 2001. P. 149–167.

Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. № 34. P. 906–911.

Koriat A., Shitzer-Reichert R. Metacognitive Judgments and their Accuracy // Metacognition: process, function and use / Eds P. Chambres et al. Boston, 2002. P. 3–19.

Paris S. G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction // Dimensions of thinking and cognitive instruction / Eds B. F. Jones, L. Idol. Hillsdale, 1990. P. 15–51.

МЕТАКОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

И. А. Кибальченко, Г. М. Журначан (Таганрог)

Постановка проблемы

Одной из важнейших проблем в психологии является творческое и интеллектуальное развитие обучающихся. В современных исследованиях все больше внимания уделяется вопросам метакогнитивных процессов в творческой и интеллектуальной деятельности. Метакогнитивное знание особенно важно для студентов как будущих специалистов, так как оно обеспечивает более высокий уровень творческой и профессиональной самореализации. Однако метакогнитивный компонент в структуре творческого мышления выделяется достаточно редко и лишь косвенно, хотя именно он обеспечивает интеллектуальный контроль в процессе реализации творческого мышления, что подчеркивается в разных исследованиях (Карпов, Скитяева, 2005; Карпов, 2007; Кашапов, 2006; Савин, 2002; Скворцова, 2006; Холодная, 2002). Поэтому, на наш взгляд, важным и актуальным становится принцип метакогнитивной детерминации образовательного процесса, реализуемый в успешном функционировании обратной связи между творческим мышлением и интеллектом. Выражением этой взаимосвязи служат метакогниции как метакогнитивный компонент творческого мышления и интеллекта как структуры ментального опыта.

Когда высокий интеллект сочетается с высоким уровнем креативности человека в структуре его способностей, эти два психических свойства образуют единый фактор – метакогнитивный (Дружинин, 1999). Не случайно характеристиками творческого мышления являются гибкость и разработанность, а интеллекта – метакогнитивный опыт.

Целью нашего исследования стало изучение метакогнитивного компонента творческого мышления студентов с разным уровнем успеваемости.

Мы исходили из гипотезы, состоящей в предположении, что метакогнитивный компонент творческого мышления студентов с высокой успеваемостью – в сравнении с метакогнитивным компонентом студентов с низкой успеваемостью – будет отличаться по следующим критериям: «открытость познавательной позиции»; «метакогнитивная осведомленность»; «метакогнитивная активность»; «гибкость» и «разработанность» (тщательность). Таким образом, предполагается, что существуют различия в сформированности метакогнитивного компонента творческого мышления студентов с разным уровнем успеваемости.

В связи с этим в процессе эмпирического исследования решались задачи, направленные на выявление сформированности таких характеристик

метакогнитивного опыта, как «открытость познавательной позиции» и «метакогнитивная осведомленность», а также сформированность таких показателей творческого мышления, как «беглость», «гибкость», «оригинальность» и «разработанность».

В выборку исследования вошли студенты очного отделения Технологического института Южного Федерального университета г. Таганрога. На первом этапе в исследовании участвовали студенты 1–3 курсов в количестве 127 чел. На втором этапе были сформированы выборки студентов с успеваемостью ниже и выше среднего уровня в количестве 30 чел. в каждой группе.

В исследовании использовались следующие методики:

- «Идеальный компьютер» (Холодная, 2002) – для оценки индивидуальной познавательной позиции с точки зрения ее «открытости»;
- «Конструирование мира» – для изучения познавательной позиции с точки зрения ее открытости в отношении парадоксальных, «невозможных» ситуаций; выявления метакогнитивной осведомленности в структуре метакогнитивного опыта и применения метакогнитивных стратегий в творческом мышлении (рассматривались следующие показатели: «количество аспектов», или «гибкость мышления», «обоснованность» и «разработанность»; «самооценка метакогнитивных знаний»; «метакогнитивная активность») (Кашапов, 2006; Скворцова, 2006);
- «Завершение рисунка» Е. П. Торранса – для выявления таких показателей творческого мышления, как «беглость», «гибкость», «оригинальность» и «разработанность»;
- сравнительный анализ диагностических результатов студентов с разным уровнем успеваемости.

В обработке полученных данных были использованы критерии U Манна–Уитни и t Стьюдента.

Результаты исследования

Выявлены значимые различия в сформированности метакогнитивного компонента ментального опыта у студентов с разным уровнем успеваемости.

Анализ результатов свидетельствует о том, что студенты с высоким уровнем успеваемости отличаются более сформированным метакогнитивным компонентом в структуре ментального опыта, нежели студенты с низким уровнем успеваемости. Было установлено, что студенты с высоким уровнем успеваемости больше задают вопросов ($U_{\text{эмп}} = 156 < U_{\text{крит}} = 292$, $p < 0,01$); они достоверно чаще склонны задавать вопросы категориальные

($U_{\text{эмп}} = 90,5 < U_{\text{крит}} = 292$, $p < 0,01$) и объективированные ($U_{\text{эмп}} = 156,5 < U_{\text{крит}} = 292$, $p < 0,01$), а студенты с низким уровнем успеваемости, напротив, фактические и субъективированные.

Таким образом, среди студентов с высоким уровнем успеваемости у 86,6% была определена открытая познавательная позиция; у 6,7% – смешанная и у 6,7% – закрытая.

Что касается группы студентов с успеваемостью ниже среднего, то у 26,7% из них наблюдается открытая познавательная позиция; у 10% – смешанная и у 63,3% – закрытая. Т.е. у студентов с высоким уровнем успеваемости чаще встречается открытая познавательная позиция, выражающаяся в осознании возможностей различных взглядов на одно и то же явление, готовность использовать разные способы описания и анализа явлений, учет точки зрения другого человека, например познавательная децентрация и т. п.

Студенты с успеваемостью выше среднего – в сравнении со студентами, у которых успеваемость ниже среднего, – чаще проявляют готовность принимать парадоксальные и противоречивые сведения без субъективных искажений, выделяют множество аспектов в данной ситуации, проявляют большую детализированность в своих описаниях. У лиц с успеваемостью выше среднего более развита метакогнитивная осведомленность; они чаще обращаются к метакогнитивным стратегиям, демонстрируя таким образом метакогнитивную активность. Это говорит о том, что в их опыте формируются предпосылки для функционирования метакогнитивного компонента творческого мышления.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что сформированность метакогнитивного опыта выше в группе студентов с успеваемостью выше среднего, по сравнению с группой студентов с успеваемостью ниже среднего по всем показателям, что подтверждает гипотезу исследования.

В процессе исследования значимые различия были получены и в сформированности характеристик творческого мышления студентов.

Группы студентов с разным уровнем успеваемости значимо отличаются по показателям гибкости ($t_{\text{эмп}} = 2,043$ при $p < 0,05$) и разработанности ($t_{\text{эмп}} = 8,960$ при $p < 0,001$), т. е. именно по тем характеристикам, которые отражают признаки сформированности метакогнитивного компонента творческого мышления при более высоких показателях сформированности у них характеристик метакогнитивного опыта.

Определены значимые различия в метакогнитивном опыте студентов с разной успеваемостью. Студенты с успеваемостью выше среднего отличаются от студентов с успеваемостью ниже среднего по таким показателям, как «количество аспектов», или «гибкость мышления»

($U_{\text{эмп}} = 126,5 < U_{\text{крит}} = 292$ при $p < 0,01$); «обоснованность» ($U_{\text{эмп}} = 186 < U_{\text{крит}} = 292$ при $p < 0,01$) и «разработанность» ($U_{\text{эмп}} = 138 < U_{\text{крит}} = 292$ при $p < 0,01$). Эти результаты получены по методике «Конструирование мира». При рассмотрении полученных различий в метакогнитивном опыте студентов с разной успеваемостью по таким показателям, как «гибкость творческого мышления» и «разработанность» (по методике творческого мышления Е. П. Торранса), выявляются особенности метакогнитивного компонента их творческого мышления. Метакогнитивный компонент творческого мышления студентов с успеваемостью выше среднего, в сравнении с метакогнитивным компонентом студентов с успеваемостью ниже среднего, отличается более высокой сформированностью. Метакогнитивные процессы выполняют функции организации контроля студентами учебной и творческой деятельности, обеспечивают организацию познавательных процессов. Поэтому при разрешении проблемных ситуаций предложения студентов с высокой успеваемостью не являются стереотипными. На конечном этапе мыслительного синтеза они способны творчески решать задачи и восстанавливать внутреннее равновесие, демонстрируя широту поля ассоциаций. При этом возможны разные варианты креативной позиции, направленной на разрешения ситуаций: восстановление равновесия путем возврата к прежнему состоянию; обретение устойчивости через изменение значительного количества связей между элементами; переконструирование самих элементов и системы в целом (Дружинин, 1999).

Данный аспект изучения метакогнитивного компонента творческого мышления студентов опирается на принципы системного подхода, понятийный базис которого включает такие конструкции, как «организация», «иерархия», «структура», «связь», «отношение», «элемент», «управление», описанные в концепции Б. Ф. Ломова (Ломов, 2008). Это способствует более полному и одновременно дифференцированному представлению о целостности творческого мышления и его структуре.

От чего же зависят изменяемость и устойчивость систем, которые обеспечивают возможность субъекта развивать метакогнитивный компонент креативности и интеллекта? На наш взгляд, эта проблема требует специального изучения, однако проведенное нами экспериментальное исследование позволяет констатировать, что существует прямая связь между метакогнитивной способностью креативной позиции, интеллекта и успеваемости студентов. Такой вывод можно сделать, исходя из результатов дополнительного опроса студентов. Этот опрос был проведен в целях уточнения направленности на интеллектуально-творческое развитие и управление им в учебной деятельности: первый тип креативной позиции у студентов не проявлялся (0%), что логично для такой выбор-

ки; второй тип чаще проявлялся у студентов с успеваемостью ниже среднего (42,1%) и реже – у студентов с успеваемостью выше среднего (32,6%); третий тип реже проявлялся у студентов с низкой успеваемостью (38,1%) и чаще – у студентов с высокой успеваемостью (54,3%). Характеризуя креативные позиции, отметим: для студентов с успеваемостью выше среднего и сформированностью метакогнитивного компонента творческого мышления больше свойственно преодоление инерции репродуктивности, по сравнению со студентами с успеваемостью ниже среднего. Полученный результат отражает способность преодоления инерции репродуктивности в учебной деятельности и выхода в позицию «над» – метакогнитивную позицию, что приводит к переходу личности на более высокий уровень творческого и интеллектуального развития как единого фактора.

В итоге можно сказать, что уровень сформированности таких показателей интеллекта, как «открытость познавательной позиции», «метакогнитивная осведомленность», «метакогнитивная активность», «гибкость», «разработанность», определяет сформированность метакогнитивного компонента творческого мышления студентов и способность преодоления инерции репродуктивности в учебной деятельности.

Заключение

Результаты исследования имеют практическую значимость, так как при развитии метакогнитивного компонента творческого мышления студентов в учебном процессе стимулируется по-

стоянный диалог с собственным мышлением, формируется способ обращения к такому диалогу не только в учении, но и во всех видах жизнедеятельности, что связано с эффективным принятием решений, созданием нового. Через метакогниции в обучении закладываются основы преодоления трудностей собственного развития, проявления познавательного ресурса. Полученные результаты, с одной стороны, рассматриваются нами как пилотажные, с другой – как необходимый этап для дальнейшего теоретического и эмпирического исследования метакогнитивного компонента творческого мышления студентов.

Литература

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.

Карпов А. В. Понятия метакогнитивных и интегральных процессов как концепты психологии саморегуляции // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В. В. Моросановой. М., 2007.

Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М., 2005.

Кашипов С. М. Психология творческого мышления профессионала. М., 2006.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 2008.

Скворцова Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.

Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб., 2002.

САМООРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ВНУТРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПОДСИСТЕМЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ ФАКТОРА КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Н. П. Локалова (Москва)

Изучение влияния целенаправленных когнитивных воздействий на различные психологические системы дает основание рассматривать их как фактор внешней среды, существенным образом воздействующий на процессы самоорганизации систем, обеспечивающий более эффективное взаимодействие человека с окружающей средой и гибкую адаптацию к внешним условиям.

Целью проведенного нами исследования являлось изучение влияния фактора когнитивного развития на процессы самоорганизации целостной интеллектуальной подсистемы в различные периоды школьного обучения. Когнитивное развитие осуществлялось по разработанным нами

психологическим развивающим программам, включенным в наш исследовательский проект «Когниции. Интеллект. Личность»: по программе «120 уроков психологического развития младших школьников», предназначенной для учащихся с I по IV классы (Локалова, 2008), и по программе «Уроки психологического развития в средней школе», предназначенной для подростков и старших школьников (Локалова, 2001).

Процедура и методики исследования

Эмпирическая часть исследования, проведенного на школьниках II–VIII и X классов (всего 1164 чел.), состояла из трех основных этапов.

На первом этапе выявлялся исходный уровень интеллектуального развития школьников: учащиеся II–IV классов тестировали по стандартизированной методике определения умственного развития младших школьников Э. Ф. Замбацвяичене; младшие подростки V–VI классов обследовались по методике ГИТ Дж. Ванны; учащиеся VII, VIII и X классов – по методике ШТУР К. М. Гуревича и др.

На основании полученных результатов в каждой возрастной группе были определены экспериментальные (ЭК) и контрольные (КК) классы.

Второй этап исследования состоял в проведении в течение учебного года со школьниками ЭК специальных метауроков по указанным выше программам, содержанием которых явилось развитие когнитивной сферы учащихся.

На третьем этапе (по окончании развивающего периода) осуществлялась повторная диагностика интеллектуального развития учащихся как в ЭК, так и в КК. На основании полученных данных вычислялись среднегрупповые показатели интеллектуального развития и подсчитывалось количество значимых корреляционных связей между частными интеллектуальными показателями в каждом микровозрастном периоде.

Результаты исследования

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что под влиянием целенаправленных когнитивных воздействий у школьников ЭК в значительно большей степени, чем у их сверстников из КК, улучшаются показатели психометрического интеллекта, являющиеся отражением качественных изменений в подсистеме интеллектуальных процессов. Уже сам этот факт мы рассматриваем как свидетельство более эффективных процессов самоорганизации в интеллектуальной подсистеме школьников ЭК, поскольку в рамках нашего исследовательского проекта «Когнитивный интеллект. Личность» целенаправленное развитие осуществлялось в отношении отдельных психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, воображение и др.), а качественно новый, более высокий уровень организации был выявлен в отношении целостной подсистемы интеллекта.

Однако только количественные показатели психометрического интеллекта и их изменение под влиянием фактора когнитивного развития не могут раскрыть внутренние психологические процессы, происходящие в интеллектуальной подсистеме, которые в контексте теории самоорганизации рассматриваются как развитие. Возможность проникнуть во внутреннее (интеллектуальное) пространство и выявить специфическую организацию частных интеллектуальных процессов, характеризующую качественные изменения, сопровождающие рост интеллектуальных ресур-

сов, дает дифференционно-интеграционная теория, активно разрабатываемая в настоящее время в трудах отечественных психологов Н. И. Чуприковой (Чуприкова, 2007), М. А. Холодной (Холодная, 2002), а также Н. Н. Поддъякова, А. Н. Поддъякова, Т. А. Ратановой, Е. В. Волковой, Ю. А. Александрова, С. Д. Пьянковой, Е. А. Сергиенко, Е. Т. Соколовой и др. (Дифференционно-интеграционная теория..., 2011). В рамках этой теории процессы дифференциации и интеграции, возникающие в любой психологической системе, рассматриваются как неразрывно связанные показатели психического развития. Их динамически изменяющиеся отношения, чередование периодов доминирования дифференциации или интеграции, степень их выраженности на том или ином этапе онтогенеза позволяют конкретно представить «внутреннюю картину» интеллектуального развития.

Мы полагаем, что ответ на вопрос, что же влияет на степень выраженности процессов дифференциации и интеграции в интеллектуальной сфере школьников и на доминирование того или другого процесса в разные возрастные периоды, может состоять в следующем: одним из значимых факторов, активизирующих процессы самоорганизации, является специально организованное, планомерное, целенаправленное когнитивное развитие школьников.

Проанализируем в данном контексте наши данные об изменении интеллектуального уровня под влиянием фактора когнитивного развития как нелинейную последовательность процессов самоорганизации, проявляющуюся в доминировании в разные возрастные периоды процессов дифференциации и интеграции. Выраженность и динамика дифференцированности и интегрированности в нашем исследовании у учащихся ЭК и КК оценивалась по количеству корреляций частных тестовых показателей интеллектуального развития, отражающих появление/исчезновение межфункциональных связей в разные микровозрастные периоды школьного обучения в начале и конце опытного изучения. О росте дифференцированности/интегрированности интеллектуальной сферы мы судили по уменьшению/увеличению количества и тесноты корреляционных связей между интеллектуальными показателями.

В таблице 1 приведены среднегрупповые показатели интеллектуального развития и количество значимых корреляционных связей между частными интеллектуальными показателями у школьников разного возраста: у учащихся, обучающихся по школьным традиционным программам в обычных условиях (КК), и у школьников, обучающихся по таким же учебным программам, но в условиях «обогащенной» когнитивными воздействиями образовательной среды, создаваемой в нашем исследовании (ЭК).

Полученные результаты показали следующее.

Таблица 1

Количество значимых корреляционных связей (% к общему числу) между частными показателями интеллектуального развития у школьников II–VIII и X классов в ЭК и КК в начале и конце опытного периода

Класс	Этапы исследования	ЭК			КК		
		Показатели интеллектуального развития	Кол-во значимых корреляций	Доминирующий процесс	Показатели интеллектуального развития	Кол-во значимых корреляций	Доминирующий процесс
II	I	17,02	0	Интеграция (усиление связей)	30,44	66,67	Дифференциация (ослабление связей)
	III	37,96	50,00		32,39	50,00	
	прирост	+20,94	+50,00		+1,95	-16,67	
III	I	26,86	16,67	Интеграция (усиление связей)	25,73	44,44	Слабовыраженная дезинтеграция (ослабление связей)
	III	34,71	27,78		22,40	38,89	
	прирост	+7,85	+11,11		-3,33	-5,55	
IV	I	33,55	55,55	Интеграция (усиление связей)	32,37	16,67	Интеграция (усиление связей)
	III	36,55	66,67		34,07	33,33	
	прирост	+3,00	+11,12		+1,73	+16,67	
V	I	80,45	51,59	Слабовыраженная интеграция (усиление связей)	74,60	35,71	Доминирующий процесс не выявлен
	III	104,04	53,17		86,54	35,71	
	прирост	+23,59	+1,58		+11,94	0	
VI	I	57,78	14,29	Интеграция (усиление связей)	69,68	19,05	Слабовыраженная дифференциация (ослабление связей)
	III	152,78	66,35		89,04	14,29	
	прирост	+95,00	+52,06		+19,36	-4,76	
VII	I	84,68	50,00	Дифференциация (ослабление связей)	78,64	28,57	Доминирующий процесс не выявлен
	III	126,32	33,33		87,99	28,57	
	прирост	+41,74	-6,67		+9,35	0	
VIII	I	31,5	53,33	Интеграция (усиление связей)	37,18	66,67	Доминирующий процесс не выявлен
	III	45,74	80,00		41,04	66,67	
	прирост	+14,24	+26,67		+3,86	0	
X	I	78,95	80,00	Дифференциация (ослабление связей)	70,00	33,33	Лжеинтеграция (усиление связей)
	III	104,43	60,00		68,04	53,33	
	прирост	+25,48	-20,00		-1,96	+20,00	

- Разница в количестве корреляционных связей между частными интеллектуальными показателями в начале и конце опытного периода в ЭК больше, чем в соответствующих возрастных группах учащихся КК. Так, в среднем (без учета направления изменения) количество корреляций в группе младших школьников ЭК относительно исходного уровня изменилось на 24,08%, у школьников КК – на 12,96%; в группе учащихся V–X классов такое изменение составило 23,40% в ЭК и 4,95% в КК.
- Рассмотрение очередности доминирования процессов дифференциации и интеграции в отдельные микровозрастные периоды в ЭК позволяет говорить о сложной динамике интеллектуального развития – доминирование процессов интеграции во II–VI и в VIII классах и доминирование процессов дифференциации в VII и X классах. В КК какая-либо четкость в смене доминирования процессов дифференциации/интеграции отсутствует; в V, VII и VIII классах у учащихся КК доминирования какого-либо процесса не выявлено.
- Сопоставление данных о доминировании процессов дифференциации/интеграции в каждой возрастной группе с показателями их интеллектуального развития свидетельствует о том, что качественные изменения интеллектуального уровня могут сопровождаться как уменьшением числа корреляционных связей, т. е. дифференциацией, так и увеличением их количества и усилением тесноты корреляционных связей, т. е. интеграцией. Так, в VII ЭК прирост в интеллектуальном развитии составил в среднем 41,74 балла, а количество корреляционных связей между интеллектуальными показателями уменьшилось на 16,67%; в VIII ЭК показатели психометрического интеллекта улучшились на 14,24 балла, и на 26,67% увеличилось количество корреляций между частными тестовыми показателями.
- Прирост в показателях психометрического интеллекта не всегда сопровождается доминированием процессов дифференциации/интеграции. Обнаружено, что у учащихся V контрольного класса показатели психометрического интел-

лекта улучшились на 11,94 балла, у учащихся VII контрольного класса – на 9,35 балла, у учащихся VIII контрольного класса уровень интеллектуального развития повысился на 3,86 балла, но при этом доминирования какого-либо процесса не обнаружено.

Итак, на фоне интенсивного интеллектуального развития, происходящего под влиянием целенаправленных когнитивных воздействий, у учащихся всех ЭК наблюдаются более выраженные процессы дифференциации и интеграции, рассматриваемые как проявление процессов самоорганизации в интеллектуальной подсистеме. Что касается динамики доминирования того или другого процесса, отражающей качественные внутренние изменения в интеллектуальной подсистеме в разные микровозрастные периоды, то доминирование процессов интеграции на протяжении первой половины школьного онтогенеза может быть содержательно объяснено необходимостью координированности и взаимосогласованности структур интеллекта в этот период. В связи с этим процессы самоорганизации направлены на обеспечение целостной деятельности интеллекта. Вне целенаправленных когнитивных воздействий процессы самоорганизации выражены достаточно слабо и в их функционировании какая-либо закономерность не прослеживается.

Следует отметить выявленные нами процессы дезинтеграции и дискоординации интеллектуальных процессов у учащихся III КК и X КК. Они проявились, с одной стороны, в ухудшении показателей психометрического интеллекта, указывающих на снижение продуктивности интеллектуальной деятельности (на 3,33 балла у третьеклассников и на 1,96 балла у десятиклассников), с другой стороны, в уменьшении числа корреляций между тестовыми показателями у учащихся III класса (на 5,55%) и в увеличении числа корреляционных связей между тестовыми показателями у школьников X класса (на 20%). Уменьшение количества корреляций и ослабление их тесноты у третьеклассников мы рассматриваем как слабо-выраженную дезинтеграцию, а увеличение коли-

чества корреляций и усиление их тесноты у десятиклассников – как ложную интеграцию.

У учащихся III ЭК и X ЭК, находившихся в условиях «обогащенной» когнитивными воздействиями образовательной среды, подобного явления не обнаружено.

Таким образом, у школьников разного возраста, обучающихся по традиционным дидактико-методическим системам в обедненной образовательной среде, процессы дифференциации и интеграции как показатели самоорганизации интеллектуального пространства выражены незначительно.

Можно предположить в связи с этим, что ясная выраженность и достаточно четкая смена процессов дифференциации и интеграции у учащихся ЭК в разные микровозрастные периоды на протяжении школьного обучения под влиянием фактора когнитивного развития является показателем более высокого уровня активации, большей степени энергетической мобилизации для осуществления интеллектуальной деятельности. Это, по Л. М. Веккеру (Веккер, 2000), свидетельствует о переходе функционирования познавательной системы на более высокие уровни самоорганизации и осуществление ею более сложной и обобщенной обработки информации.

Литература

- Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 2000.
- Дифференционно-интеграционная теория развития: Сборник научных трудов / Сост. Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. М., 2011.
- Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников (психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов). М., 2008.
- Локалова Н. П. Уроки психологического развития в средней школе. М., 2001.
- Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002.
- Чуприкова Н. И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб., 2007.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Т. В. Манянина (Барнаул)

В психологии получает все большее распространение понятие информационно-психологической безопасности личности, которое можно определить как состояние защищенности субъектов от воздействия информационных факторов, вызывающих дисфункциональные индивидуально-

личностные и социальные процессы (Грачев, 1998). Информационно-психологическая безопасность личности связана с возможностью противопоставить себя организованным манипуляциям, провокациям, пропаганде и т. д. В данном аспекте эмоции выступают как способ организации поведения,

направленного на сохранение целостности человека как активного социального субъекта и его развитие в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой. В этой связи возникает вопрос об «архитектуре» информационно-психологической безопасности личности, что вызывает необходимость исследования специальных интеллектуальных способностей, обеспечивающих эффективность социального взаимодействия (социальный, эмоциональный интеллект). Выделение данных способностей обусловлено пониманием того, что «структуры интеллекта являются носителем опыта субъекта, а опыт познания разных областей действительности, как и опыт взаимодействия субъекта с этими разными областями, различен», соответственно, «для каждой области – предметной и социальной – должны складываться свои, относительно специфические когнитивные структуры, опыт познания и успешной деятельности в данных областях» (Чуприкова, 2010, с. 96).

Специфика современного состояния разработки проблемы эмоционального интеллекта (ЭИ) обусловлена отсутствием единой психологической теории и общих представлений об инструментарии его исследования. В рамках моделей способностей эмоциональный интеллект рассматривается как сочетание когнитивных способностей, в составе которого выделяются два компонента: первый связан с собственными эмоциями, второй – с эмоциями других людей. В качестве специфических факторов, лежащих в основе эмоционального интеллекта, различными авторами называются: эмоциональность, регулирование эмоциональных состояний, возможность кодировать и декодировать эмоциональные репрезентации и др.

В отечественной психологии Д. В. Люсиным (Люсин, 2004, 2006) предложена двухкомпонентная структура эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

В результате исследования, проводимого Л. Д. Деминой и Т. В. Маняниной (Демина, 2009), выделены следующие функции эмоционального интеллекта в психологической культуре личности, которая, несомненно, является одним из факторов развития информационно-психологической безопасности личности:

1. *Оценочно-прогностическая* – участие эмоционального интеллекта в оценке и передаче эмоциональных переживаний как собственных, так и других людей через речь, звуки, внешний вид и поведение, т. е. формировании адекватного отношения к действительности, к конкретным ситуациям, своему поведению и поведению окружающих и др., а также в прогнозировании на данной основе как индивидуальной меры собственных достижений, так и развития эмоционального поведения других людей. Эмпи-

рическим обоснованием являются корреляции эмоционального интеллекта на уровне значимости $p < 0,01$ с данными распознавания эмоций (методика FMST), мотивацией успеха и внутренней мотивацией трудовой деятельности.

2. *Эмоционально-коммуникативная* – обеспечение успешности коммуникации; в отношении адресатов речи это связано с адекватным осмыслением эмоций, т. е. установлением их смыслов и ценностных установок; для адресанта – с подбором наиболее адекватных средств для выражения эмоций в данной конкретной ситуации. Эмпирически установлено, что внутриличностное понимание эмоций образует корреляционные отношения с чувствительностью к речевой экспрессии и эмпатийным познанием личности ($p < 0,01$), с социально ориентированными стратегиями преодолевающего поведения (поиск социальной поддержки, социальное взаимодействие) и др.
3. *Регулятивная* – участие эмоционального интеллекта в развитии активных и социально-направленных стратегий преодолевающего поведения, минимизации эмоционального выгорания личности, конфликта в ценностно-смысловой сфере и др. Выявлены корреляции эмоционального интеллекта на уровне значимости $p < 0,01$ с активными и социально ориентированными стратегиями преодолевающего поведения («ассертивное поведение», «поиск социальной поддержки», «социальное взаимодействие»), а также наличие отрицательных корреляций со стратегией избегания, симптомами эмоционального выгорания.
4. *Мотивирующая* – основывается на взаимосвязях эмоционального интеллекта со структурными компонентами мотивационной сферы личности – внутренней мотивацией, мотивацией успеха. Эмпирическим обоснованием этой функции являются результаты корреляционного и факторного анализа, подтверждающие наличие указанных взаимосвязей.
5. *Рефлексивно-коррекционная* – связана с осмыслением эмоциональных переживаний, как собственных, так и партнеров по взаимодействию, уменьшением внутреннего конфликта и агрессивных форм поведения. Эмпирической базой являются обратные корреляции (на уровне значимости $p = 0,01$) эмоционального интеллекта с показателями «интегральный показатель соотношений ценностей и их доступности», «агрессивное поведение», синдромом эмоционального выгорания и положительные корреляции со стратегией «ассертивное поведение», внутренней мотивацией, мотивацией успеха и самоуважением личности ($p = 0,01$).

В результате исследования было установлено, что эмоциональный интеллект взаимосвязан с ка-

чественными характеристиками мотивационной, ценностно-смысловой сфер личности, ее самоотношением и стратегиями преодолевающего поведения. Респонденты с высоким уровнем эмоционального интеллекта характеризуются отсутствием значимых противоречий в соотношении ценностей и их доступности, более высоким уровнем самоуважения и сензитивности к себе, ассертивного поведения, распознавания вербальной экспрессии, выраженности в трудовой деятельности мотивации успеха, внутренней мотивации, чем в группах со средним и низким эмоциональным интеллектом.

Важным, открывающим перспективу исследования роли ЭИ в организации информационно-психологической безопасности личности является положение о том, что эмоциональный интеллект, обуславливая структуру психологической культуры личности в различных видах деятельности, опосредствует эмоциональное отношение к выполняемой деятельности, конкретным ситуациям, своему поведению и поведению окружающих.

Так, например, выявлены следующие связи эмоционального интеллекта со стратегиями преодолевающего поведения.

Установленный характер связей «межличностного эмоционального интеллекта» со стратегиями преодолевающего поведения – «поиск социальной поддержки» ($r = 0,392$ при $p < 0,01$), «социальное взаимодействие» ($r = 0,318$ при $p \leq 0,01$) – показывает, что при разрешении проблемных ситуаций эмоциональный интеллект предоставляет возможности для поиска поддержки со стороны окружающей социальной среды и способствует развитию компетентности социального взаимодействия. Обратные корреляции со стратегией «избегание» ($r = -0,385$ при $p < 0,01$) свидетельствуют о снижении избегающего поведения у респондентов с достаточно высоким уровнем эмоционального интеллекта и наоборот. Понимание и управление эмоциями партнеров по взаимодействию позволяют респондентам искать помощь и поддержку в межличностных контактах, а также развивать социальное взаимодействие.

Определены связи между осознанием и контролем респондентами собственных эмоций (внутриличностный эмоциональный интеллект) и вытеснением неприятных переживаний, связанных с проблемной ситуацией – стратегией «избегание» ($r = -0,414$ при $p < 0,01$). Также получены данные о тенденции связи показателя «внутриличностное понимание эмоций» с социально ориентированными стратегиями поведения: «поиск социальной поддержки» ($r = 0,296$ при $p < 0,01$), «социальное взаимодействие» ($r = 0,234$ при $p < 0,01$). Корреляции получены на высоком уровне значимости.

Внутриличностный эмоциональный интеллект, наряду с межличностным эмоциональным интеллектом, предоставляет возможности для развития

социальных контактов. Вместе с тем важно подчеркнуть, что наиболее тесно с эмоциональным интеллектом коррелирует стратегия «поиск социальной поддержки», которая в том числе предполагает эмоциональную поддержку со стороны окружающих людей, т.е. эмоциональный интеллект тесно взаимосвязан с развитием поведенческих стратегий, направленных на поиск эмоционального «отклика» со стороны окружающих.

В результате корреляционного анализа было установлено, что понимание эмоций как в межличностном, так и внутриличностном плане способствует выстраиванию наиболее оптимальных отношений в социуме: корреляции со стратегией «поиск социальной поддержки» субшкалы «межличностное понимание эмоций» ($r = 0,393$ при $p < 0,01$), показателями «понимание эмоций» ($r = 0,373$ при $p < 0,01$), «социальное взаимодействие» ($r = 0,334$ при $p < 0,01$); минимизации избегания проблемных ситуаций ($r = -0,395$ при $p < 0,01$) и манипулятивных действий ($r = -0,279$ при $p < 0,01$).

Таким образом, в результате корреляционного анализа была выявлена специфика взаимосвязи эмоционального интеллекта со стратегиями преодолевающего поведения: положительные умеренные связи – со стратегиями «поиск социальной поддержки», «социальное взаимодействие», отрицательная связь – со стратегиями «избегание» и «манипулятивные действия». С помощью t -критерия выявлены следующие различия в стратегиях преодолевающего поведения у респондентов с различным уровнем развития эмоционального интеллекта.

У респондентов с высоким уровнем эмоционального интеллекта более выражены стратегии ассертивного поведения, социального взаимодействия, чем в группах со средним ($p = 0,02$ и $p = 0,024$) и низким ($p = 0,000$) уровнями развития способности понимания и управления эмоциями. Респонденты с высоким уровнем эмоционального интеллекта ориентированы на собственное мнение при разрешении проблемных ситуаций и более импульсивны, чем в испытуемые с низким уровнем ($p = 0,024$).

Исследование проблемы эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности обусловило выход на изучение значения данной способности в развитии информационно-психологической безопасности личности в современном информационном обществе.

Литература

Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М., 1998.

Демина Л. Д. Теоретико-методологические основания феномена «психологическая культу-

ра личности» // Психология личностных проявлений в процессе жизнеосуществления человека. Барнаул, 2009.

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004.

Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4.

Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интел-

лект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004.

Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.

Чуприкова Н. И. Об онтологической природе интеллекта: системно-структурный подход // Психология интеллекта и творчества. Традиции и инновации: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина. ИП РАН, 7–8 октября 2010 г. М., 2010.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ 7–12 ЛЕТ С РАЗЛИЧНЫМ ТЕМПОМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С. В. Мурафа (Москва)

Постановка проблемы

Успешность обучения младших школьников, запоминания разнообразного материала и оперирования им в значительной степени определяется уровнем развития мнемических способностей, что обуславливает необходимость их исследования.

Мнемическая деятельность сопровождает практически любую психическую деятельность, следовательно, она включена в причинно-следственные отношения при патологическом изменении этой деятельности. Развитие мнемических способностей 7–12-летних школьников с задержкой психического развития (ЗПР) происходит неравномерно и гетерохронно.

Исследование мнемических способностей предполагает анализ их структуры, которая рассматривается нами как система функциональных, операционных и регулирующих механизмов. Данный подход к изучению способностей памяти позволяет раскрыть механизмы нарушенной мнемической деятельности школьников 7–12 лет с ЗПР.

Настоящее исследование посвящено проверке гипотезы о том, что в структуре мнемических способностей детей с ЗПР преобладают функциональные механизмы, но при этом наблюдается недоразвитие операционных и регулирующих механизмов.

Целью исследования явилось экспериментальное изучение продуктивности и качественного своеобразия мнемических способностей младших школьников с ЗПР.

Методический инструментарий исследования

Для оценки эффективности и качественного своеобразия мнемических способностей применялся

метод развертывания мнемической деятельности с использованием методики диагностики мнемических способностей, разработанной на основе данного метода Л. В. Черемошкиной (2009). Также использовались: методика измерения объема кратковременной слухоречевой памяти А. Р. Лурия; методика измерения кратковременной памяти Джекобсона, методика измерения кратковременной зрительной памяти; метод двойной стимуляции (по Леонтьеву); методика «пиктограммы» А. Р. Лурия.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе школ Орехово-Зуевского района Московской области в период 2006–2011 гг. Экспериментальную выборку составили 100 учащихся 1–4 классов с ЗПР в возрасте 7–8 лет (25 чел.), 9 лет (29 чел.), 10–12 лет (46 чел.); а также 105 учащихся с нормальным темпом психического развития – по 35 чел. в каждой возрастной категории. В выборке ЗПР мальчиков – 66, девочек – 34. В группе нормы мальчиков – 50, девочек – 55.

В ходе проведения качественного анализа структуры мнемических способностей (Черемошкина, Мурафа, 2011, 2012; Мурафа, 2011) был проведен анализ гендерных различий мнемических способностей младших школьников с ЗПР и младших школьников с обычным темпом психического развития.

Результаты исследования

С помощью метода развертывания мнемической деятельности исследовались функциональные механизмы мнемических способностей (ФММС). На основе анализа достоверности различий (по U-критерию Манна–Уитни) гендерные разли-

чия в развитии запоминания с опорой на ФМ МС не выявлены. Это свидетельствует о том, что развитие ФМ не зависит от половой принадлежности у школьников 7–12 лет с задержанным и обычным темпом психического развития. Среднее время запоминания простого невербального материала – 25,29 у мальчиков и 23,5 у девочек с ЗПР; в группе нормы – 15,41 и 13,07 соответственно.

Значимые различия в ФМ МС ($p = 0,035$ по U-критерию Манна–Уитни) в возрастной категории 10–12 лет обнаружены между мальчиками с ЗПР (23 чел.) и мальчиками группы нормы (16 чел.); аналогичные различия найдены у девочек (15 чел. и 19 чел. соответственно, $p = 0,005$). Также значимые различия в ФМ МС ($p = 0,007$) прослеживаются в возрастной категории 7–12 лет между мальчиками с ЗПР (49 чел.) и мальчиками группы нормы (49 чел.); у девочек – аналогичная картина (22 чел. и 54 чел. соответственно, $p = 0,001$). Различия в запоминании с опорой на ФМ МС между всей выборкой 7–12 лет детей с ЗПР (71 чел.) и группой нормы (103 чел.) значимы на уровне $p < 0,0001$.

В исследуемых выборках среднее время запоминания простого невербального материала у школьников 7–12 лет с ЗПР – 24,73, что соответствует средней продуктивности ФМ МС; в группе нормы – 13,93, что соответствует продуктивности ФМ МС выше среднего.

В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что продуктивность запоминания с опорой на ФМ МС не меняется с возрастом у детей с ЗПР и с нормальным темпом психического развития. Наблюдаются схожие возрастные тенденции в развитии ФМ МС; возраст не влияет на развитие ФМ МС, что подтверждает критерий Крускала – Уоллиса. По трем независимым выборкам (7–8, 9 и 10–12 лет) школьников с ЗПР уровень различий $p = 0,747$; у группы нормы $p = 0,143$.

Анализ зрительной памяти, концентрации внимания, непосредственного слухового воспроизведения, отсроченного слухового воспроизведения слухоречевого материала, опосредованного запоминания не выявил значимых гендерных различий по U-критерию Манна–Уитни у школьников 7–12 лет с ЗПР. Выявлен лишь факт, что девочки (34 чел.), в отличие от мальчиков (66 чел.), быстрее включаются в процесс запоминания при первом предъявлении слухоречевого материала (методика «10 слов»); уровень значимости $p = 0,015$.

Аналогичный анализ у школьников 7–12 лет с обычным темпом психического развития не выявил гендерных различий в зрительной памяти, концентрации внимания, непосредственном

слуховом воспроизведении (методика Джекобсона). Однако в данной выборке выражены различия при первом предъявлении слухоречевого материала (методика «10 слов»): у группы детей 9 лет уровень значимости $p = 0,0283$; в группе 7–12 лет $p = 0,027$. Для девочек характерны более высокие показатели запоминания (среднее – 4,25), чем для мальчиков (среднее – 3,7). Итак, мы видим, что девочки быстрее включаются в процесс запоминания.

Различия выявлены при заучивании слухоречевого материала (методика «10 слов») в возрастной группе 7–12 лет. У девочек показатели заучивания материала выше (среднее 8,05), чем у мальчиков (среднее 7,32) на уровне значимости $p = 0,021$. Показатели отсроченного воспроизведения материала в возрасте 7–12 лет (долговременная память) у девочек также оказалась лучше (среднее – 7,45 у девочек и 6,4 у мальчиков). Выявлены различия в возрастной группе 7–12 лет при опосредованном запоминании (по методике двойной стимуляции и методике «пиктограмма»). Опосредованные связи, применяемые для запоминания, девочкам помогают лучше запоминать материал, чем мальчикам. Уровень значимости: $p = 0,015$ – по методике двойной стимуляции и $p = 0,031$ – по методике «пиктограмма».

Таким образом, можно говорить, что развитие ФМ МС обусловлено индивидуальной спецификой психического дизонтогенеза школьников 7–12 лет и имеет возрастную тенденцию развития; уровень развития ФМ МС зависит от того, задержанный или обычный это темп психического развития. Гендерные различия показывают тенденцию более быстрого включения в процесс запоминания слухоречевого материала как, у девочек с ЗПР, так и у девочек с обычным темпом психического развития, а также лучшее использование опосредованных связей для запоминания девочками 7–12 лет с обычным темпом психического развития.

Литература

- Мурафа С. В. Продуктивность мнемических способностей детей 7–12 лет с ЗПР // Сибирский психологический журнал. № 41. Томск, 2011.
- Чермошкина, Л. В. Психология памяти. М., 2009.
- Чермошкина Л. В., Мурафа С. В. Мнемические способности младших школьников с ЗПР // Вопросы психологии. 2011. № 5.
- Чермошкина Л. В., Мурафа С. В. Структура мнемических способностей младших школьников с ЗПР // Экспериментальная психология. 2012. № 1.

ИНТРИНСИВНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА ПРОЯВЛЕНИЯ ВЫСШИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Г. В. Ожиганова (Москва)

Творческие способности человека – важная и всегда актуальная тема исследований в психологической науке. Рассмотрим, какие факторы позволяют личности актуализировать творческие способности.

Мы считаем, что основой проявления высших творческих способностей является внутренняя творческая мотивация, связанная с процессом творческой самореализации и позволяющая творцу сохранять свободу и независимость от внешних обстоятельств.

Понятие творческой мотивации в современной психологии раскрывается в концепциях интринсивной мотивации.

Х. Хекхаузен (Хекхаузен, 1986) считает, что при интринсивной мотивации цель тематически однородна с действием, и таким образом оно совершается ради своего собственного содержания. Например, можно говорить об интринсивно мотивированном действии достижения, если оно предпринимается только ради результата, к которому стремится человек, т. е. решается поставленная им задача или оцениваются собственные возможности.

Итак, интринсивная мотивация обуславливает внутренне мотивированные эндогенные действия; ей противопоставляется экстринсивная мотивация, определяющая экзогенные действия, тематически не совпадающие с целью, когда действие и его результат являются средством для достижения некоторой другой цели, непосредственно не связанной с самим действием (например, написание романа ради получения определенной суммы денег).

Рассмотрим современный взгляд на мотивацию Э. Деси и Р. Райана (Deci, Ryan, 1985). Авторы выделяют мотивационные подсистемы, трактуемые как комплекс когнитивных, аффективных и поведенческих различий, которые организуются мотивационными процессами. Подсистемы обладают специфичным способом переработки информации и реагирования. Мотивационная подсистема включает: аффективный опыт; убеждения и установки относительно себя, среды и других людей; программу взаимодействия со средой. Авторы выделяют три типа мотивационных подсистем: внутреннюю, внешнюю и амотивирующую.

Внутренняя мотивационная подсистема связана с потребностями в компетентности и самодетерминации и включает:

- самодетерминацию (принятие решений) поведения;
- эффективное управление своими мотивами;

- внутренне воспринимаемый локус каузальности;
- чувство самодетерминации в качестве награды;
- высокую степень собственной компетентности, воспринимаемой человеком;
- высокий уровень самооценки;
- самодетерминированное (выбранное) и автоматизированное поведение в качестве многочисленных автоматизированных подуровней;
- акцент на внутренние сигналы при идентификации эмоций; эмоции определяют поведение вместе с информацией, поступающей из среды и из памяти; происходит интуитивная и феноменологическая оценка эмоций, которые рассматриваются как источник информации при выборе поведения.

Внешняя мотивационная подсистема связана с внешней мотивацией, имеющей следующие характеристики:

- реакция скорее на внешние, чем на внутренние стимулы;
- поведение, при котором награда от него отделена;
- эмоции, скорее сопровождающие активность, чем спонтанно проявляющиеся в ней;
- внешне воспринимаемый локус каузальности;
- поведение, которое контролируется наградой, а не собственным выбором человека;
- более низкий уровень самооценки, чем у людей с внутренней мотивацией;
- автоматическое и автоматизированное поведение;
- эмоции, больше связанные с внешней ситуацией.

По мнению Деси, дифференциация внутренней и внешней мотивации возможна, исходя из критерия награды за осуществляемую активность. При внешней мотивации сама награда будет внешней по отношению к человеку. Если же мотивация является внутренней, то вознаграждением за нее будет являться *активность сама по себе* (Deci, 1980).

Именно такая внутренне мотивированная активность создает почву для проявления творческих способностей.

В проведенном нами исследовании креативности детей младшего школьного возраста было установлено, что проявление творческих способностей обусловлено внутренней мотивацией, актуализирующейся в свободных ситуациях, в которых создаются широкие возможности выбора,

возникновения положительных эмоций и творческого самовыражения личности (Ожиганова, 1999, 2001).

Данные, полученные Т. Амбайль (Amabile, 1985), свидетельствуют о том, что внутренняя (интринсивная) мотивация является основой проявления творческих способностей. В исследовании Т. Амбайль участвовало 75 испытуемых (студенты колледжа, обладающие способностями к литературному творчеству). Проверялась гипотеза о том, что интринсивная мотивация способствует проявлению творческих способностей, а экстринсивная – нет. Интринсивная мотивация определялась как мотивация, связанная с интересом к литературному творчеству и с радостью, возникающей от самого процесса творчества. Экстринсивная же мотивация была обусловлена внешними факторами: наградой, одобрением, получаемыми за создание творческого продукта. Испытуемые были разделены на три группы: 1) интринсивно мотивированные; 2) экстринсивно мотивированные; 3) контрольная группа. Все испытуемые получили задание написать стихотворения.

Результаты показали значимые различия в уровне креативности. Проявление творческих способностей в группе экстринсивно мотивированных испытуемых было значительно ниже, чем в остальных двух группах.

Чиксентмихайи (Csikszentmihalyi, 1997) подчеркивает, что творческих людей, несмотря на их отличия друг от друга, объединяет нечто общее: ими движет не стремление к славе или богатству, а возможность выполнять работу, которая приносит им наслаждение. Они любят то, чем занимаются. Результаты проведенного интервью свидетельствуют о следующем: если у человека, проявляющего творческие способности, есть выбор между работой ради денег или ради удовольствия, то предпочтение отдается деятельности, приносящей наслаждение. Писатель-романист Нагиб Мафуз пишет: «Я люблю саму работу, сам ее процесс больше, чем продукцию, получаемую в итоге. Я всецело посвящаю себя работе, независимо от ее результатов» (цит. по: Csikszentmihalyi, 1997, p. 107). Можно сказать, что этот писатель выразил общее мнение творчески ориентированных людей, проявляющих творческие способности в разных профессиях: инженеров, химиков, литераторов, музыкантов, бизнесменов, историков, архитекторов, физиков, социологов и др., обследованных Чиксентмихайи.

М. Чиксентмихайи (Csikszentmihalyi, 1975) характеризует интринсивную мотивацию как особое эмоциональное состояние – радость от активности, которое он обозначил термином «поток» («flow»), отражающим целостное ощущение, испытываемое людьми, когда они полностью отдаются своей деятельности. Ключевое понятие своей концепции Чиксентмихайи выявил в ре-

зультате опроса, проведенного среди респондентов, осуществляющих различную деятельность: танцоров, хирургов, шахматистов, альпинистов. При помощи описательно-феноменологического анализа он установил, что «поток» представляет собой радостное чувство активности, когда индивид полностью захвачен интересующей его деятельностью, поглощающей все его внимание до такой степени, что он забывает о собственном «Я», как бы растворяясь в любимом занятии. В этом смысле можно говорить о том, что внутренняя творческая мотивация ведет к проявлению высших творческих способностей, позволяющих человеку выходить за пределы своей личности.

Сходное с этим описание творческого процесса дает А. Маслоу (Маслоу, 2002). Он отмечает, что творческий человек в минуты вдохновения с головой уходит в то, что он делает, поглощен, захвачен моментом творчества, «растворяется в настоящем». Маслоу относит такого типа переживания к разряду высших. В этой связи он упоминает способность забыть о времени, о себе, оторваться от мира, общества и истории. Эта способность, которую, по нашему мнению, можно идентифицировать как высшую, характеризуется потерей самости или Эго, выходом за пределы своего «Я», т. е. самотрансценденцией (слиянием с окружающей и захватывающей человека реальностью, с поглощающим его делом). Проявление этой способности связано с состоянием полной поглощенности деятельностью, «растворением человека» в ней, что приносит глубокое внутреннее удовлетворение и наслаждение процессом творческой работы.

Таким образом, можно говорить о том, что внутренняя (интринсивная) мотивация способствует проявлению высших творческих способностей (связанных с самотрансценденцией), что обусловлено спонтанностью (внутренними причинами), стремлением к самовыражению, самопознанию и глубокому познанию мира (открытию нового), эмоциональным фактором (самоценность творческого акта, ассоциирующаяся с позитивно-окрашенными эмоциональными состояниями, возникающими при занятии любимым делом), бескорыстием.

Литература

Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 2002.

Ожиганова Г. В. Подражание поведению взрослого как механизм формирования креативности у детей: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

Ожиганова Г. В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности // Психологический журнал. 2001. № 2.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 2. М., 1986.

Amabile T. M. Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers // Journal of Personality and Social Psychology. V. 48 (2). Feb., 1985.

Deci E. L. The psychology of self-determination. Toronto, 1980.

Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N. Y., 1985.

Csikszentmihalyi M. Beyond Boredom and anxiety. San Francisco, 1975.

Csikszentmihalyi M. Creativity. N. Y., 1997.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ МНОГОДЕТНЫХ ЖЕНЩИН

Т. В. Осинцева (Таганрог)

Постановка проблемы

В последние десятилетия появляется субкультура деловой женщины, для которой характерна карьерная направленность жизни. У такой женщины зачастую не возникает интенции к выполнению исконно принятых обязанностей матери и жены и удовлетворению потребности в детях, которая понимается как социально-психологическое свойство индивида, проявляющееся в том, что без наличия детей он испытывает затруднения как личность (Андреева, 2004, с. 135). Таким образом, вместе с ростом карьерной направленности женщин возникает другая проблема: в России наблюдается спад рождаемости и, как следствие, демографический кризис (Гундаров, 2001; Андреева, 2004).

В современном обществе профессиональный рост, попытка вхождения в управленческую элиту ставит женщину перед выбором – семья или работа (Демиденко, 2000). Возможно, умение выстраивать свою жизнь так, чтобы совмещать и профессиональную деятельность, и семейную жизнь, отражает гибкость интеллекта. Согласно теории аккумуляции ролей, человек, играющий множество ролей одновременно, не только не испытывает большого напряжения, но и получает дополнительные «отдушины» на случай провала в одной из ролей (Берн, 2001).

Методологической основой исследования являются структурно-интегративный подход (М. А. Холодная, Б. Г. Юдин) применительно к изучению структурной организации интеллекта и триархическая теория успешного интеллекта Р. Стернберга.

Вопрос о детерминации жизни человека собственной волей или внешними обстоятельствами был актуален всегда (Лобанов, 2006). Что движет выбором современной российской женщины? Какие дополнительные факторы здесь «срабатывают»: благосостояние, дань моде, боязнь ответственности в одном из направлений и уход в другое, личностный потенциал или интеллект? Поиск ответов на эти вопросы составляет проблему исследования.

В качестве объекта исследования выступили женщины, имеющие одного и более детей. Предме-

том исследования стали особенности познавательной позиции многодетных женщин. Контрольную группу составили женщины, имеющие 1–2 детей.

При выборе детерминанты жизненного пути женщины большую роль играет интеллект. Именно он может стать либо «помощником», либо препятствием для решительности в осуществлении жизненного выбора, понимания и оценки своих желаний и способностей.

По мнению Р. Стернберга, интеллект – это целенаправленный выбор и адаптация к реальным условиям среды, соответствующим образу жизни индивидуума. Термин «успешный интеллект» отражает компромисс активной личности между выбором, преобразованием окружающей среды и адаптацией к ее условиям для достижения собственных целей и целей общества (Лобанов, 2006).

Таким образом, гипотезой исследования стало утверждение, что одними из детерминант выбора способа деятельности, поведения женщины являются структурные особенности их интеллекта. Конкретизация гипотезы: принятие женщиной ответственности на себя опосредовано уровнем и структурой интеллекта; его индикатором выступает познавательная позиция.

Можно предположить, что принятие ответственности на себя, желание быть индивидуальностью, будет отражено в уровне, а точнее в структуре интеллекта. Женщины с понятийным опытом скорее будут рассуждать с прагматической точки зрения и, принимая решение, полностью отдавать себе отчет в последствиях, заранее их продумывая, что в дальнейшем облегчит жизнь и им, и их семьям.

Выборку исследования составили 32 матери в возрасте 26–40 лет, имеющие 1–5 детей. Выборка выравнивалась по количеству детей.

В ходе проведения исследования были использованы методика «Идеальный компьютер», измеряющая меру открытости познавательной позиции испытуемого (Холодная, 2002). В соответствии с исследованиями Л. М. Веккера, М. А. Холодной, И. А. Кибальченко был использован словесно-образный перевод понятия «идеальная женщина». Данная методика отображает направ-

ленность выбора личности в определенной предметной области, средства ее изучения, источники получения информации, способы ее переработки, характеризует сознательно предпринимаемые действия.

Интеллектуально-успешный человек отмечен реальными достижениями. Он эффективно и своевременно использует свой умственный потенциал (Лобанов, 2006). Интенциональный опыт, согласно М. А. Холодной (Холодная, 2002), – это ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей. Их основное назначение – формирование субъективных критериев выбора относительно определенной предметной области. Интенциональный опыт помогает женщине определять свои предпочтения и осознавать важность или второстепенность поставленной цели, направленности или же предпочтения.

В исследованиях М. А. Холодной метакогнитивный опыт, так же как интенциональный, рассматривается как часть ментального опыта. По мнению В. Н. Дружинина, метакогнитивный опыт относится к регуляторной системе психики, а интенциональный – к мотивационной системе. Особенности организации когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта определяют свойства индивидуального интеллекта, его предпочтения и выбор на сознательном уровне.

Результаты исследования

Мера открытости познавательной позиции обнаруживает себя в преобладании объективированных и категориальных вопросов, а мера закрытости – в преобладании субъективированных и фактических (Холодная, 2002; Кибальченко, 2008).

После обработки данных по методике «Идеальный компьютер», раскрывающих познавательную позицию женщин, выявилось очевидное различие по двум параметрам: преобладание объективированных/фактических вопросов в группе многодетных женщин и субъективированных/фактических вопросов – в контрольной группе.

Согласно полученным данным, преобладание субъективированных/фактических вопросов характерно для закрытой познавательной позиции. Данная категория оказалась выше у женщин контрольной группы, не являющихся многодетными матерями. Можно предположить, что женщины, интересующиеся только личностными и фактическими данными, не склонны создавать большие семьи, исходя из таких соображений, как нежелание потери личного времени, свободы действий, комфорта и т. п.

Женщины с объективированными/фактическими вопросами, к которым в нашем исследовании относятся многодетные матери, наоборот, смотрят на окружающий мир шире, не ограни-

чиваясь личностным пространством, но остаются при этом в пределах фактических рамок, исходя из которых, они могут планировать ситуации и моделировать будущее.

В группе не многодетных матерей количество вопросов, характеризующих открытую и закрытую познавательные позиции, разделились поровну. И сказать, куда направлен «маятник» их решений, невозможно, по крайней мере, на данной выборке. Предположение, что женщина, решившая сознательно стать многодетной матерью, имеет развитый когнитивный, метакогнитивный и интенциональный опыт и открытую познавательную позицию, которая обнаруживает себя в преобладании объективированных и категориальных вопросов, нашло подтверждение.

Социологические исследования показывают, что многие женщины, работающие из-за экономической необходимости, не бросили бы свою работу, если бы вдруг перестали нуждаться в деньгах (Дынин, 2003). Можно предположить, что при учете социального положения и осознанного выбора многодетного материнства можно будет выделить и другие различия в структуре интеллекта.

В структуре интенционального опыта выделяют три типа ментальных структур: предпочтения, убеждения и умонастроения. Психологическим индикатором интеллектуальных предпочтений на начальной стадии их формирования выступают познавательные склонности (Холодная, 2002).

Полученные результаты отражают следующее. Женщины, имеющие много детей, рисовали состоявшуюся женщину в различных ракурсах: отдыхающая, работающая, находящаяся в кругу семьи – детей и даже предполагаемых внуков. Женщины из контрольной группы отражали реальную семейную картину и добавляли материальное благополучие: дом, машину, компьютер.

Гибкость интеллектуальных убеждений, связанных с переживанием «фатальной» необходимости определенного взгляда на происходящее, у многодетных матерей проявилась в том, что они, изображая картины семьи, комментировали возможное развитие ситуации: *«У меня дочь сказала, что хочет много детей, и поэтому я нарисовала много внуков. Я горжусь ее словами, хотя понимаю, что в жизни возможно всякое»*. Характерными высказываниями для контрольной группы стали: *«Лучше меньше, да лучше»*, *«Нет смысла в создании большой семьи без комфортных условий для жизни»*. Для многодетных матерей естественней были фразы: *«Большая семья – залог счастливой жизни»*, *«Семья должна состоять из семи „Я“»*.

В ходе эмпирического исследования было установлено, что многодетные женщины склонны развивать свое жизненное пространство, опираясь на анализ текущей ситуации, тогда как не многодетные матери просчитывают варианты слож-

ных ситуаций, с которыми они, возможно, столкнутся, и пытаются построить свою деятельность, исходя из анализа субъективных переживаний, впечатлений.

Заключение

В данной работе нам хотелось отразить идею о том, что интеллект многогранен и его проявления могут быть различны – от уровня математических способностей до качества распределения дел в течение дня. М. А. Холодная высказывает точку зрения, которая отражает цель проведенного исследования: категория «ментального опыта» не только позволяет подойти к объяснению природы интеллекта, но и выступает в качестве «заслона» попыткам дискредитации людей по признаку их индивидуальных интеллектуальных различий. По ее словам, любой человек умен от природы, и повышение, либо понижение «функциональной глупости» зависит от многих внешних факторов – от характера питания до политики. Определение статуса интеллекта в организации человеческого поведения позволяет говорить о широких возможностях изучения данного проблемного поля.

Литература

- Андреева Т. В. Семейная психология. СПб., 2004.
- Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2001.
- Гундаров И. А. Демографическая катастрофа в России: причины, механизм, пути преодоления. М., 2001.
- Демиденко Т. М. Актуальные проблемы социальной защиты женщин в современных условиях // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Уровень жизни населения и социальная политика в регионах». Пенза, 2000.
- Дынин П. И. Женщина и карьера // Практикум по психологии / Под ред. И. К. Клециной. СПб., 2003.
- Голубева Е. В., Кибальченко И. А. Психодиагностика: Учеб. пособие на модульной основе с диагностико-квалиметрическим обеспечением / Под ред. И. А. Кибальченко. Ростов, 2009.
- Кумыкова Е. В. Психологические особенности внутренне независимой женщины периода зрелости // Психологические исследования. Вып. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М., 2007.
- Лобанов А. П. Интеллект и когнитивные стили. Орша, 2006.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ В СВЯЗИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Д. А. Парфенова (Санкт-Петербург)

В качестве исходной предпосылки работы выступило предположение о том, что интеллект – это сложная умственная деятельность, представляющая собой единство свойств познавательных функций разного уровня (Интеллектуальный потенциал..., 2003). При этом мера сформированности интеллектуальных функций зависит от степени интенсивности интегративного воздействия «сверху», со стороны понятийной системы. Этой точки зрения придерживается ряд отечественных исследователей, в частности Л. А. Головей, А. А. Крылов, М. А. Холодная и др. В качестве одной из составляющих этой понятийной системы мы рассматриваем ценностно-смысловую сферу.

Интеллект определяется как «целостно функционирующая в связанном сознании человека совокупность познавательных процессов, обладающих структурированностью и иерархизированностью» (Интеллектуальный потенциал..., 2003, с. 14), выполняющих функцию интеграции, регуляции и отражения.

Ценностные ориентации, вслед за Н. А. Журавлевой рассматриваются «как относительно устойчивая, социально обусловленная направленность

личности на те или иные цели, имеющие для нее смысло-жизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов поведения и являющиеся относительно независимыми от наличных ситуаций» (Журавлева, 2006, с. 35). В нашем исследовании ценностные ориентации рассматриваются как направленность на значимые цели и способы их достижения, что согласуется с точкой зрения М. Рокича (Рокич, 1973), Н. А. Журавлевой (Журавлева, 2006) и др.

В качестве методологической основы исследования категории «смысл жизни» использованы работы В. Франкла (Франк, 1982), Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 1992, 2007), В. Э. Чудновского (Чудновский, 1995), И. Ялома (Ялом, 2008), В. Ю. Котлякова (Котляков, 2003), М. С. Яницкого (Яницкий, 2000) и др. Мы полагаем, что интеллект и ценностно-смысловая сфера связаны, при этом данная связь опосредована мотивацией. Ценностные ориентации, в свою очередь, согласно Б. Г. Ананьеву (Ананьев, 1969), относятся к первичному классу личностных свойств; они определяют особенности мотивации поведения.

Е. Ф. Рыбалко описывает взаимосвязь интеллекта и личности следующим образом: «Связь интеллекта и личности проявляются в мотивации умственной деятельности, зависящей от установок, потребностей, интересов и идеалов личности, уровня ее притязаний, что во многом определяет активность интеллекта. В свою очередь, психологические свойства личности и структура ее мотивов зависят от отношения этой личности к действительности, от опыта познания мира, мировоззрения и общего развития интеллекта» (Рыбалко, 1990, с. 224).

Гипотезы исследования

1. Уровневые и содержательные характеристики ценностно-смысловой сферы связаны с интеллектуальным статусом человека (т. е. структурными и уровневыми особенностями интеллекта).
2. Более высокий уровень интеллекта сопровождается более высоким уровнем осмысленности жизни.
3. Некоторые параметры интеллекта препятствуют развитию осмысленности жизни.

При проведении исследования были использованы следующие *методики*:

- для диагностики интеллекта: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (Amthauer, 1953);
- для диагностики ценностно-смысловой сферы: тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 1992); тест ценностных ориентаций М. Рокича (Rokeach, 1973); методика исследования жизненных смыслов В. Ю. Котлякова (Котляков, 2003); анкета для осуществления сбора биографических данных (пол, возраст), а также предполагающая ранжирование факторов развития смысловой сферы личности (критические ситуации, значимые другие, художественные переживания), предложенных Д. А. Леонтьевым (Леонтьев, 2007).

Выборка исследования

Исследование проводилось в 2007–2008 гг. на базе Санкт-Петербургского государственного университета и Санкт-Петербургской государственной педиатрической академии. В исследовании приняли участие 125 чел., из них 98 женщин, 27 мужчин. Возраст участников исследования 18–25 лет.

Результаты исследования

Для выявления специфики ценностно-смысловой сферы у студентов с разными уровнями интеллекта был проведен кластерный анализ по всем исследуемым показателям интеллектуальной сферы. Были получены 2 кластерные группы: первая –

со средними показателями интеллекта, вторая – с высокими.

Первый кластер (респонденты со средним уровнем интеллекта) включает 86 чел., из них 70 женщин (81,4%) и 16 мужчин (18,6%). Средний возраст респондентов – 20 лет.

Второй кластер (высокий уровень интеллекта) включает 39 чел., из них 28 женщин (71,8%), 11 мужчин (28,2%). Средний возраст – 20 лет. Таким образом, существенных различий по возрастному и половому составу не наблюдается.

Структуры интеллектуальных показателей различаются в зависимости от общего уровня интеллекта. Так, респонденты со средним уровнем интеллекта обладают несколько более интегрированной, но дисгармоничной структурой интеллекта (выявлена отрицательная связь практических и теоретических способностей), в рамках которой выделяется аналитический компонент. У респондентов с высоким уровнем интеллекта, обладающих более гибкой структурой интеллекта, выделяется практический компонент. Вероятно, выявленные компоненты интеллекта позволяют эффективнее решать аналитические и практические задачи соответственно, опираясь, помимо уровня показателей, на структурные связи. Отрицательная связь в структуре интеллекта в первой группе объясняется нехваткой ресурсов на одновременное развитие разных способностей.

В отношении развития смысловой сферы было обнаружено, что у студентов со средним уровнем интеллекта показатели осмысленности жизни ниже, чем у студентов с высоким интеллектом. Вероятно, высокий уровень интеллекта позволяет эффективнее осознавать окружающий мир и собственную активность.

При снижении уровня интеллекта структура взаимосвязей показателей интеллекта, осмысленности жизни, смыслов жизни, ценностных ориентаций более интегрирована. Т. е. более интеллектуальные испытуемые более свободны в выборе ценностей и смыслов.

В рамках средних показателей развития интеллекта невербальные и общие умственные способности положительно связаны с показателями осмысленности, т. е. помогают человеку в осмыслении своего места в жизни. Слишком высокие показатели абстрактного мышления при общем высоком уровне развития интеллекта отрицательно связаны с показателями осмысленности жизни (локус контроля «Я», локус контроля жизни, осмысленность жизни), т. е. они «вырывают» человека из целостного контекста жизни и, возможно, даже способствуют некоторому разладу в его картине мира.

Респонденты со средним уровнем интеллекта более ориентированы на получение удовольствия как смысла жизни, тогда как для участников ис-

следования с высоким уровнем интеллекта значимым смыслом жизни является общение.

Респонденты из группы со средним уровнем интеллекта стремятся к достижению уверенности в себе, при этом ставят достижимые цели. Также они в большей степени ориентированы на жизнь в настоящем времени («здесь и теперь»), что выражается в значимости получения удовольствия, а также в более выраженном переживании критических ситуаций. Альтруизм более значим при повышении интеллекта в группе респондентов со средним интеллектом и отрицательно связан с показателями интеллекта при его высоком уровне. Вероятно, студенты с высоким интеллектом более индивидуалистичны; косвенно это подтверждается повышением значимости ориентации на самореализацию при высоком интеллекте.

Студенты с более высоким уровнем интеллекта более ориентированы на самоутверждение, независимость и больше времени уделяют труду. Это может быть связано с более ясным осознанием своих целей и представлением о возможности управлять жизнью. При этом у респондентов с высоким уровнем интеллекта самореализация связана с интеллектом, в отличие от респондентов со средним уровнем интеллектом. Вероятно, это определяется тем, что стремление к самореализации предполагает выделение себя как творческой единицы (представление о собственных способностях), что является результатом самопознания.

У респондентов со средним уровнем интеллекта показатели интеллекта связаны с межличностными ценностями. Возможно, взаимодействие с другими людьми, социальные контакты имеют большее значение при среднем уровне интеллекта в связи с большей включенностью в социум.

При высоком уровне интеллекта показатели интеллекта связаны с интеллектуальными ценностями и ценностями личной жизни, выступающими в качестве своеобразных критериев, ориентиров собственного развития.

Выводы

1. Студенты со средним уровнем интеллекта в большей степени ориентированы на получение удовольствия как смысла жизни, а также достижение уверенности в себе. При повышении интеллекта (в рамках среднего уровня) значимыми становятся коммуникативная и альтруистическая ориентации. Для студентов с высоким уровнем интеллекта более значимо общение как смысл жизни, стремление к самоутверждению, независимости, самореализации. При повышении уровня интеллекта становятся важны интеллектуальные ценности и ценности личной жизни. Т.е. для респондентов со средним уровнем интеллекта при тенденциях его повышения актуальны коммуникативно-аль-

труристические ориентации, а более высокий уровень интеллекта предполагает большую индивидуалистичность.

2. Высокий уровень развития интеллекта предполагает и более дифференцированную его структуру, а также большую гибкость в выборе ценностных ориентаций и смыслов жизни, чем средний.
3. При повышении уровня интеллекта повышается уровень осмысленности жизни, однако число межфункциональных связей между параметрами значительно снижается, они становятся относительно независимыми.
4. Выраженное развитие абстрактного мышления может препятствовать формированию представления об управлении собственной жизнью и осмыслению жизни в целом, что может определяться нарушением целостности картины мира.

Литература

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.

Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 1.

Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Головей. СПб., 2003.

Котляков В. Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. Вып. 2. Кемерово, 2003.

Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 1992.

Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2007.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. Л., 1990.

Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерпия // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М., 1982.

Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 1995. Т. 16.

Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Пер. с англ. М., 2008.

Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000.

Amthauer R. Intelligenz und Beruf // Zeitschrift fur experimentale und angewandte Psychologie. 1953. Bd. 1.

Rokeach M. The nature of human values. N. Y., 1973.

ТЕЛЕСНЫЙ ОПЫТ КАК РЕСУРС КОГНИТИВНОЙ ЗРЕЛОСТИ¹

Т. А. Ребеко (Москва)

Телесный опыт задает пространственно-временную структуру, лежащую в основе всех психических процессов (Веккер, 1998). Дж. Лакофф и М. Джонсон вводят понятие «вместилища» в качестве базовой метафоры (Лакофф, Джонсон, 2004). Авторы полагают, что все грамматические конструкции, события, действия, состояния, персонификации, а также понятия каузальности, взаимодействия и др. являются производными от онтологической метафоры вместилища. «Другими словами, структура наших пространственных категорий возникает из постоянного опыта взаимодействия человека с пространством, т. е. из нашего взаимодействия с материальным миром» (там же, с. 93).

Граница «Я»/«не-Я» участвует в механизме построения пространственных репрезентаций. Например, в исследованиях А. Постма (Postma, 2005) выделяется две независимые репрезентации пространства: эгоцентрическое и аллоцентрическое. Эгоцентрическое, или «тело-центрическое», пространство имеет в качестве точки референции собственное тело и необходимо для координации движений по хватанию, т. е. для непосредственного контакта с миром. Аллоцентрическое пространство является объект-центрированным и используется для ориентации во внешнем мире. Очередность освоения этих двух репрезентаций совпадает с выводами Н. А. Бернштейна (Бернштейн, 2001) об иерархии в организации пространственных отношений: на более низком уровне организации движений строятся метрические, а позже осваиваются топологические пространственные репрезентации.

Однако вклад «телесности» в развитие высших когнитивных способностей не ограничивается его участием в репрезентации пространственности и подвижности. Представляется, что тело человека нельзя рядоположить «мертвым» телам, объектам, артефактам.

Зрелая когнитивная структура предполагает освоение двух взаимосвязанных процессов: интеграции и дифференциации. Стадия формальных операций фиксирует развитую способность в децентрации. Однако в диадной модели Ж. Пиаже, по словам Г. Лабуви-Виф (Labouvie-Vief, 2005), нет различения объекта и «другого». Автор дополняет модель Пиаже триадической моделью репрезентации, согласно которой «знание репрезентируется как социально распределенная активность» (там же, с. 5). «Другие» в этой модели рассматриваются как интенциональные сущности, и такое понимание репрезентации как «self-with-other

representation» является предварительным условием когнитивного развития.

Имеются эмпирические данные, свидетельствующие о том, что «другие» и мир объектов репрезентируются по-разному. Например, Б. Соудиан с соавторами (Sodian et al., 2004) показали, что уже в возрасте 12 месяцев дети имеют ожидания о рациональности, лежащей в основе целенаправленного поведения человека. Это знание базируется на «абстрактных принципах», которые «лежат в основе ожиданий о целенаправленном поведении агента». В исследовании Г. Готтфрид и С. Гельман (Gottfried, Gelman, 2005) доказывается, что основой наивных теорий является приписывание интенциональности всему живому. В отношении одушевленных существ (в отличие от искусственных объектов) дошкольники полагают, что «существует нечто внутри, направляющее движение и изменение». Дети объясняют поведение живых существ с помощью присущего последним каузального механизма. Дошкольники уже имеют представления о том, чем являются внутренние части животных (имманентной силой), хотя еще не знают, что эти части делают.

Если ввести в систему исходных аксиом положение о том, что «другой» в репрезентации ребенка не является пассивным объектом, репрезентация которого происходит по аналогии с неживым телом, а выступает как особая сущность, обладающая интенцией, то следует пересмотреть логику введения телесного опыта в теоретические модели психики.

Первичными и исходными в онтогенезе являются не «Я-репрезентации», а «Мы-репрезентации». Часто в качестве примера таких «Мы-репрезентаций» приводят анекдот, связанный с Л. Виттгенштейном, который, провожая опаздывающего друга, сел вместо него на отходящий поезд. Ф. де Виньмон и П. Фурнере (Vignemont, Fourneret, 2004) заимствуют у М. Жонрода (Jeanroad, 2003) понятие «распределенные репрезентации» действий, которые характеризуются тем, что кодируются свойства как агента (субъекта), так и объекта. Они включают семантические описания объекта, частей тела и движение не с точки зрения третьего лица, а, скорее, с точки зрения агента во взаимодействии с миром. Распределенные репрезентации недостаточны для того, чтобы определить, кто движется, потому что их содержание не специфицирует агента; «соматосенсорные репрезентации» недостаточны «для узнавания части тела в качестве собственной».

Х. Беччио и С. Бертоун (Becchio, Bertone, 2004) исследуют нейрональные основы «Мы-репрезентаций» («We-mode») и «распределенных

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 11-06-00721а.

интенций». Авторы выделили систему «зеркальных нейронов», которые в случае патологии отвечают за эхопраксию, т. е. повторение движений других. Эти «Мы-центрированные» репрезентации образуют нейрональную основу социального разума. При помощи данных репрезентаций «мы узнаем других людей как похожих на нас. По аналогии с «Мы-центрированными» репрезентациями действий выделяются «распределенные ощущения, боль и эмоции».

М. Жонрод (Jeanrod, 2003) настаивает на теоретической необходимости допустить механизм, который отделяет «Я» от «других». Автор называет этот механизм «Кто-репрезентацией», которая является зрелым образованием. В случае шизофрении система «Кто?» нарушается, и потому больные верно осознают свои интенции, но «не осознают сенсорные последствия действий», как если бы не они инициировали их (Jeanrod, 2003, с. 161). Поэтому данные пациенты не могут уследить, является ли действие результатом собственных интенций или запущено внешними стимулами.

Теоретической проблемой является выделение центрального звена в «Мы-репрезентациях», отвечающих за кодирование своего и чужого поведения. Литературные данные позволяют выдвинуть гипотезу, согласно которой в основе субъектности на уровне тела лежит переживания интенциональности. А. Сато и А. Ясуда (Sato, Yasuda, 2005) предложили выделить два относительно независимых модуля переживания самости: «чувство самопринадлежности» (опыт переживания как относящегося к себе) и «чувство агентности» (переживание «авторства»). Появление чувства самопринадлежности и самоагентности возникает на стадии онтогенеза, которая, вслед за Лаканом, называется стадией зеркала. На этой стадии происходит расщепление «Мы-модуса» и выделение «Я», отдельного от внешнего мира. Иными словами, появляется агент, отделенный от замыслов, способов реализации и сознательных оценок.

Необходимым условием выделения себя как агента является ментализация границы своего «Я», отделение телесного «Я» от «не-Я». Формирование чувства иного как не-своего происходит посредством холдинга, осуществляемого матерью. В формировании надежно защищающей оболочки, позволяющей ассимилировать инородный опыт, большую роль играет кожа. Э. Бик (Бик, 2004) ввела в 1968 г. понятие «первичной кожи». «Части личности в наиболее примитивной форме переживаются как не обладающие силой, связывающей их, и поэтому они должны в известном смысле удерживаться вместе тем, что переживается ими пассивно, – кожей, функционирующей в качестве границы» (Бик, 2004, с. 84). Кожа выполняет функцию связывания («слипания») частей личности, которые еще не дифференцированы от частей тела. Как указывает В. Feldman, по ме-

ре развития первичной кожи происходит дифференциация внутренней и внешней реальности (Feldman, 2004). В исследовании Ф. Тастин показано, что мать ограждает младенца от «не-Я опыта», что позволяет ему безопасно «ассимилировать» опыт «иного». В противном случае (например, при аутизме) репрезентация мира представлена «двумерными объектами», которые защищают человека от травмирующего переживания «снаружи» и «не-Я опыта» (Tustin, 1972).

Нами было проведено пилотажное исследование в психиатрической клинике с больными, имеющими диагноз «психотические нарушения». Испытуемые работали с разными материалами (тесто, пластилин, глина, скотч и пр.), из которых надо было сделать объекты, ассоциативно связанные со сказками, историями, скриптами. Все испытуемые легко принимали задания, у них не наблюдалось интеллектуального снижения при составлении рассказов. При большой заинтересованности и достаточной эмоциональной включенности все испытуемые предпочитали конструировать двухмерные объекты (вместо 3D-объектов они создавали «фрески»). В том случае, если требовалось расположить предлагаемые трехмерные фигурки персонажей в пространстве (в качестве иллюстрации эпизодов скрипта), испытуемые имели затруднение в пространственном «соединении» физических объектов (при сохранной вербальной способности «соединения» частей рассказа в единый текст).

Абстрактное понятие «внутри» является сложным конструктом, который включает разные компоненты и развивается в ходе онтогенеза. Конструкт «внутри» является основой «наивных теорий» и используется в представлениях об интенциях, механизмах, причинах. По словам Ф. Тастин, «живое тело не всегда характеризуется трехмерной структурой. Данные психопатологии свидетельствуют о том, что тело может быть представлено как пустое, фрагментированное, лишенное связей и неконтинуальное... репрезентируемое поверхностями» (Tustin, 1972, с. 211).

Психотические пациенты избегают использовать конструкт «внутри» на уровне операций с физическими объектами. Например, испытуемым было предложено «сделать фигурки» из цветного скотча. Оказалось, что не только никто из них не сделал 3D-фигурку, но сильное сопротивление вызвало задание наложить разные фрагменты скотча друг на друга. Описанное сопротивление мы интерпретируем как проявление когнитивного дефицита, связанного с репрезентацией вложенности или перекрытия на уровне физических тел.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что психотические пациенты испытывают трудности в репрезентации трехмерного мира объектов. Мы предполагаем, что с дефицитом 3D-репрезентаций сопряжены их неспособность к эмпатическо-

му сопереживанию, затруднения в функционировании механизма «Кто-репрезентаций». Э. Соломон (Solomon, 2004) рассматривает шизоидный уход в себя как способ избегания той боли, которая связана с интеграцией нового опыта и последующими внутренними изменениями. У таких людей, по ее словам, пропадает интерес, любопытство и «дух пылкости»; нет взволнованности новой встречей, когда открывается «дружость», и, как следствие, просто нет взаимоотношений.

В свете изложенных моделей можно допустить, что у больных шизофренией нарушается соотнесенность в работе отдельных когнитивных модулей – интеграции и дифференциации.

Литература

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 2001.

Бик Э. Переживание кожи в ранних объектных отношениях // Психология кожи / Сост. и ред. С. Ф. Сироткин, М. Л. Мельникова. М., 2004. С. 84–89.

Беккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М., 1998.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004.

Becchio C., Bertone C. Wittgenstein running: Neural mechanisms of collective intentionality and we-mode // *Consciousness and Cognition*. 2004. V. 13. № 1. P. 123–133.

Feldman B. Skin for imaginal // *Journal of Analytical Psychology*. 2004. V. 49. № 3. P. 285–313.

Gottfried G., Gelman S. Developing domain-specific causal-explanatory frameworks: the role of insides and immanence // *Cognitive Development*. 2005. V. 20 (1). P. 137–158.

Jeanroad M. Self-generated actions // *Voluntary actions* / Ed. W. Prinz, G. Roth et al. 2003. P. 153–164.

Labouvie-Vief G. Self-with-other representations and the organization of the self // *Journal of Research in Personality*. V. 39. № 1. 2005. P. 185–205.

Postma A. Space: from perception to action // *Acta Psychologica*. 2005. V. 118. № 1–2. P. 1–6.

Sato A., Yasuda A. Illusion of sense of self-agency: discrepancy between the predicted and actual sensory consequences of actions modulates the sense of self-agency, but not the sense of self-ownership // *Cognition*. 2005. V. 94. № 3. P. 241–255.

Sodian B., Schoeppner B., Metz U. Do infants apply the principle of rational action to human agents? // *Infant Behavior and Development*. 2004. V. 27 (1). P. 31–41.

Solomon H. The as-if personality: self creation and the limitless void of dissociation // *Journal of Analytical Psychology*. 2004. V. 49. № 4.

Tustin F. *Autism and Childhood Psychosis*. N. Y., 1972.

Vignemont F. de, Fournieret P. The sense of agency: A philosophical and empirical review of the “Who”-system // *Consciousness and Cognition*. 2004. V. 4. № 1. P. 1–19.

ЭФФЕКТ ИНВЕРСИИ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

М. А. Холодная (Москва)

При изучении одаренности мы сталкиваемся с некоторым ключевым противоречием, которое имеет прямое отношение к пониманию природы одаренности вообще и интеллектуальной одаренности в частности: не всякий интеллектуально одаренный ребенок становится одаренным взрослым человеком, и, в свою очередь, не всякий интеллектуально одаренный взрослый был в детстве одаренным ребенком. Иными словами, наблюдается эффект инверсии развития одаренности (был одаренным – перестал быть одаренным, не был одаренным – стал одаренным).

Формальное объяснение подобного эффекта может быть следующим: одаренные дети «не превращаются» в одаренных взрослых потому, что в детстве они ошибочно были идентифицированы как одаренные в силу чрезмерного доверия к их IQ; обычные дети «превращаются» в одаренных взрослых, так как они на самом деле имели высокий уровень психических ресурсов, который в их детские годы был «пропущен» в силу недо-

статочной чувствительности тестов интеллекта либо был не замечен родителями и педагогами.

Однако возможно и другое, более содержательное объяснение, ибо суть проблемы заключается в специфике детской одаренности, по сравнению со спецификой одаренности взрослого человека: в основе одаренности ребенка и взрослого лежат разные ментальные ресурсы. Соответственно, проблему одаренных детей необходимо переформулировать и рассматривать ее под новым углом зрения: каковы механизмы и факторы развития интеллектуальной одаренности с точки зрения превращения детской одаренности в одаренность взрослого человека? (Или если подойти к этой проблеме прагматически, то каковы условия превращения как можно большего количества детей – одаренных и неодаренных – в одаренных взрослых?)

В ходе поиска ответа на вопрос, почему не все одаренные дети становятся одаренными взрослыми, представляет интерес анализ типов ин-

теллектуально одаренных детей (Е. И. Щеплано-ва, В. С. Юркевич, Н. С. Лейтес и др.). В частности, можно говорить о пяти типах одаренных детей (возможно, на практике их гораздо больше): 1) дети с ускоренным умственным развитием; 2) дети с ранней умственной специализацией; 3) дети с отдельными незаурядными способностями (счетными, вербальными, креативными и т. д.); 4) дети с высокими показателями IQ, испытывающие трудности в обучении; 5) дети с высокими реальными достижениями («талантливые»).

С точки зрения вероятности превращения одаренного ребенка в одаренного взрослого, можно говорить о двух основных категориях одаренных детей (Рабочая концепция одаренности, 2003): дети с *дисгармоничным* типом развития и, вероятно, максимальной мерой выраженности эффекта инверсии развития одаренности (в основном первые четыре типа одаренных детей), а также дети с *гармоничным* типом развития и, вероятно, минимальной мерой выраженности эффекта инверсии развития одаренности (в основном пятый тип одаренных детей).

При оценке проявлений одаренности ребенка (подростка, старшеклассника) принимается во внимание, как правило, принцип презумпции одаренности: педагоги склонны признавать одаренным ребенка с отдельными признаками одаренности либо с потенциальной формой одаренности, рассчитывая на расцвет его дара со временем. Напротив, по отношению к взрослому человеку критерий оценки весьма жесткий: одаренным взрослым мы считаем человека, имеющего реальные сверхординарные достижения в той или иной конкретной области деятельности (в виде технических открытий, научных монографий, общезначимых произведений искусства, результативных социальных проектов, успешных менеджерских решений и т. п.).

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что интеллектуальную одаренность взрослого человека невозможно описать ни в терминах показателей IQ (слишком специфический фактор), ни в терминах своеобразия личностных черт (слишком неспецифический фактор).

Одним из перспективных направлений динамики развития интеллектуальной одаренности от детского возраста к возрасту взрослости является анализ интеллектуальной одаренности как *постепенно развивающейся компетентности* с учетом реальных интеллектуальных достижений в определенной предметной области деятельности (Равен, 2002; Sternberg, 2000; Холодная, 2002).

Понимание интеллектуальной одаренности как развивающейся компетентности позволяет выделить некоторые новые аспекты этого феномена.

Во-первых, на первый план выходят содержательные характеристики интеллектуальной

деятельности (усвоение декларативных, процедурных, неявных знаний, а также способов экспликации и преобразования знаний). Соответственно, ключевой критерий интеллектуальной одаренности – это сформированность концептуальных способностей, обеспечивающих возможность порождения некоторого объективно нового содержания и выражения его в адекватных знаковых (или материализованных) формах.

Во-вторых, решающую роль в становлении интеллектуальной одаренности играет метакогнитивный опыт (механизмы непроизвольной и произвольной саморегуляции интеллектуальной деятельности).

В-третьих, становление интеллектуальной одаренности – это медленный и постепенный процесс, связанный с особенностями эволюции индивидуального ментального опыта (включая проявления импринтинга, кристаллизации опыта, обогащения концептуальных структур и т. д.).

В-четвертых, в ментальных ресурсах одаренного взрослого человека интегрируется его познавательный, эмоциональный, мотивационный и духовно-ценностный опыт, и именно эти интегративные психические новообразования образуют основу феномена компетентности.

По-видимому, на этапе возраста взрослости также можно говорить о своеобразных проявлениях эффекта инверсии развития одаренности. Речь идет о случаях, когда в ходе жизнедеятельности одаренного взрослого человека, с одной стороны, может происходить поступательное наращивание его ментальных ресурсов (тогда мы говорим о «талантливых» и «мудрых» людях) либо, с другой стороны, постепенное истощение ментальных ресурсов вплоть до деструктивных интеллектуальных и личностных изменений (тогда мы говорим о «несостоявшихся гениях»).

Если рассматривать интеллектуальную одаренность как *форму развивающейся компетентности* и учитывать *эффект инверсии* развития одаренности от детства к взрослости, то в школьной образовательной практике необходимо учитывать следующие принципиальные моменты.

Во-первых, нельзя говорить о «выявлении одаренных детей», но только о выявлении *детей с признаками одаренности* (с дальнейшим отслеживанием динамики развития каждого такого ребенка).

Во-вторых, нельзя сосредоточивать все организационные и финансовые инициативы на «работе с интеллектуально одаренными детьми», поскольку гораздо более важной является задача *развития интеллектуальных ресурсов всех детей в рамках общеобразовательной школы и системы дополнительного образования* как естественной среды для проявления и развития индивидуальных дарований.

В-третьих, на первый план выходят новые формы *содержания школьного образования*, которое

является основным средством формирования интеллектуальных ресурсов учащихся в целях повышения их компетентности.

В-четвертых, методы обучения детей с признаками интеллектуальной одаренности не следует строить исключительно на принципах «ускорения» или «интенсификации». Приоритетными должны быть *методы, обеспечивающие рост компетентности в соответствующей предметной сфере* (различные варианты обогащающего обучения, исследовательские и проектные методы, разные формы взаимодействия с компетентными взрослыми, в том числе в режиме дистантного обучения или тьюторства и т. д.).

В-пятых, обучение детей с признаками одаренности должно осуществляться в рамках *элективной дифференциации обучения* (индивидуализированного обучения в условиях вариативной и обогащенной образовательной школьной среды с возможностью выстраивания индивидуальных траекторий развития на основе специфики образовательных потребностей каждого ребенка) с учетом того обстоятельства, что одаренный ученик на определенном этапе возрастного развития может потерять признаки одаренности в од-

ной предметной области и обнаружить их в совершенно другой предметной области.

Подводя итог, можно сделать следующее заключение: интеллектуальная одаренность – это многокомпонентное, динамическое психическое качество. *Эффект инверсии* развития одаренности в онтогенезе может быть связан с тем, что одаренность ребенка и одаренность взрослого имеют в своей основе разные ментальные ресурсы, особенности становления и проявления которых имеют свои специфические закономерности.

Литература

Рабочая концепция одаренности / Под ред. В. Д. Шадрикова, Д. Б. Богоявленской и др. 2-е изд. М., 2003.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. М., 2002.

Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб., 2002.

Sternberg R. Giftedness as developing expertise // International handbook of giftedness and talent / Eds K. Heller et al. Amsterdam: Elsevier science, 2000. P. 55–66.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. В. Черемошкина (Москва)

К факторам, оказывающим влияние на формирование когнитивных способностей субъекта интернет- (кибер-) активности, относятся:

- длительность и систематичность интернет-деятельности;
- вид (характер) интернет-деятельности;
- отношение личности к интернет-деятельности;
- уровень развития познавательных способностей субъекта, вовлеченного в данную деятельность.

Исследования мнемических, мыслительных и attentionных способностей 8–9-летних, 10–12-летних и 14–16-летних интернет-активных школьников, 18–20-летних интернет-активных студентов, а также взрослых (25–40-летних) пользователей Сети и «жителей» киберпространства свидетельствуют о влиянии интернет- (кибер-) деятельности на их познавательные способности (Cheremoshkina, 2011; Cheremoshkina et al., 2010).

1. Продуктивность мыслительных способностей 8–9-летних и 14–16-летних интернет- (кибер-) активных школьников значимо отличается от соответствующих показателей мыслитель-

ных способностей менее активных пользователей данного возраста.

2. Эффективность и качественное своеобразие мнемических способностей 14–16-летних интернет- (кибер-) активных школьников, 18–20-летних студентов и взрослых пользователей (25–40-летних) значимо отличаются от соответствующих показателей контрольных групп.

В частности, продуктивность запечатления (продуктивность относительно «простых» мнемических способностей) значимо выше у всех указанных выше экспериментальных групп. Скорость запоминания усложненного материала с применением каких-либо мнемических приемов также значимо выше у интернет-активных субъектов (Черемошкина, 2010).

Вместе с тем отчетливо проявляются следующие тенденции.

1. Скорость запоминания наиболее сложного невербального бессмысленного материала (эффективность применения функциональной системы мнемических способностей) снижается

в соответствии с увеличением стажа интернет-деятельности в группах студентов и взрослых пользователей.

2. В процессе увеличения стажа интернет-деятельности школьников 14–16 лет состав мнемических приемов становится менее разнообразным, но более автоматизированным. Школьники со стажем интернет-активности до 1,5 лет реже, по сравнению с контрольной группой, используют ассоциации, аналогии, достраивание материала. Вместе с тем, зафиксировано увеличение частоты применения структурирования материала.
3. Аттентивные способности интернет-активных школьников 10–12 лет и 14–16 лет отличаются изменением процессуальных и результативных характеристик (Черемошкина, 2010; Кузнецова, 2011). Зафиксировано влияние длительности и систематичности интернет- (кибер-) деятельности на объем, устойчивость и переключаемость внимания школьников 14–16 лет.
4. Полученные результаты исследования мыслительных, мнемических и аттентивных способностей интернет-активных школьников 14–16 лет показывают, что «критическим» периодом, определяющим указанные выше тенденции формирования (развития и регресса) когнитивных способностей данного возраста, является период около полутора лет (Кузнецова, 2011).
5. Исследования познавательных и личностных процессов геймеров (школьников, студентов и взрослых), в сравнении с соответствующими показателями активных и неактивных пользователей интернет-ресурсов данных возрастных групп, свидетельствуют о том, что игровая деятельность (по сравнению с познавательной и коммуникативной) оказывает наиболее заметное отрицательное влияние как на познавательные способности, так и на личностные проявления субъекта (Черемошкина, Ники-

шина, 2008; Черемошкина, Никишина, Харитонов, 2009).

Литература

Кузнецова А. В. Когнитивные способности интернет-активных школьников 14–16 лет: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.

Черемошкина Л. В. Влияние Интернет-активности на мнемические способности субъекта // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 3.

Черемошкина Л. В. Об угрозе виртуального мира реальному // Футурологический Конгресс: будущее России и мира: Материалы Всероссийской научной конференции. Москва, 4 июня 2010. М., 2010а.

Черемошкина Л. В., Никишина Н. А. Нейропсихологические аспекты эффективности мнемических способностей активных киберигроков // Вестник РГНФ. 2008. № 3.

Черемошкина Л. В., Никишина Н. А., Харитонов А. Е. Эффективность мнемических способностей и время реакции геймеров // Вопросы психологии. 2009. № 5.

Cheremoshkina L. The Experimental Researches of Memory, Attention and Thinking of the INTERNET-ACTIVITY (Internet-Players') of Children Aged 10–12, 14–16, of Students Aged 18–20 and of old People Aged 25–40 // International Conference on Education and New Learning Technologies held in BARCELONA, 4–6 July, 2011. Barselona, 2011.

Cheremoshkina L. V. Influence of internet – activity for people's cognitive abilities // The 2nd International Conference on Education and Educational Psychology. 2011 (ICEEPSY 2011). Elsevier Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011a. V. 29.

Cheremoshkina L., Molchanov A. Impact of computer technologies upon cognitive abilities of students // The 7th Conference of the International Test Commission. July 18, 2010. Hong Kong, 2010.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПОНИМАНИЯ

Г. Д. Чистякова (Москва)

Постановка проблемы

Исследования последних десятилетий со всей очевидностью продемонстрировали необходимость комплексного подхода к выявлению одаренности, включающего диагностику интеллектуальных, творческих и личностных возможностей учащихся. С этой целью используются батареи методик, каждая из которых изолированно оценивает те или другие из этих возможностей, позволяя в своей совокупности охарактеризовать по-

тенциал детской одаренности. Данная ситуация порождает проблему взаимосвязи компонентов одаренности, решаемую обычно путем установления статистически значимых зависимостей между результатами, полученными с помощью соответствующих методик.

Особую актуальность эта проблема приобретает по отношению к интеллектуальной одаренности. Тесты интеллекта оценивают широту осведомленности индивида, сформированность

его системы понятий в разных областях знаний и овладение логическими операциями, лежащими в основе мыслительных умений. Недостаточность тестов интеллекта для оценки способностей, обеспечивающих поиск решений в нестандартных или неопределенных ситуациях, привела к необходимости учитывать творческие возможности личности. Диагностика творческих возможностей личности в обычно используемых для этого тестах, как правило, ориентирована на оценку развития дивергентных свойств творческого мышления, воображения и не соответствует реальному контексту развертывания процесса, опирающегося на такие свойства творческого мышления, как чувствительность к пробелам в информации, преодоление ее неопределенности, выявление существенного.

Кроме того, интеллектуальная одаренность не может рассматриваться изолированно от мотивации того процесса, в котором она проявляется, в частности процесса выполнения тестовых заданий.

В связи с этим в настоящей работе используется понятие познавательного потенциала, представляющего собой взаимодействие интеллектуальных и творческих возможностей личности. Наиболее полно познавательный потенциал раскрывается при его реализации в контексте познавательной деятельности. Такой контекст создает процесс понимания текста.

Исследования, проведенные нами ранее, показали, что процесс понимания текста направлен на мысленное воссоздание описываемого в тексте явления, ситуации и т. п., которое сопровождается актуализацией имеющихся в опыте личности знаний, дополняющих сообщаемую информацию. На основе такой совокупной информации осуществляется поиск контекста, позволяющего создать целостное представление о содержании текста. В этом поиске получает свое выражение познавательная активность личности: в использовании догадок для восполнения недостающей информации, обнаружении смысловых пробелов, вызывающих вопросы, в полноте и целостности понимания.

В проявлении познавательной активности находит свое выражение мотивационный компонент процесса понимания.

Цель настоящего исследования состояла в изучении возможностей выявления одаренных учащихся на основе их познавательного потенциала, реализуемого в процессе понимания текста.

Процедура и методика исследования

Эксперимент проводился с учащимися различных школ и гимназий, начиная с младшего и включая старший школьный возраст (2–10 классы). Результаты понимания сравнивались с показателя-

ми отечественных тестов интеллекта и решения матриц Равена. Понимание изучалось на материале научно-популярных и учебных текстов различного содержания, относящихся к разным предметным областям знания. Учащимся предлагалось: определить, о чем говорится в тексте, т. е. назвать его тему; отметить, что было непонятно, задать свои вопросы; ответить на конкретные вопросы по содержанию текста, выясняющие понимание смысловых отношений, умение воссоздать контекст, проявить догадку.

Тема текста служит показателем возможности обобщения – его содержательности и полноты. Обобщение, получающее выражение в теме, в отличие от аналогичных заданий в тестах интеллекта, отражает существенные для содержания конкретного текста отношения, а не просто актуализует общее понятие, под которое подводит это содержание. Адекватное определение темы должно опираться на полный учет имеющейся информации, так как исключение какой-либо информации или добавление новой меняют формулировку темы. Любое частичное обобщение ведет к искаженному представлению о содержании текста. О полноте понимания позволяют также судить ответы учащихся на вопросы по содержанию текста. Обнаружение непонятного, собственные вопросы учащихся свидетельствуют о стремлении к целостности понимания и о чувствительности к неполноте информации.

Дополнительно в эксперименте выяснялись: интерес к содержанию текста и знание учащимися описываемой темы. Как и в тестах интеллекта (субтест «словарь»), с помощью специальных вопросов о значениях отдельных слов и выражений текста проверялась осведомленность учащихся в описываемой области действительности.

Результаты исследования

Результаты проведенного исследования показали, что взаимодействие сообщаемых сведений с прежними знаниями, задающими стереотипы при восприятии нового материала, определяет характер понимания: активный, направленный на создание целостного представления о содержании информации, или пассивный, актуализирующий сложившийся стереотип.

При сходных знаниях и умениях учащихся возможны значительные различия в выделяемом ими содержании текста. Наличие в их опыте нужных знаний само по себе не определяет адекватности понимания. Одни и те же учащиеся могут проявить незаурядные способности к осмыслению информации при понимании одних текстов и одновременно показать поверхностное понимание других текстов, аналогичных по трудности, обнаруживая тем самым нестабильность понимания.

Основным фактором, определяющим активный характер и стабильность демонстрируемого учащимися понимания, выступил интерес к содержанию сообщаемой информации. Наличие интереса обеспечивает мотивацию и стимулирует познавательную активность учащихся. При этом чем шире интересы учащихся, тем более стабильным и адекватным является понимание текстов из разных областей знаний; чем более специализированы интересы, тем больше различается понимание близких по трудности текстов.

Исследование позволило выделить характерные особенности влияния познавательной активности на понимание текста. Познавательная активность, прежде всего, проявляется в готовности понимания, т. е. в стремлении выполнить все предлагаемые задания.

Одним из основных показателей познавательной активности традиционно служат возникающие у учащихся вопросы, свидетельствующие о чувствительности к неполноте информации, обнаружению в ней пробелов. Однако, согласно результатам исследования, появление у учащихся вопросов тесно связано с возможностью строить догадки для преодоления неполноты текста. Учащиеся, легко использующие догадки, домысливают сообщаемые сведения, отталкиваясь от имеющейся в тексте информации и своих знаний, привлекают аналогии. Самостоятельное восполнение пробелов в информации приводит к тому, что у них возникает мало вопросов. Вопросы возникают при работе с текстами, характеризующимися высокой новизной информации, затрудняющей воссоздание ситуации. Учащиеся, которым менее свойственно использовать догадки, могут задавать много вопросов, отражающих их стремление к согласованию сообщаемых сведений со своим опытом. Вопросы по поводу малознакомых или незнакомых слов задают немногие учащиеся. Обычно отмечаются слова, которые важны для определения сути излагаемой в тексте информации, а слова, относящиеся к дополнительной информации, не выделяются.

Выявление сути сообщаемой информации, ее содержательное обобщение также имеет сложную зависимость как от знаний учащихся, так и от возможности оперировать неполной информацией, использовать догадки.

Полученные результаты раскрыли роль имеющих в опыте учащихся знаний, широты кругозора в проявлении познавательной активности. Широкий кругозор позволяет выдвигать правильные догадки о содержании текста, располагая минимальными сведениями об описываемой ситуации. Узкий кругозор чаще всего приводит к пассивности понимания: используются известные стереотипы; многие вопросы к тексту остаются без ответа; отсутствуют попытки высказать догадки

и задать свои вопросы. Использование стереотипа ведет к избирательному учету только тех сведений, которые с этим стереотипом согласуются. Это вызывает потерю части информации и приводит к искажению содержания текста.

Общая осведомленность учащихся в описываемой предметной области также влияет на полноту понимания. Общераспространенным для всех возрастов является частичное понимание – осмысление и обобщение в теме только той информации, которая опирается на уже известное, а новое и малознакомое опускается. Само наличие новых сведений, отличающихся от хорошо известного, вызывает исключение связанной с ними информации из процесса осмысления, сужая содержание текста.

Однако те учащиеся, которым свойственна высокая познавательная активность, даже при отсутствии у них необходимых знаний могут выявить суть сообщаемых сведений и, опираясь на контекст, высказать догадки о недостающей информации. В то же время и при достаточно широкой осведомленности наблюдается неполное понимание, свидетельствуя о низкой познавательной активности таких учащихся.

Полученные результаты наглядно демонстрируют, что в наибольшей степени при понимании текста страдает полнота понимания: учет всей сообщаемой информации не выступает для учащихся как обязательная задача.

Сопоставление результатов понимания текста с результатами тестов интеллекта показывает, что адекватное и глубокое осмысление текста наблюдается у большинства учащихся, набравших высокие баллы по тесту интеллекта, а также у части учащихся со средними и даже с низкими баллами. Их понимание отличает ярко выраженная познавательная активность, направленная на создание целостного представления о содержании текста, и творческая переработка сообщаемых сведений: неформальное использование знаний, преодоление неопределенности информации, выявление ее сути, использование догадок, восполнение пробелов. Однако учащиеся, набравшие высокие баллы по тесту интеллекта, могут характеризоваться и поверхностным пониманием.

Аналогичные связи выявлены и при сопоставлении результатов понимания с успешностью обучения. Возможности понимания, обусловленные высокой познавательной активностью учащихся, указывают на скрытую интеллектуальную одаренность, проявлению которой могут препятствовать узость кругозора и пробелы в знаниях. Наблюдается следующая возрастная динамика: чем младше учащиеся, тем больше среди них случаев активного творческого понимания в сочетании с низкими результатами по тесту интеллекта и по успешности обучения.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что познавательное развитие учащихся реализуется в возможностях понимания, где оно представлено во взаимодействии интеллектуальных, творческих и мотивационных компонентов. Понимание

текста выступает как показатель развития основных предпосылок одаренности и может использоваться в диагностических целях, позволяя выявить качественное своеобразие познавательного потенциала учащихся (возможность обобщения, легкость актуализации знаний, использование догадок, обнаружение пробелов в информации и др.).

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЛАБИЛЬНОСТИ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

Н. В. Шемякина, Ж. В. Нагорнова (Санкт-Петербург)

Постановка проблемы

Исследование механизмов творческой деятельности и условий проявления творческих способностей является сложной задачей. В ходе творческой деятельности происходит интеграция различных психических процессов (ощущений, восприятия, мышления, памяти, внимания, речи, воображения и др.), что затрудняет оценку вклада каждого из них в творческую деятельность. С позиций системного подхода, исследование любого психического явления и процесса требует учета множества детерминант. В работах психологов (Дж. Гилфорд, Е. П. Торренс, Т. Любарт, Я. А. Пономарев, В. Н. Дружинин, Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Д. В. Ушаков и др.) и психофизиологов (С. Martindale, Н. П. Бехтерева, О. М. Разумникова, С. Г. Данько, М. Г. Старченко, М. Jung-Beeman, Н. В. Шемякина, Р. Howard-Jones, Ж. В. Нагорнова, А. Fink и др.) раскрывается как внешняя, так и внутренняя детерминация творческой деятельности. Вместе с тем дискуссия относительно соотношения личностных черт, задатков и интеллектуальных способностей человека при выполнении творческих задач сохраняется и остается актуальной.

В нашем исследовании мы проверяли гипотезу о взаимосвязи когнитивных стилей, интеллектуальной лабильности и невербальных творческих способностей человека.

Когнитивный стиль – это индивидуальный и устойчивый способ восприятия, переработки, запоминания и оперирования информацией (см. Чекалина, 2008), проявляющийся в том числе в ситуации неопределенности (Корнилова, Парамей, 1987), к которой, например, может быть отнесена ситуация решения творческих задач. Анализ взаимосвязи когнитивных стилей и творческих способностей является актуальной задачей, решение которой позволяет прогнозировать успешность творческой деятельности человека, обеспечивая ее оптимизацию.

Выделяют достаточно много различных когнитивных стилей (Холодная, 2004). В литературе указывается на наличие связи особенностей

переработки информации с творческими способностями человека, но исследование этого вопроса началось не так давно (Любарт, Мушир, Торджман, Зенасни, 2009; Разумникова, Шемелина, 1999; Латыпова, 2011; Холодная, 2004).

В нашем исследовании мы выбрали для рассмотрения две когнитивно-стилевые характеристики – «полнезависимость/полезависимость» и «толерантность/ нетолерантность» к нереалистичному опыту.

Первая когнитивно-стилевая характеристика, согласно С. Райнеру и Р. Райдингу (1997), – это частное проявление базового когнитивного стиля «целостность/аналитичность», вторая – частное проявление базового когнитивного стиля «вербальность/образность» (цит. по: Холодная, 2004).

Считается, что полнезависимые люди легко справляются с различными творческими задачами, преодолевают влияние видимого поля, быстро находят деталь в сложном изображении, а полезависимые, полагаясь на внешнее видимое поле, с трудом освобождаются от его влияния и нуждаются в большем времени, чтобы «увидеть» искомую деталь в сложном изображении (Холодная, 2004). Отмечается, что люди, способные дольше удерживать иллюзии движения, т. е. обладающие толерантностью к нереалистичному опыту (см. Холодная, 2004), имеют более развитое воображение и, предположительно, могут быть успешны в решении невербальных задач, связанных с воображением.

В свою очередь, испытуемые с высокими показателями интеллектуальной лабильности, которая может рассматриваться как биологическая детерминанта скорости и качества обработки информации, быстрее и лучше усваивают информацию. Они отличаются высокой обучаемостью, успешностью в деятельности, а исходя из представлений ряда ученых о творческих способностях как о неотъемлемой части интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг) – и высоким творческим потенциалом.

В проведенном нами пилотном психологическом исследовании (предварявшем психофизиологическое исследование) *выборку* составили 29 здоровых испытуемых (среди них 23 женщины), средний возраст – 26 ± 7 лет.

Методики исследования

Испытуемым было предложено несколько задач. С целью оценки оригинальности образного мышления был использован тест «Неоконченные эскизы» Э. П. Торренса в модификации Е. Е. Туник (Туник, 1998). Для анализа когнитивно-стилевых характеристик испытуемых – «полезависимость/полнезависимость» и «толерантность к нереальному опыту» – использовались: а) групповой тест АКТ-70 (К. У. Эттрих, в адаптации И. П. Шкуратовой – Шкуратова, 1983) и б) тест «Кажущееся движение» (Klein, Gardner, Schlesinger, 1962).

В ходе оценки полнезависимости/полезависимости испытуемых мы учитывали продуктивность выполнения ими задания: отношение количества правильно обнаруженных простых фигур в сложном зрительном контексте ко времени, затраченному на выполнение задания. Чем больше фигур правильно находил испытуемый и меньше времени тратил на выполнение задания, тем более у него был выражен полнезависимый стиль работы с информацией.

Для оценки длительности удержания иллюзии движения в программе Presentation был написан специальный протокол, который позволил сначала уменьшать время экспозиции 2 сменяющих друг друга изображений лошади на мониторе компьютера, а затем увеличивать время экспозиции изображений. Общая длительность предъявления изображений составила около 5 мин. Компьютерное предъявление позволило сделать условия исследования равными для всех участников. Испытуемые посредством нажатия на кнопку фиксировали время возникновения и исчезновения у них иллюзии движения при мелькании изображений лошади. Далее мы оценивали время удержания зрительной иллюзии движения в миллисекундах. Мы полагали, что чем больше испытуемый удерживает иллюзию движения лошади, тем больше у него выражена толерантность к нереалистичскому опыту и, вероятно, будут выше результаты в тесте Э. П. Торренса «Неоконченные эскизы».

В данном исследовании нас также интересовал вопрос о том, существует ли корреляция между интеллектуальной лабильностью и невербальными творческими способностями испытуемых. С этой целью в психологическое исследование был включен тест «Интеллектуальная лабильность» (Психологические тесты, 2006). Инструкция к заданию была записана на диктофон и подавалась испытуемому через наушники с комфортной для него

громкостью. Выбранный тест, предназначенный для экспресс-диагностики лабильности мыслительных процессов, может иметь прогностическое значение для определения скорости и качества (количество допущенных ошибок) усвоения и переработки человеком информации.

Все выполненные задачи требовали привлечения внимания испытуемого к зрительно предъявляемому материалу. Задания были распределены между испытуемыми, что позволяло избежать утомления при выполнении одних и тех же тестов.

Результаты исследования

Согласно проведенному корреляционному анализу методом ранговой корреляции по Спирмену, были выявлены две значимые корреляции: положительная ($r_s = 0,41$, $p < 0,05$) – между результатами группового теста «АКТ-70» и длительностью удержания иллюзии в тесте «Кажущееся движение» и отрицательная ($r_s = -0,45$, $p < 0,01$) – между данными, полученными по методике «АКТ-70», и количеством ошибок при выполнении задания на «интеллектуальную лабильность».

Таким образом, предварительно было выяснено, что испытуемые, быстрее и легче вычленившие простые фигуры из сложного контекста (полнезависимые), т. е. имевшие более высокую продуктивность в групповом тесте АКТ-70, дольше удерживают иллюзию движения и проявляют толерантность к нереальному опыту. При этом полнезависимые испытуемые также делали меньше ошибок при выполнении задания на интеллектуальную лабильность.

Следует отметить, что оценка корреляции двух показателей не дает нам возможности говорить о зависимости одного признака от другого, поэтому мы можем лишь констатировать факт полученной корреляции и ее знак.

Полученные результаты в той своей части, которая характеризует отрицательную корреляцию полнезависимости/полезависимости и количества ошибок в задании на интеллектуальную лабильность, согласуются с описанными в литературе фактами. Так, в диссертационном исследовании Д. Л. Петрович было установлено, что большая выраженность полнезависимости испытуемого соответствует более высокой точности и меньшим затратам времени для считывания приборной информации (Петрович, 2009). Из литературы также известно, что полнезависимые испытуемые отличаются более прочным сохранением информации в кратковременной памяти (Davis, Frank, 1979); высокими способностями к распределению, концентрации и переключаемости внимания (Чекалина, 2008; Петрович, 2009). Исходя из определения когнитивных стилей, эти же особенности должны устойчиво проявляться и при выполне-

нии задания на интеллектуальную лабильность, что и было подтверждено наличием соответствующей значимой корреляций.

В нашем исследовании не удалось выявить корреляционной связи полнезависимости, толерантности к нереальному опыту, интеллектуальной лабильности и результатов выполнения образного творческого задания «неоконченные эскизы» (оценка показателей, согласно Е. Е. Туник). Скорость и точность обработки информации, длительность удержания иллюзии движения значимо не коррелировали с оригинальностью образов, созданных испытуемыми при выполнении творческого задания.

Таким образом, были получены корреляции только для различного рода характеристик, которые рассматриваются рядом авторов как составляющие интеллектуальных способностей человека (Холодная, 2002, 2004). Однако мы не получили значимой корреляции, которая характеризовала бы их связь с выполнением образной творческой задачи. Это может быть подтверждением мнения о том, что творческие способности – относительно независимый от интеллекта, самостоятельный фактор (Дж. Гилфорд, Я. А. Пономарев). Вместе с тем полученные результаты также могут демонстрировать отсутствие связи между продуктивностью, скоростью и качеством обработки информации в условиях заданного времени и оригинальностью образного мышления; видимо, результат оригинального решения творческой задачи может складываться за более длительный промежуток времени.

Проведенное исследование является пилотным, и затронутый вопрос о соотношении выраженности когнитивных стилей и творческих способностей, а также связей между различными когнитивно-стилевыми характеристиками человека требует дальнейшего анализа на большей выборке испытуемых и с расширением количества анализируемых творческих задач.

Литература

- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб., 1999.
- Корнилова Т. В., Парамей Г. В.* Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии. 1989. № 6.
- Латыпова Р. Р.* Когнитивные стили и процесс творческого мышления // Материалы конференции «Будущее психологии». Вып. 4. Пермь, 2011.
- Любарт Т., Мушцуру К., Торджман С., Зенасни Ф.* Психология креативности. М., 2009.
- Петрович Д. Л.* Когнитивно-стилевые характеристики считывания приборной информации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
- Психологические тесты / Сост. С. Касьянов.* М., 2006.
- Разумникова О. М., Шемелина О. С.* Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности // Вопросы психологии. 1999. № 5.
- Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. СПб., 2001.
- Туник Е. Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: Методическое руководство. СПб., 1998.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.
- Чекалина А. И.* Когнитивно-стилевые особенности решения сенсорных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Шкуратова И. П.* Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983.
- Davis J. K., Frank B. N.* Learning and memory of field independent-dependent individuals // J. Exper. Research in Personality. 1979. V. 13.
- Renner V.* Effects of modification of cognitive style on creative behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. V. 14. № 3.

РАЗРАБОТКА КОСТРОМСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТА НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРИГОДНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ПО МЕДИЦИНСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ (КТМС)

Е. А. Шеронов (Кострома)

Данной работой мы хотим обратить внимание на развитие психологического инструментария, направленного на диагностику способностей, необходимых для успешного обучения в медицинском вузе.

Костромской тест определения пригодности к обучению медицинским специальностям (КТМС) предназначен для прогнозирования успешности обучения абитуриентов в медицинских вузах,

что предполагает наличие специальных качеств и способностей (Trost, 1997). Система приема студентов в медицинские вузы не предполагает замера этих характеристик. Вместе с тем превосходство числа абитуриентов над количеством бюджетных мест делает необходимой качественную систему отбора. В США и в некоторых странах Европы для этих целей используется «Тест медицинских специальностей» (ТМС) (Trost, 1970).

ТМС был разработан в Германии Г. Тростом и его коллегами на основе американской батареи тестов «Медицинские университетские вступительные испытания» (МСАТ) (Trost, 1997). В результате длительных исследований американских ученых было выявлено, что именно измеряемые тестом показатели имеют высокие корреляционные показатели с успешностью обучения на медицинских специальностях (Trost, 1997). Далее по поручению Постоянной конференции министров образования Германии (1978) ТМС был сконструирован заново для того, чтобы охватить все возможные показатели пригодности к обучению и применяться в дополнение к экзаменационной оценке в рамках ограниченного набора на специальности в Германии (Gessmann и др., 1995). Цель заключалась в том, чтобы как можно более объективно и надежно оценить индивидуальную пригодность к обучению с помощью специального психологического теста.

Свою работу мы посвятили конструированию Костромского психологического теста определения пригодности к обучению на медицинских специальностях высшего учебного заведения (КТМС). КТМС разрабатывается на основе американских и европейских тестов на успешность и соответствует по своей конструкции известному тесту для медицинских специальностей (ТМС). КТМС не является переводом или адаптацией ТМС к русским условиям. Он заново создан на основе новых заданий, исходя из принципов классического тестового конструирования.

КТМС состоит из 9 подтестов, т. е. однотипные задания объединены в группы. Пять подтестов (Часть «А») прорабатываются в первой половине дня, оставшиеся четыре (Часть «Б») – во второй половине дня. К каждому подтесту прилагается краткая инструкция, в которой поясняется, на проверку каких способностей направлен данный подтест и каким образом его нужно прорабатывать. КТМС включает зрительные образы и текстовые задания. Измеряемые тестом характеристики отражены в названиях подтестов (таблица 1).

Все задания сконструированы по принципу множественного выбора. После каждого задания предлагается пять вариантов ответа (А – Д), из которых нужно выбрать лишь один. Внутри подтеста задания расположены по степени возрастания трудности. Временные рамки проведения тестирования строго регламентированы (Gessmann и др., 1995).

После того как тест проверен на объективность, надежность и валидность, станет возможным прогнозирование академической успешности студентов еще до начала их обучения в медицинском вузе (Lienert, Raatz, 1994).

Также стоит отметить возможность использования КТМС для составления индивидуальных тренинговых программ, так как результат тести-

Таблица 1
Построение и временные рамки тестового исследования КТМС

Название подтеста	Количество заданий	Время работы (мин)
Опознание рисунка	24	22
Медико-естественно-научное понимание	24	60
Фигуры, состоящие из шлангов	24	15
Количественные и формальные проблемы	24	60
Концентрированная и тщательная работа	34 (1200 знаков)	8
<i>Перерыв 60 минут</i>		
Заучивание фигур	20 (групп заданий)	4
Заучивание фактов	15 (групп заданий)	6
Понимание текста	24	60
Припоминание фигур	20	5
Припоминание фактов	20	7
Диаграммы и таблицы	24	60

рования указывает на способности, которые находятся на недостаточном для обучения на медицинских специальностях уровне развития (Trost, 1970). Составление таких развивающих программ является длительной перспективой на будущее.

Как пишет В. С. Аванесов (1989), современный тест – это не только надежный, но и валидный тест, однако он пригоден не на все случаи жизни, а разработан для конкретной цели. Современный психологический тест – это теоретически и эмпирически обоснованная система высказываний (заданий), позволяющая получить измерения соответствующих психологических свойств. В наши дни тесты являются наиболее развитой в научном отношении частью методического арсенала, позволяющего адекватно соотносить теорию с эмпирикой. Именно такое понимание тестов все в большей мере начинает утверждаться в отечественной и зарубежной литературе.

Литература

- Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М., 1989.
- Gessmann H. W. et al. ÜTMS 95/96 – Übungstest für Medizinische Studiengänge im Originalformat – 3 // Testrevision – Jungjohann Verlagsgesellschaft, Neckarsulm. Stuttgart, 1995.
- Lienert G. A., Raatz U. Testaufbau und Testanalyse. 5., voellig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Beltz, 1994.
- Trost G. Test für medizinische Studiengänge (TMS). Bonn, 1970.
- Trost G. Test für medizinische Studiengänge (TMS). Bonn: Inst. für Test und Begabungsforschung, 1997.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ¹

Е. И. Щебланова (Москва)

Постановка проблемы

Современные определения одаренности, несмотря на активное использование терминов «система», «системность», «системный подход», ориентированы преимущественно на ее уже реализованные формы – выдающиеся достижения, причем не только у взрослых, но и у детей. Развитие одаренности, как правило, отождествляется с динамикой ее отдельных аспектов без учета их взаимодействия. Психологические исследования свидетельствуют о том, что высокий уровень интеллекта является одним из основных и относительно стабильных компонентов одаренности детей в школьном возрасте и существенно влияет на успешность их учебной деятельности. Значительно меньше известно о влиянии уровня интеллекта на личностные характеристики учащихся на разных этапах школьного обучения.

В связи с этим целью нашего исследования явилось сравнительное изучение влияния уровня общего интеллекта на мотивационные характеристики, тревожность и самооценку учащихся в средних и старших классах.

Выборку исследования составили 480 учащихся (поровну мальчиков и девочек каждого возраста) V, VII, IX и XI классов московских школ с углубленным изучением предметов в гимназиях, лицеях. В каждой параллели были представлены две равные группы: контрольная (классы целиком без отбора) и интеллектуально одаренные (показатели теста познавательных способностей соответствовали верхним 10% для данного возраста). Различия между этими группами по показателям вербальных, математических и невербальных интеллектуальных способностей и интеллекта в целом были высоко достоверными.

Методический инструментарий

Диагностическое обследование проводилось с помощью методик из Мюнхенской батареи тестов для одаренных учащихся, адаптированных нами ранее к русскоязычной выборке. Для диагностики интеллекта использовались тесты познавательных способностей для одаренных школьников – KFT с вербальными, математическими и невербальными шкалами и их суммарным показателем. Диагностика личностных особенностей осуществлялась на основе опросников для учащихся, направленных на исследование: познавательной активности, т. е. стремления к приобретению

знаний и готовности приложить для этого усилия; мотивации достижений (надежды на успех, боязни неудачи и стремления к достижениям); тревожности (эмоциональности, общей и экзаменационной тревожности, нарушений мышления при стрессе); общей и академической самооценки.

Влияние уровня общего интеллекта на личностные характеристики учащихся выяснялось с помощью одно- и двухфакторных методов дисперсионного анализа (метод «обобщенной линейной модели»). Независимыми переменными служили суммарные KFT-показатели и возраст (класс), зависимыми – указанные выше личностные характеристики.

Результаты исследования

В каждой возрастной группе были выделены пять подгрупп примерно равной численности с достоверными различиями суммарных KFT-показателей: 1) низкая и 2) высокая норма (ниже и выше среднего показателя в контрольной группе данного возраста), 3) умеренная, 4) высокая и 5) исключительная одаренность. Для оценки достоверности различий между показателями этих подгрупп использовались дополнительные (Post Hoc) тесты.

Полученные результаты показали, что влияние уровня интеллекта на выраженность познавательной активности было статистически значимым только в V классе: этот показатель в подгруппе 1 (с самым низким уровнем интеллекта) был достоверно ниже, чем в других подгруппах их сверстников. При этом было отмечено статистически достоверное влияние возраста при отсутствии влияния его взаимодействия с фактором интеллекта. Познавательная активность снижалась с возрастом: во всех подгруппах пятиклассников, кроме 1-й, она была значимо выше, чем в VII–IX и особенно в XI классах, а у семиклассников в среднем была выше, чем в XI классе.

На выраженность надежды на успех ни в одной из параллелей значимого влияния уровня интеллекта не было обнаружено, тогда как влияние возраста на этот показатель было высоко достоверным при отсутствии значимого взаимодействия этих факторов. Надежда на успех почти во всех подгруппах V класса была выше, по сравнению с VII и особенно с IX–XI классами, в VII классе – по сравнению с IX–XI классами и в IX классе – по сравнению с XI классом. Иначе говоря, надежда на успех, как и познавательная активность, снижалась с возрастом, причем это снижение было значительным и последовательным.

¹ Исследование проведено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 11-06-00648а.

На показатели боязни неудачи значимое влияние оказывали и уровень интеллекта, и возраст, хотя их взаимодействия обнаружено не было. Боязнь неудачи снижалась с увеличением уровня интеллекта во всех четырех возрастных параллелях. Влияние возраста проявлялось в том, что этот показатель в V классе был достоверно выше, чем в VII и XI классах, и не отличался от IX класса. Интересно, что у пятиклассников отмечались самые высокие показатели и надежды на успех, и боязни неудачи. Эти результаты демонстрируют необходимость раздельного анализа этих двух мотивационных тенденций (успеха и неудачи), которые, хотя и отрицательно коррелируют между собой, не могут считаться абсолютно противоположными и использоваться в виде алгебраической суммы для измерения мотивации достижения, что согласуется с представлениями Х. Хекхаузена.

На показатели стремления к достижениям значимое влияние оказывал только возраст: в V классе этот показатель был максимальным, т. е. выше, чем в VII–XI классах, а в VII классе превышал показатели XI класса.

Влияние уровня интеллекта на эмоциональность и общую тревожность было высоко значимым, но влияния возраста и взаимодействия этих двух факторов не выявлено. Показатели эмоциональности (кроме VII класса) и общей тревожности (кроме VII–IX классов) были самыми высокими в подгруппах с низкими KFT-показателями интеллекта и снижались при росте их уровня.

В отличие от показателей тревожности, не связанных с учебной деятельностью, показатели экзаменационной тревожности и нарушений мышления при стрессе демонстрировали значимое влияние и уровня интеллекта, и возраста. Максимальные показатели в целом по всем возрастам отмечались в подгруппе с самым низким уровнем интеллекта. Они достоверно превышали аналогичные показатели подгрупп с высоким уровнем интеллекта (подгруппы 3, 4 и 5), тогда как показатели подгрупп 2 и 3 были достоверно выше, чем подгруппы 5 (с исключительно высоким интеллектом). Влияние возраста проявлялось в том, что показатели экзаменационной тревожности и нарушений мышления при стрессе в V классе были выше, чем в IX–XI классах.

Уровень интеллекта и возраст существенно влияли на показатели академической самооценки при отсутствии влияния взаимодействия этих факторов. Во всех параллелях (кроме VII класса) академическая самооценка в подгруппах с самым низким уровнем интеллекта была достоверно ниже, чем в подгруппах с более высоким интеллектом, в подгруппах «высокой нормы» – ниже, чем в подгруппах высоко и исключительно одаренных, а у умеренно одаренных – ниже, чем у исключительно одаренных. На показатели общей самооценки, напротив, достоверным бы-

ло только влияние возраста. Оба вида самооценки были самыми низкими в XI классе: академическая – ниже, чем в V–IX классах, общая – ниже, чем в IX классе. Возможно, что такое снижение самооценок старшеклассников можно объяснить их возросшей самокритичностью.

Выводы

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать заключение о том, что высокий уровень интеллектуальных способностей, являясь результатом взаимодействия множества внутренних и внешних детерминант в ходе развития ребенка, сам является важнейшей детерминантой его личностного развития. Уровень общего интеллекта, сохраняя свое постоянство у большинства учащихся в течение длительного времени, существенно влияет на их личностные особенности, причем это влияние отличается на разных этапах школьного обучения.

Статистически значимое положительное влияние уровня общего интеллекта было выявлено на познавательную активность и академическую самооценку, более высокие показатели которых соответствовали более высокому уровню интеллекта. Влияние уровня интеллекта на боязнь неудачи и все проявления тревожности было противоположным – их более высокие показатели соответствовали снижению уровня интеллекта. Эти данные свидетельствуют о том, что интеллектуально одаренные дети в среднем чувствуют себя более благополучными в школе, по сравнению со своими менее способными сверстниками.

Помимо уровня интеллекта, на многие показатели – познавательную активность, академическую самооценку, боязнь неудачи, экзаменационную тревожность и нарушения мышления при стрессе – значимое влияние оказывал возраст. Возраст также влиял на показатели общей самооценки, надежды на успех и стремления к достижениям при отсутствии влияния на них уровня интеллекта.

Влияние возраста наиболее последовательно проявлялось в снижении познавательной активности и особенно надежды на успех и стремления к достижениям – от максимальных показателей пятиклассников к достоверно более низким показателям старшеклассников, которые к тому же имели и самые низкие показатели общей и академической самооценки. По-видимому, негативные изменения личностных характеристик учащихся в XI классах отражают напряженность и сложность этого завершающего периода школьного обучения. Другим сложным периодом является начало обучения детей в средней школе – V класс. Хотя пятиклассники, по нашим данным, имеют самые высокие показатели познаватель-

ной мотивации и надежды на успех, у них одновременно обнаруживается и самая сильная боязнь неудачи, а также максимально выраженные экзаменационная тревожность и нарушения мышления при стрессе.

Полученные данные демонстрируют сложность и неоднозначность возрастной динамики личностных характеристик учащихся с разным уровнем интеллекта в период обучения в средних и старших классах.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА¹

Л. А. Ясюкова (Санкт-Петербург)

Постановка проблемы

Формирование личности ребенка, его самочувствие и эмоциональное благополучие во многом определяется тем, как складываются отношения с окружающими его детьми и взрослыми, т. е. зависит от развития его социального интеллекта. Следовательно, изучение закономерностей становления социального интеллекта является актуальной задачей возрастной психологии. Нам представляется плодотворным начинать с изучения социальной компетентности, которая может развиваться на базе академического интеллекта (понятийного мышления) или в зависимости от опыта общения, если понятийное мышление слабо развито. В первом случае формируется новая интеллектуальная структура (собственно социальный интеллект), имеющая значимые корреляции с показателями академического интеллекта, способная отражать объективные социальные связи и отношения, во втором случае складываются только различные субъективные коммуникативные представления, установки и навыки, что и проявляется в их корреляциях с личностными качествами.

Целью проведенных нами двух лонгитюдных исследований являлось изучение закономерностей становления социального интеллекта.

Выборку исследования составили старшие (7–11 классы, 160 чел.) и младшие (1–6 классы, 110 чел.) школьники. В ходе ежегодного тестирования изучались интеллектуальное и личностное развитие учащихся математического лицея и лингвистической гимназии.

Методики исследования

В исследовании была реализована диагностическая технология, разработанная Л. А. Ясюковой (1999–2005). Для исследования академического интеллекта использовался тест Амтхауэра (и его адаптации Ясюковой для 1–2 и 3–6 классов); для выявления социальной компетентности – тесты Гилфорда–Салливан (социальный интеллект), Фидлера–Ясюковой (социальная перцепция и самооценка), Ясюковой (толерантность), Розен-

цвейга (социальный интеллект, взаимодействие в конфликтных ситуациях), Кеттелла (личностные особенности).

Результаты исследования

Возрастную динамику социальной компетентности младших школьников мы наблюдали по изменчивости показателей теста Розенцвейга. По ряду показателей с 1 по 4 класс выявлена равномерная положительная динамика: наблюдается последовательное снижение экстрапунитивности (E_R); возрастает толерантность в конфликтных ситуациях (M_R). Однако характеристики социально-коммуникативной сферы, такие как способность к сотрудничеству (m), готовность прощать, критично относиться к себе (I_R), конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях ($N-P$), самостоятельно принимать решения (i), остаются на всем протяжении младшего школьного возраста на низком уровне. В 5 и 6 классах наблюдается резкое возрастание экспрессивно-агрессивного реагирования (E_R), снижение самокритичности (I_R). Беспомощность, потребность ребенка в том, чтобы кто-то решил его проблемы (e), незначительно снижаясь к 4 классу, у пятиклассников снова возрастает. Аналогична динамика показателя $E-D$: если у первоклассников низкая стрессоустойчивость, они глубоко переживают неприятности, то к 4 классу они уже не углубляются в переживания, но в 5 и 6 классах наблюдается вновь резкое снижение стрессоустойчивости.

Несмотря на прогрессивное развитие академического интеллекта младших школьников, корреляционный анализ выявил только две достоверные связи понятийных компонентов образного мышления с показателями E' и M' теста Розенцвейга. Они означают, что зарождающиеся операции понятийного мышления позволяют детям оценивать степень значимости событий и не реагировать эмоционально на несущественные мелочи. Корреляционный анализ данных, полученных при исследовании учащихся 4, 5, 6 классов выявил положительные связи импунитивности (M_R) и отрицательные – экстрапунитивности (E_R) с общим интеллектом (A_0), с понятийным (A_2 , A_3 , A_4) и абстрактным мышлением (A_0), практичес-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00402а.

ким интеллектом (A_1). Это означает, что развитие академического интеллекта, приобретение детьми практических знаний об окружающем мире снижают тенденции к агрессивному реагированию, повышают невосприимчивость к фрустраторам. Однако связей понятийного мышления с собственно интеллектуальными компонентами коммуникативного поведения выявлено не было.

При использовании метода контрастных групп выявились следующие достоверные различия: младшим подросткам с развитым понятийным мышлением (A_3) не свойственно экспрессивно-агрессивное поведение в конфликте ($E_R \downarrow$), напротив, они самокритичны, готовы отвечать за свои поступки (I_R). Детям со слабым понятийным мышлением свойственно импульсивное эмоционально-агрессивное поведение в конфликтах. Для детей с высокими значениями факторов «D» и «E» (Кеттелл) характерно деструктивное упорство, эмоциональное застревание в конфликтной ситуации ($O-D \uparrow$), инфантильное ожидание, что кто-то решит их проблемы ($e \uparrow$), неспособность самостоятельно предпринимать какие-либо позитивные шаги ($i \downarrow$). Установка конструктивно действовать в конфликтных ситуациях ($N-P \uparrow$) свойственна эмоционально стабильным, уравновешенным детям ($C \uparrow$).

В целом исследование показало, что социальный интеллект младших школьников не представляет собой равномерно и последовательно формируемую интеллектуальную структуру из-за неполноценности развития его собственно интеллектуальной основы. Социальная компетентность детей представляет собой комплекс поведенческих стереотипов, которые легко разрушаются в результате кардинальных эмоционально-личностных изменений в начальный период подросткового кризиса (5–6 класс).

На основании лонгитюдного исследования старшекласников были выделены две группы учащихся: I группа – те, кто успешно окончили лингвистическую гимназию или математический лицей; II группа – те, кто к концу обучения снизили свою успеваемость, конфликтовали с учителями и одноклассниками. Анализ показал, что на уровне 7 класса данные группы достоверно различались только по трем компонентам понятийного мышления (A_2 , A_3 , A_4), а на уровне 9 класса учащиеся I группы достоверно превосходили своих одноклассников уже по всем показателям академического интеллекта (кроме A_7). И этот разрыв сохранялся на протяжении всего обучения подростков в гимназии и лицее.

Подростки I группы уже в 9 классе достоверно превосходили подростков II группы не только в общем уровне социального интеллекта ($СИ_0$), но и в умении прогнозировать развитие событий в социальной сфере ($СИ_1$), читать пантомимические сигналы ($СИ_2$), понимать сообщение в контексте ситуации, образные выражения, переносный

смысл высказываний ($СИ_3$). За период обучения с 9-го по 11-й класс значительно увеличивается разрыв в уровне социального интеллекта данных двух групп подростков, а способность понимать внутренний мир других людей ($СИ_4$) развивается только у старшекласников I группы. Анализ также показал, что подростки I группы имеют достоверно более высокий общий уровень толерантности (методика Ясюковой), чем подростки II группы, у которых оказались достоверно выше выражены экстрапунитивные установки (E_R). Между подростками обеих групп не было выявлено достоверных различий по личностным особенностям, измеряемым опросником Кеттелла.

Корреляционный анализ позволил выявить структурные комплексы, которые образуются на различных возрастных этапах. Начиная с 7 класса у подростков I группы выявлены значимые положительные корреляции общего уровня социального интеллекта ($СИ_0$) и умения прогнозировать развитие событий в социальной сфере ($СИ_1$), как с общим уровнем академического интеллекта (A_0), так и с абстрактным мышлением (A_6), с понятийной категоризацией (A_4), способностью к научной систематизации и обобщению информации. Из полученных связей в структуре личности семикласника также следует, что, чем выше уровень интеллекта ($A_0 \uparrow$), абстрактное мышление ($A_6 \uparrow$) и способность к обобщениям ($A_4 \uparrow$), тем слабее эгоцентризм ($L \downarrow$): подросток лучше разбирается в людях ($ASO \downarrow$), доброжелательнее, корректнее взаимодействует даже с теми, кто ему не нравится ($LPC \uparrow$).

В корреляционной плеяде девятиклассника мы видим уже полноценно представленное понятийное мышление (A_2 , A_3 , A_4), а также абстрактное мышление (A_6) и общий уровень академического интеллекта (A_0), которые положительно взаимосвязаны как с общим уровнем социального интеллекта ($СИ_0$), так и с такими его компонентами, как «вербальная гибкость», «понимание сообщений в контексте ситуации» ($СИ_3$), «способность прогнозировать развитие событий в социальной сфере» ($СИ_1$), «умение понимать мотивы поведения других людей» ($СИ_4$). Понятийное мышление ($A_2 \uparrow$ и $A_3 \uparrow$) определяет также коммуникативную успешность подростка, позволят ему лучше разбираться в людях, конструктивно строить отношения даже с теми, кто ему не нравится ($ASO \downarrow$, $LPC \uparrow$). Дальнейшее развитие логического компонента понятийного мышления (A_3) блокирует эгоцентризм, смягчает проявления подросткового эгоизма и упрямства (Кеттелл, $L \downarrow$, $E \downarrow$).

По результатам исследования учащихся 11 классов были получены множественные интеркорреляции между всеми показателями теста Гилфорда–Салливен и приведенными выше субтестами теста Амтхауэра, что свидетельствует об интеграции социального интеллекта в общую когнитив-

ную структуру старшекласника. В корреляционную плеяду с когнитивными способностями вошли такие показатели, как «умение разбираться в людях» (ASO↓), «способность конструктивно взаимодействовать даже с теми, кто не нравится» (LPC↑), а также «способность конструктивно действовать в стрессовых, конфликтных ситуациях» (Розенцвейг, N-P).

У подростков с менее развитым понятийным мышлением и с низким социальным интеллектом (II группа) на уровне 7 класса не выявлено связей с академическим интеллектом, но имеются значимые корреляции с личностными качествами: эгоцентризмом (L↑) и агрессивностью в стрессе (E_R↑), а также с показателями теста Фидлера–Ясюковой, указывающими на категоричность, субъективизм их суждений о людях (ASO↑). Корреляционный анализ показывает, что, по мере развития практического интеллекта (A₁), у девятиклассников усиливается скептическое, пренебрежительное отношение к близким людям (MPC↓), снижаются самокритичность и чувство ответственности (I_R). Выявленные положительные связи общего уровня социального интеллекта (СИ₀) с экстрапунитивностью (E_R) говорят о том, что его развитие не приводит к оптимизации общения, напротив, подросток ведет себя еще более агрессивно. Дальнейшее некоторое развитие понятийного мышления (A₂) в 10–11 классах также не приводит к формированию качеств, необходимых в общении. Напротив, растет честолюбие (L), готовность к агрессивному реагированию (E_R); поведение в конфликтных ситуациях становится еще менее конструктивным (N-P↓), а отношение к людям, которые не нравятся подростку, еще более негативным (LPC↓).

Проведенные исследования позволяют следующим образом описать возрастные закономерности становления социальной компетентности и социального интеллекта.

На I этапе (7–9 лет) происходит формирование не социального интеллекта, а только коммуникативных навыков, оптимизирующих общение ребенка в ограниченном, устойчивом ближайшем окружении. Характер взаимодействия определяется эмоционально-личностными особенностями индивида и отношением к нему окружающих людей. Эмоциональность, импульсивная активность, эгоцентризм осложняют общение ребенка и формирование коммуникативных навыков, напротив, уравновешенность, послушность, оптимистичный настрой повышают возможности установления контактов, способствуют их совершенствованию. Относительная успешность общения достигается за счет автоматизации стандартных коммуникативных навыков, так как способность анализировать социальную ситуацию, принимать решения

пока еще отсутствуют. Возникающие социальные установки, отношение к людям нестабильны.

II этап (9–11 лет) характеризуется первичным обобщением коммуникативного опыта на базе практического интеллекта. Формируется система социальных представлений, благодаря которой коммуникация получает некоторую автономию от эмоционально-личностных особенностей ребенка, стабилизируется стиль общения и взаимоотношение с окружающими людьми. Однако обобщения, основанные на личном опыте, всегда конкретны и могут быть использованы только в той среде, где возникли. (Возможности ребенка взаимодействовать в более широкой, поликультурной среде связаны с развитием зачатков понятийного мышления, которые позволяют логически выделять проблемы и использовать окружающих людей для их решения.)

На III этапе (11–12 лет) происходит расширение социального пространства и реорганизация представлений подростка об окружающем мире и, как следствие, разрушение прежних коммуникативных навыков, дестабилизация взаимоотношений с окружающими людьми. В этот период регистрируется достоверное снижение результатов по всем показателям социальной компетентности до уровня, характерного для ребенка в 8–9 лет.

На IV этапе (12–17 лет) система социального взаимодействия подростка начинает выстраиваться заново на той интеллектуальной основе, которая к этому времени успевает у него сформироваться. Мы выделили три варианта развития социального интеллекта.

При высоком академическом интеллекте, базирующемся на понятийных структурах, подросток начинает использовать логический анализ и в сфере общения, происходит быстрое развитие социального интеллекта, формируются устойчивые толерантные установки, обеспечивающие эффективность взаимодействия в поликультурных средах.

При неполноценном понятийном мышлении, когда сформирован только интуитивный его компонент, толерантность не формируется, подростки характеризуются эмоциональным неприятием, произвольной агрессией по отношению к представителям иных культур.

При неразвитом понятийном мышлении формирование социального интеллекта как интеллектуальной структуры оказывается невозможным. Поэтому взаимоотношения индивида с окружающими людьми полностью определяются его эмоционально-личностными особенностями и представляют собой комплекс коммуникативных установок и навыков, который недостаточен для понимания людей и успешной социальной адаптации.

РАЗДЕЛ ДЕСЯТЫЙ

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

И. Н. Биля (Киев)

В современных условиях, когда новейшая техника и сложные технологии доминируют в производстве, а успех социально-экономических преобразований в значительной степени зависит от интенсивности инновационных процессов, как никогда становится актуальной потребность в высококвалифицированных специалистах с ярко выраженными творческими способностями. Поэтому современное образование направляет свои усилия на совершенствование обучения и воспитания подрастающего поколения, подготовку его к творческому труду.

Психологи считают, что одним из эффективных путей подготовки к творческой деятельности является использование в учебном процессе творческих задач. Этим обусловлена актуальность ряда исследований, направленных на изучение психологических закономерностей процесса решения творческих задач в условиях технической и конструкторской деятельности (Г. С. Альтшуллер, С. М. Василейский, Т. В. Кудрявцев, Е. А. Милерян, В. А. Моляко, Е. А. Фарапонова и др.).

По мнению ученых, оптимальным периодом вхождения в сферу творческой деятельности, овладения соответствующими умениями является дошкольный период. Согласно теории амплификации (обогащения) развития ребенка (А. В. Запорожец), важную роль в формировании творчества играют специфические виды детской деятельности, к которым относится и конструирование. Конструирование, по мнению Л. А. Парамоновой, имеет универсальный статус в составе других детских видов деятельности. В конструи-

ровании формируется общая способность построения целостности различной степени сложности и типа (предметов, моделей, конструкций и др.), которая присуща самым разным видам детской деятельности (игре, художественному творчеству, восприятию сказок и т. д.), а не только конструированию. Важно разработать содержание конструирования в дошкольном возрасте, определить формы и методы включения детей в эту деятельность как условия развития творчества и вооружения детей навыками творческого проектирования и конструирования.

В большинстве исследований, посвященных детскому конструированию, анализируется только результат, а не процесс деятельности. Наше исследование конструкторской деятельности дошкольников базируется на стратегическом походе В. А. Моляко, согласно которому процесс конструирования рассматривается как одна из важных подсистем творческого процесса, предполагающая взаимосвязь таких основных составляющих, как личность того, кто выполняет деятельность, продукт и условия, в которых протекает эта деятельность (Моляко, 1983а, 1983б).

В центре внимания системно-стратегического подхода – вопрос о сущности организации и регулирования деятельности со стороны субъекта, начиная с зарождения творческих идей (замыслов) и заканчивая различными формами их воплощения. Соответственно, к базовым компонентам исследования мы отнесли процессуально-динамический и индивидуально-регулятивный аспекты конструкторской деятельности дошкольников.

Процессуально-динамический аспект выступает как целостная форма синтеза различных психических явлений дошкольника, охватывающая поисковый процесс, поэтому представляется важным его изучение на всех этапах решения творческих конструкторских задач (изучения условий задачи, поиска решения, его проверки). Для составления целостного представления о процессуально-динамическом характере поисковых действий решения задач мы анализировали психологическую структуру всей конструкторской деятельности дошкольников, выясняли особенности протекания и роль каждого из ее компонентов. *Индивидуальный аспект* творческой конструкторской деятельности касается ее регулятивного, операционного компонента и проявляется в субъективных мыслительных тенденциях детей. Творческое конструирование дошкольника предполагает определенную избирательность в использовании мыслительных действий, совокупность умственных и практических операций, обусловленных субъективными особенностями, актуализируемыми при решении задачи. Эти факторы и направляют поисковый процесс, вовлекая в него потребности, знания, опыт, внимание, воображение и т. п.

На основании полученных результатов исследования мы выстроили *функциональную модель развития творческой конструкторской деятельности* дошкольников и *комплексную методику «Детская творческая конструкторология»*, которая представляет собой систему последовательного воздействия на дошкольника, его творческую деятельность.

Программа «ДеТКа» базируется на изучении процесса конструирования детей, его этапов и механизмов; учитывает, кроме полученных нами данных, те результаты, которые представлены в исследованиях других авторов (Б. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, Г. С. Костюка, Б. Г. Ломова, И. С. Якиманской и др.). Она является модифицированным вариантом учебно-тренинговой системы «КАРУС» и предполагает активизацию, развитие в конструкторском творчестве детей регуляторных функций, основных стратегических действий мышления, которые были выявлены в ходе экспериментального исследования их конструкторской деятельности (Біла, 2011).

Разрабатывая комплексную методику, развивающую программу «ДеТКа», мы также учитывали сходство методов и средств экспериментального исследования и учебных программ дошкольного образования, в частности программы «„Я“ в мире» (Базова программа..., 2009). Таким образом, данная методика, базирующаяся на результатах констатирующего эксперимента, изучении процесса детского творчества, программ дошкольных учебных заведений, является одним из методических средств их обеспечения, оптимальной системой

специально организованного влияния на творческую деятельность дошкольника.

Основой экспериментальной программы является конструкторская деятельность, а также другие наиболее распространенные виды деятельности дошкольника – игра, наблюдения, эксперименты, изобразительная деятельность, в центре которых лежит живое восприятие, созерцание, практическая деятельность, а результатом является формирование чувственного опыта ребенка, его мыслительных действий – основы, зародыша творческой деятельности.

Содержание программы экспериментального обучения воплощено в серии специальных задач, творческих игровых упражнений (информационно-рецептивных, репродуктивных, исследовательских и эвристических).

Первый этап программы обучения (тренинга) – *теоретико-информационный* – предполагал обогащение знаний детей сведениями об источниках изобретательства, конструирования, приемах поиска решений задач и т. д. и включал: объяснение особенностей механизма конструкторских действий, изложение сведений о применении механизмов в реальной жизни, анализ примеров стратегий конструирования (в сказках, во время наблюдений и т. п.). Теоретические знания дети получали в форме бесед и лекций, которые имели пояснительный характер, содержали примеры, а также схемы стратегических действий мышления, визуализировавшие представленный материал.

Второй – *подготовительно-практический* – этап тренинга был направлен на закрепление полученных знаний и предусматривал гармоничное развитие всех компонентов мыслительной деятельности дошкольников: когнитивного, операционного и мотивационного. Целенаправленная стимуляция сенсорно-перцептивных, мыслительных процессов при опоре на высокую чувствительность психики ребенка имела целью развитие сенсорного опыта, мыслительных действий, познавательной активности, эмоционально-волевой регуляции, т. е. создавала предпосылки развития стратегических тенденций мышления детей, их творческой деятельности. Весь комплекс предлагаемых задач способствовал созданию основ адекватного понимания предъявленных задач, развитию навыков формирования гипотезы, замысла решения и его воплощения.

На третьем – *творческо-конструкторском* – этапе развивающего обучения внимание детей фиксировалось на овладении приемами и методами решения конструкторских задач. Детям предлагались задачи на конструирование, имевшие целью практического ознакомления с различными стратегиями конструирования. Упражнение в каждой конструкторской стратегии предусматривало фактически выявление реальных субъек-

тивных склонностей, преобладающих тенденций использования той или иной стратегии, закрепление этой тенденции в деятельности ребенка, а также поиски возможностей расширения его поискового творческого диапазона.

Заключительный этап формирующего эксперимента представлял собой *обобщенно-алгоритмический вариант обучения решению творческих конструкторских задач* (Т. В. Кудрявцев, В. А. Моляко), закрепление и активизацию (стимулирование) усвоенных навыков мыслительных, конструкторских и планирующих действий. Схема-алгоритм представила структуру творческого конструирования, дополненную эффективными средствами стимулирования творческих тенденций: ознакомление с условием задачи, его анализ и перекодировка на свой язык, соотнесение с собственными знаниями; уточнения, комментарии, ответы на вопросы, пересказывание условия, выделение главного, выбор ориентиров поиска; демонстрация взрослым образцов мыслительных действий, творческих замыслов, их анализ, инструкции, наставления (коллективные и индивидуальные); работа детей над созданием замысла (придумывание вариантов проекта), обсуждение выдвинутых ими гипотез, индивидуальные рекомендации, составление плана решения, конструирование; выбор материалов, оборудования; реализация дошкольниками замысла, анализ и оценка результатов деятельности, рекомендации. Внимание сосредоточивалось на развитии

как индивидуально-регулятивного, так и процессуально-динамического компонентов творческого конструирования.

Результаты использования модели развития творческой деятельности, внедрения тренинговой система «Детка» (Детская творческая конструкторология) позволили говорить о возможности влияния на творческую деятельность дошкольника, активизации, стимулирования отдельных циклов творческого процесса решения задач, стратегических мыслительных тенденций, творческих конструкторских действий.

Использование программы развития творческого конструирования «Детская творческая конструкторология», систематическое упражнение детей в творческих умениях приводят к их автоматизации, оказывают позитивное влияние на результаты творческих поисков, конструкторского творчества.

Литература

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / За ред. О. Л. Кононко. К., 2009.

Біла І. М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці. К., 2011.

Моляко В. А. Психологія конструкторської діяльності. М., 1983а.

Моляко В. А. Психологія рішення школьниками творчих задач. К., 1983б.

ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К ПОДСКАЗКАМ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ: РОЛЬ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА¹

Е. А. Валуева, Е. М. Лаптева (Москва)

Использование подсказок в решении задач является одним из классических приемов исследования мышления. В основном в фокусе внимания исследователей оказывались «процессуальные» условия, необходимые для эффективного использования подсказки: сходство формы предъявления подсказки и задачи, общность процессов их кодирования и глубина переработки. Менее популярным предметом исследования была другая группа внутренних условий, обуславливающих действие подсказки – индивидуальные особенности мышления. В отношении связи способностей с эффективностью действия подсказки было показано, что люди с высоким уровнем креативности чаще использовали подсказки для решения анаграмм (Mendelsohn, Griswold, 1964); креативность связа-

на с лучшим использованием подсказок, предъявленных на бессознательном уровне (Shaw, Conway, 1990). Однако подавляющее большинство исследований связи когнитивных способностей с феноменами использования подсказок опирались на использование преимущественно вербального материала и вербальных же тестов креативности (Тест отдаленных ассоциаций С. Медника). В нашем исследовании (Лаптева, Валуева, 2010) было показано, что использование подсказки положительно связано с показателями «Теста отдаленных ассоциаций» (RAT), но отрицательно – с общим показателем креативности по тестам «Необычное использование предмета» и «Рисуночному тесту творческого мышления» К. Урбана. В свою очередь, RAT, который принято считать тестом творческих способностей, демонстрирует более высокие корреляции с тестами интеллекта, особенно

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 11-36-00342а2 и гранта Президента РФ № МК-5056.2012.6.

вербального. Можно предположить, что за корреляцией эффективности использования подсказки и RAT стоит не творческий компонент, измеряемый тестом, а его вербальный аспект. Кроме того, остается неясным, не является ли корреляция успешности подсказок в вербальных задачах с вербальным тестом RAT своего рода артефактом, связанным с совпадением разновидности материала. В таком случае положительное влияние вербальных способностей на использование подсказки должно исчезнуть при изменении модальности основной задачи.

Для проверки этих предположений были проведены два эксперимента с различной модальностью основной задачи: в первом случае использовалась вербальная дивергентная задача на составление слов из слова «кинематограф», во втором – невербальная дивергентная задача на завершение фигур (кругов). Помимо решения задачи, испытуемые проходили тесты вербального интеллекта (русская версия «Теста отдаленных ассоциаций» и вербальная шкала теста Р. Амтхауэра). Уровень вербального интеллекта вычислялся как среднее z-оценок по двум тестам.

Экспериментальное задание состояло в следующем. Испытуемые решали задачу в 2 этапа, между которыми был перерыв (инкубационный период). Сначала испытуемые в течение 8 мин. выполняли основную задачу. Затем, в инкубационном периоде, они работали со стимулами, среди которых встречались подсказки – варианты решения основной задачи. В каждом из экспериментов одна экспериментальная группа (ЭГ) получала подсказки в виде картинок, другая работала со словами, однозначно соответствующими содержанию картинок. Контрольные группы (КГ) в инкубационной задаче работали так же либо со словами, либо с картинками, но подсказки были заменены нейтральными стимулами. Инкубационная задача состояла в том, чтобы среди двух стимулов на экране компьютера выбрать искаженный объект (неправильное слово или перевернутую картинку) и нажать на кнопку в зависимости от того, с какой стороны он находится. Время реакции на стимулы фиксировалось. После инкубационного периода испытуемые еще на 8 мин возвращались к решению основной задачи.

Мы предполагали, во-первых, лучшее использование подсказок той же модальности, что и основная задача. Во-вторых, если эффекты использования подсказок зависят от модальности, можно ожидать, что вербальные способности помогут в работе с вербальным материалом, но не с невербальным. Альтернативная гипотеза состояла в том, что вербальные способности являются универсальным механизмом, который опосредует эффективность использования подсказки, независимо от модальности материала.

Роль вербальных способностей в использовании подсказки можно объяснить, если рассматривать их как проявление кристаллизованного интеллекта, который, в отличие от флюидного, отвечает за организацию схем знаний и построение структуры семантической сети (Гаврилова, Ушаков, 2012). В таком случае, обеспечивая эффективное кодирование информации, вербальные способности могут облегчать получение доступа к элементам, необходимым для решения задачи.

Объединяя результаты экспериментов 1 и 2, можно констатировать, что в вербальной задаче вербальные подсказки используются эффективнее, чем невербальные (по критерию Манна–Уитни $p = 0,045$); в невербальной задаче отсутствует различие в эффективности вербальных и невербальных подсказок. В инкубационной задаче подсказки перерабатывались иначе, чем нейтральные стимулы. В вербальной задаче время реакции (ВР) на картинки-подсказки было больше, чем ВР на нейтральные картинки ($p < 0,001$), а в невербальной задаче ВР увеличивалось для обоих типов подсказок, по сравнению с нейтральными стимулами (для обоих типов подсказок $p < 0,001$). Различий в точности реакций ни в одном из случаев не было обнаружено.

В вербальной задаче вербальный интеллект был положительно связан с эффективностью подсказок-картинок ($r = 0,28^*$), но не подсказок-слов. В невербальной задаче вербальный интеллект был положительно связан с общей эффективностью подсказок ($r = 0,26^*$). В инкубационном периоде вербальный интеллект был связан с увеличением ВР на подсказки-картинки ($r = 0,537^{**}$), но не был связан с изменением ВР на подсказки-слова в вербальной задаче и на подсказки обоих видов – в невербальной задаче (все корреляции рассчитаны при контроле общей скорости реакции).

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что вербальные способности связаны с эффективностью использования подсказок при работе с невербальным материалом – невербальных подсказок в вербальной задаче или для обоих видов подсказок – в невербальной задаче. Вербальные способности обеспечивают кодирование материала в единый (по всей видимости, семантический) код. В результате, задача и подсказка могут быть соотнесены друг с другом, будучи элементами одной сети знаний. В случае вербальных подсказок в вербальной задаче подсказки являлись буквально ответами, поэтому не требовалось выделять отдельно их значение для того, чтобы они были семантически сопоставлены с основной задачей.

Таким образом, эффективность использования подсказок связана с возможностью сопоставления подсказок и задачи в единой системе значений, а вербальные способности могут претендовать

на роль универсального механизма, обеспечивающего построение этой системы значений.

Литература

Гаврилова Е. В., Ушаков Д. В. Эффективность использования периферийной информации в решении задач как функция интеллекта // Экспериментальная психология. 2012. № 1 (в печати).

Лаптева Е. М., Валужева Е. А. Роль креативности в использовании подсказок при решении задач //

Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 4. С. 97–107.

Mendelsohn G. A., Griswold B. B. Differential use of incidental stimuli in problem solving as a function of creativity // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1964. 68. 4. P. 431–436.

Shaw G. A., Conway M. Individual Differences in Nonconscious Processing: the Role of Creativity // Personality and Individual Differences. 1990. 11 (4). P. 407–418.

МОЛОДЫЕ ДОКТОРА РАН: МОДЕЛЬ ВЫСОКИХ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ И ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ИХ ФАКТОРОВ

Е. В. Гаврилова, Д. В. Ушаков (Москва)

Большинство современных научных исследований, сконцентрированных на изучении когнитивных процессов, являются классическими лабораторными экспериментами. В данной работе в фокусе внимания находится реальная когнитивная деятельность самих ученых, которая представляет собой результат продуктивной «инвестиции» их когнитивных ресурсов в науку.

В этой связи мы сформулировали следующие цели для нашего исследования: 1) определить основные индикаторы высоких научных достижений ученых и на их основе построить модель научных достижений в современной науке; 2) построить модель, отражающую влияние конкретных факторов на данные научные достижения. В соответствии с поставленными целями исследование включало в себя два этапа.

На первом этапе проводился анализ индикаторов научной продуктивности ученых. С этой целью осуществлялся отбор специальной выборки – ее составили ученые из разных областей научных знаний, обладающие достаточно высоким уровнем научной продуктивности. Высокая научная продуктивность определялась рядом критериев: ранней защитой докторской диссертации (в возрасте до 45 лет); работой в одном из институтов РАН; выдвижением на конкурс для получения гранта Регионального общественного фонда содействия отечественной науке Ученым советом Института. Итоговая выборка тех ученых, кто дал согласие на участие в исследовании, составила 170 докторов наук в возрасте от 34 до 56 лет ($M = 48$ лет; $SD = 4,6$); из них – 144 мужчины и 26 женщин.

Процедура исследования заключалась в следующем. Каждому ученому был отправлен опросник, включавший в себя несколько типов вопросов относительно условий их семейного воспитания, обучения и профессиональной деятельности. Кроме того, ученые опрашивались на предмет их научных достижений – количества публикаций в рус-

скоязычных и англоязычных научных журналах; количества аспирантов, защитивших диссертации под их руководством; возраста защиты докторской диссертации. Названное испытуемыми количество их научных публикаций оценивалось как «самоотчетный показатель научной продуктивности ученых».

Помимо самоотчетных данных о публикациях, для каждого ученого были получены показатели по их российским и зарубежным научным публикациям из двух информационных порталов в области науки: зарубежного научного портала «SCOPUS» (scopus.com) и российского научного портала на сайте elibrary.ru. Это количество научных публикаций оценивалось как «объективный показатель научной продуктивности ученых». В дополнение к публикациям на основе материала баз данных научных порталов была собрана информация об индексах научного цитирования каждого ученого: в зарубежном индексе (индексе цитирования Хирша) и российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

Все собранные данные – самоотчетное число российских и зарубежных научных публикаций; число российских и зарубежных научных публикаций, согласно базам данных научных порталов; данные об индексах научного цитирования; а также возраст защиты докторской диссертации и количество защитившихся аспирантов – анализировались как основные индикаторы научных достижений ученых и использовались в дальнейшем анализе для построения модели продуктивности ученых в современной науке.

Для построения данной модели был применен метод линейно-структурного моделирования, осуществленный в статистической программе AMOS 16. Построенная конфирматорная двухфакторная модель имеет хорошие показатели соответствия эмпирическим данным ($\chi^2(11, N = 170) = 15,664$; $p = 0,154$; $GFI = 0,973$; $AGFI = 0,931$; $CFI = 0,990$;

RMSEA = 0,050) и представляет собой результат реализации интеллектуального и творческого потенциала молодых российских ученых в современной науке.

Результаты, которые демонстрирует модель, касаются двух принципиальных аспектов – существования и связи двух латентных факторов, отражающих продуктивность ученых в современной науке; а также роли индикаторов научной продуктивности, которые эти факторы нагружают.

Обратимся сначала к рассмотрению первого аспекта. Наиболее важный результат проведенного моделирования связан с демонстрацией двух факторов в структуре продуктивности исследуемой выборки. Модель показывает, что продуктивность ученых из проанализированной выборки в сфере российской науки не только не связана положительно с продуктивностью в международной сфере, но даже связана с ней слабо отрицательно ($\beta = -0,14$, $p = 0,009$). Т. е. у выборки можно констатировать некоторую, хотя далеко не абсолютную, альтернативность в научной активности, направленной на отечественное (внутреннее) или зарубежное (внешнее) научное использование.

Другой важный аспект касается роли научных индикаторов, представленных в модели. Прежде всего, особого внимания заслуживает присутствие в модели индикатора «возраст защиты докторской диссертации», который нагружен по фактору, связанному с российской научной продуктивностью. Значимый отрицательный показатель этой нагрузки ($\beta = -0,58$, $p = 0,000$) свидетельствует о том, что ранний возраст защиты докторской является показателем достижений ученых в российской науке, но не в зарубежной. Данный результат подчеркивает важность интенсивного накопления научных достижений в российской науке. Кроме этого показателя, отдельного анализа заслуживают те индикаторы, которые нагружены по каждому из двух латентных факторов. Практически все зарубежные научные индикаторы (зарубежные публикации научного портала «SCOPUS» и портала «elibrary.ru», индекс цитирования Хирша) нагружены по латентному фактору, связанному с продуктивностью ученых в зарубежной науке, а некоторые из них нагружены также и по фактору, связанному с российской продуктивностью (например, РИНЦ). В то же время ряд российских научных индикаторов в модели не представлен вообще по причине ухудшения ее соответствия эмпирическим данным. Такие результаты позволяют отдельно обсуждать проблему валидности тех методов оценки научной продуктивности в российской науке, которые имеются на данный момент.

Таким образом, главным результатом первого этапа исследования является построенная модель достижений молодых российских ученых в науке на основе собранных индикаторов их научной продуктивности. Данная модель отражает

современный профессиональный путь становления российских ученых в науке. Этот путь предполагает несколько, а точнее два, направления реализации научной деятельности: зарубежное и российское. В зависимости от того, какой путь выбран ученым, его интеллектуальные и творческие ресурсы инвестируются либо в зарубежную, либо в российскую науку. Причем достижения в зарубежной науке не повышают или же даже несколько уменьшают вероятность достижений в российской науке, как и наоборот.

На втором этапе исследования производился анализ факторов, которые значимо влияют на научные достижения ученых. Основная информация о факторах была получена на основе заполненного учеными опросника, в котором, помимо научных достижений, была предоставлена информация относительно различных социальных условий развития их научной деятельности (семейная среда, особенности образования и научного окружения). С этой целью была построена линейно-структурная модель влияния средовых причин на установленные на первом этапе два фактора научной продуктивности ученых.

Данная модель имеет также хорошие показатели соответствия эмпирическим данным ($\chi^2 = 102,729$; $p = 0,081$; GFI = 0,923; AGFI = 0,890; CFI = 0,966; RMSEA = 0,036) и характеризуется рядом особенностей. Прежде всего, необходимо отметить, что вся совокупность влияний на научную продуктивность объединилась в два фактора. Наиболее яркая особенность, выявленная моделью, заключается в том, что ни один из этих факторов не имеет абсолютного положительного влияния на научную продуктивность: каждый из факторов среды положительно влияет на один из факторов продуктивности и отрицательно – на другой.

Первый фактор может быть назван «образованием за рубежом». Он значимо положительно влияет на фактор «достижения ученых в зарубежной науке» ($\beta = 0,23$, $p < 0,02$) и отрицательно – на фактор «достижения ученых в российской науке» ($\beta = -0,1$, $p < 0,34$), определяясь шестью переменными. Наиболее значимые из этих переменных – оценка ученым влияния на его научную результативность зарубежных стажировок и научного руководителя за рубежом. Далее идет количество зарубежных стажировок до защиты докторской диссертации. Характерно, что сам факт зарубежных стажировок не столь важен, как субъективная оценка его значимости. Побывав за границей на стажировке, ученый может быть в разной степени затронут ее влиянием. В обсуждаемый фактор входит также количество иностранных языков, которыми владеет ученый, причем эта переменная отдельно коррелирует с количеством иностранных стажировок. Наконец, две оставшиеся переменные представляют собой научный коллектив – «влияние старших научных коллег» (научного руково-

дителя, заведующего лабораторией, других коллег-сотрудников Института), «значимое влияние образовательной среды» (образования и личности учителей).

Второй средовой фактор может быть назван «наличие научных традиций в семье» и оказывает, по сравнению с предыдущим, противоположное влияние на научную продуктивность. Данный фактор незначимо положительно влияет на достижения ученых в российской науке ($\beta = 0,33$, $p = 0,14$) и отрицательно – на достижения ученых в зарубежной науке ($\beta = -0,25$, $p = 0,13$). Этот фактор определяют две переменные: одна из них представляет собой наличие в предшествующих поколениях родственников, занимавшихся наукой; другая получена на основе субъективной оценки испытуемыми значимости семьи в их научных достижениях. Достаточно любопытен неожиданный, хотя и объяснимый, факт, что наличие научных традиций в семье способствует скорее российской, чем международной научной продуктивности.

Таким образом, можно нарисовать типичный собирательный образ ученого из проанализированной выборки с высокими международными научными достижениями. Это способный молодой человек (реже – девушка), ставший первым в семье, кто занимается наукой. Своим научным становлением он обязан хорошему вузовскому образованию и хорошему научному коллективу Инсти-

тута РАН, в который попал после обучения в вузе. В значительной степени благодаря этому коллективу, вскоре после защиты кандидатской диссертации или даже до этого он получил возможность стажировки за границей, которая оказала существенное влияние на стиль его научного мышления. Он хорошо владеет иностранными языками, пишет много работ на английском языке. Большинство представителей этой части выборки по-прежнему работают в институтах РАН, но некоторые перебрались в западные университеты.

Иным получается портрет ученого из выборки, находящегося на высотах российской научной продуктивности. Он происходит из семьи, где несколько поколений уже занимались наукой, и, возможно, с детских лет видел себя будущим ученым. Родители существенно повлияли на его научное становление. Он защитил кандидатскую диссертацию, а затем в 30 с небольшим лет (может быть, даже до 30) – докторскую. В длительные научные поездки за границу не ездил, а если и ездил, то особого влияния от этого не испытал. Работает в одном из институтов РАН.

Результаты данного исследования демонстрируют структуру научной продуктивности, а также те значимые научные индикаторы, которые определяют ее и способствуют формированию ведущего интеллектуального потенциала страны, важного для ее технологических достижений (Suarez-Villa, 2000; Park, Lubinski, Benbow, 2007; Stewart, 2001).

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ ТЕРМИНА «ОРИГИНАЛЬНОСТЬ»

С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)

Термины «оригинальность», «оригинальный» (от *лат.* *origo* – происхождение, источник; *originalis* – первоначальный) используются практически во всех гуманитарных науках в широком спектре значений: первоначальный, подлинный, неподдельный; вполне самостоятельный, чуждый подражательности; редкий, уникальный; необычный, своеобразный, странный. Прилагательное «оригинальный» применяется по отношению ко многим явлениям: вещам, продуктам деятельности, качествам людей, их мнениям, поступкам, поведению и т. д. В обыденной речи термин «оригинальность» используется чаще всего в значении «непохожий на других, своеобразный, необычный, редкий». Часто встречается и применение его в ироническом смысле – при реакции на неожиданную глупость, смешной результат какого-либо действия.

Часто эти термины используются и в психологической науке, главным образом в контексте изучения способностей, одаренности, интеллек-

та. При этом практически общепринятым стало понимание оригинальности как своеобразия творческого мышления, необычности подхода к рассмотрению проблеме. Со времени появления тестов Э. П. Торренса и Дж. Гилфорда оригинальность выполнения заданий определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, своеобразием «структуры ответа» и т. д. При этом эмпирически однозначно фиксируемым признаком остается только частота встречаемости ответа, что практически не отражает характеристику оригинальности, так как при этом происходит, как отмечал В. Н. Дружинин, «необоснованное смешение понятий: креативность отождествляется с нестандартностью, нестандартность – с оригинальностью, а последняя – с часто встречающимся ответом у группы испытуемых» (Дружинин, 1999, с. 200). Интерпретация же других признаков оригинальности в тестах почти полностью зависит от произвола психолога, проводящего тестирование.

Мы считаем, что такое положение обусловлено неопределенностью объема и содержания термина «оригинальность» при его использовании в психологии, имплицитно принятой установкой связывать оригинальность только с творчеством и интеллектом. Между тем оригинальность в комплексном человекознании связывается с самой личностью, а не с отдельными ее чертами или проявлениями (мышлением, поведением, созданием продуктов), а социальная ценность оригинальности отражается в ее общей положительной оценке, уважительном отношении к ее носителям. Не случайно, социальная карикатура на оригинальность – оригинальничание – удел людей, не являющихся одаренными, но стремящихся выглядеть таковыми через оригинальность, людей, предпринимающих для этого значительные усилия, легко отмечаемые и часто высмеиваемые окружающими.

В настоящей работе мы попытаемся обосновать подход, согласно которому психологические характеристики оригинальности нужно определять, исходя из того, что феномен оригинальности является целостным качеством личности и возникает на пересечении осей, задаваемых характером ее активности (человек – создатель или «повторитель») и культуры (продукт деятельности человека – обычный, традиционный или необычный, нетрадиционный).

Мы считаем, что «оригинальность» – термин, отражающий сложное личностное качество, заключающееся в сформированности у человека целостного автономного источника (1) организации социально значимой деятельности (поведения, поступков, взаимодействий); (2) способов создания продуктов деятельности (высказываний, артефактов, произведений); (3) оценки социально значимых явлений (других людей, продуктов, высказываний и т. д.), и основанное на понимании и переживании культурной глубины перечисленных феноменов. В оригинальности можно выделить объективную («первородность», «настоящность», подлинность; уникальность и неповторимость, выраженные в структурных и иных свойствах) и субъективную (оценочные переживания «интересности», важности, глубины, широты ассоциаций и др.) стороны. Проявление (или отсутствие) оригинальности тем заметнее, чем большее значение для социокультурного бытия имеют явления и процессы, в которых участвует человек. Оригинальная личность не повторяет уже существующее; а становится автором, создателем чего-либо; не прибегает к общепринятому, а ищет сущность; не пользуется культурой, а приращивает ее. Одним из первых сущностные признаки оригинальности по отношению к искусству отметил Г. Гегель: «Подлинная оригинальность, как художника, так и художественного произведения, заключается в том, что они одушевлены разумностью истинного в самом себе содержания. Только в том

случае, когда художник совершенно усвоил себе этот объективный разум, не примешивая к нему и не замутняя его чуждыми ему, идущими изнутри художника или заимствованными извне частными особенностями, он дает в оформленном предмете также и самого себя в своей наистиннейшей субъективности, которая стремится быть лишь точкой, через которую проходит завершенное в самом себе художественное произведение» (Гегель, 1938, с. 306–307).

Конечно, понимание оригинальности как качества личности в психологии не является новым, но, по нашему мнению, важно подчеркнуть, что именно личность и культура – те границы, в которых можно понять сущность оригинальности, и без учета этого попытки уловить ее проявления в психических свойствах, процессах и состояниях всегда будут грешить неясностями, противоречиями, фрагментарностью.

В качестве обоснования нашей точки зрения укажем на то, что даже при использовании подхода к оригинальности как парциальному качеству, исследователи неявно опираются на отнесение ее к целостности личности и к связи ее с культурой.

Так происходит, *во-первых*, при изучении творческих способностей, одаренности, интеллекта, дивергентного мышления, при обращении к которым всегда упоминается оригинальность. Она выступает как «проявление творчески-продуктивных возможностей испытуемого» (Холодная, 1997, с. 227). Согласно В. Н. Дружинину, оригинальность представлена в способности выявления новых сторон в рассматриваемом предмете: «Оригинальные ответы получаются при абстрагировании (выделении) одних признаков предмета и отвлечении от других его аспектов. Выделение латентных, неочевидных признаков изменяет смысловую иерархию их значимости, и предмет предстает в новом свете. Так возникает эффект неожиданности, оригинальности» (Дружинин, 1999, с. 200). Оригинальность часто связывают с талантливостью, отдаленностью и необычностью ассоциаций (Christensen, Guilford, Wilson, 1957, p. 82). Выделяются и подходы, в которых подчеркивается, что оригинальность отражает свободу творца в определенных видах деятельности. Так, Д. Коффман отмечает, что оригинальность отражает «степень свободы композитора в выборе музыкальных символов для выражения создания послания», и указывает на то, что «оригинальная музыка имеет высокий уровень информации или низкую предсказуемость» (Coffman, 1992, p. 158).

В одном из наших исследований (Гильманов, 2004) на основе квазисемантического опросника, отражающего такие характеристики оригинальности, как «подлинность», «новизна», «уникальность», «значимость», «эмоциональная привлекательность», «простота», «цельность», «определенность структуры оцениваемого», изучались различия в оцен-

ках разных произведений (песен, репродукций картин, бытовых предметов) одаренных и неодаренных молодых людей. Было выявлено, что одаренные тоньше чувствуют иерархию ценностей при оценке различных произведений, отмечая не только их новизну и необычность, но и значимость, ощущая их эмоциональную привлекательность, чувствуя структурные свойства. При этом разброс оценок всех опрошенных выше при оценке бытовых вещей и ниже – при оценке произведений искусства, что связано, видимо, с некоторым общим «социально-контекстным» чувством оригинального, пониманием культурной значимости искусства.

Во-вторых, личностная отнесенность оригинальности заметна и тогда, когда она определяется через поведение. Так, И. Мальтцман определяет оригинальность как поведение, случающееся относительно нечасто, необычное при данных условиях, но соответствующее им (Maltzman, 1960). Л. Леви и Х. Леон подчеркивают, что оригинальность, скорее, форма ролевого, чем оперантного (инструментального) поведения (Levy, Leon, 1968).

В-третьих, социокультурное содержание оригинальности заметно и в работах, в которых она рассматривается как собственно личностное качество. Можно сослаться на Е. Богардуса, еще в первой половине XX в. посвятившего оригинальности целую главу в своих «Основах социальной психологии». Он считает, что оригинальность относится к созданию новых, уникальных вещей и, как создание чего-то нового, привлекает внимание и сама по себе, и как качество деятеля, проявившего это качество. Это «дает человеку сильные позиции в межличностной коммуникации» (Bogardus, 1924, с. 370), сказываясь в числе, вариативности и качестве социальных контактов. Социально-психологический ракурс рассмотрения оригинальности включает обоснование ее социальной обусловленности. Так, Богардус утверждает, что демократия стимулирует оригинальность (Bogardus, 1924). Ф. Бэррон (Barron, 1955) на материале тестов оригинальности, необычности откликов на стимульные задания определил, что оригинальность связана с независимостью суждений, личностной сложностью и предпочтением сложных явлений, с самоутверждением, доминантностью, с неприятием подавления как механизма контроля импульсов.

Акцент на отнесение оригинальности к личностным качествам позволяет, на наш взгляд, производить ее оценку не на основе тестирования, а посредством использования метода опроса. В проведенном в марте – апреле этого года исследовании мы просили студентов (будущих педагогов-психологов, музыкантов и хореографов, общее число опрошенных – 67 чел.) оценить определенные нравственные, деловые, интеллектуальные качества, характеристики зрелости и перспективы

жизненного пути как свои, так и своих одноклассников, а затем, через неделю (для снятия эффекта влияния порядка), отнести себя и других к оригинальным или неоригинальным людям. Результаты исследования свидетельствуют о том, что прямая оценка оригинальности человека вполне возможна: студенты, отнесенные экспертами (преподавателями) к оригинальным, были признаны таковыми и самими студентами. При этом, как и в предыдущем исследовании, было выявлено, что большая часть студентов, признанных другими оригинальными, таковыми себя не считает, «не замечая» своей оригинальности. Наиболее сильные корреляционные связи оригинальности выявились с интеллектуальными качествами ($r_{xy} = 0,87$) и характеристиками зрелости личности ($r_{xy} = 0,74$).

Таким образом, оригинальность является *целостным качеством личности*, обладающей ярко выраженной индивидуальностью, позволяющим действовать самостоятельно, выделять, чувствовать оригинальное в любом явлении как его наиболее значимые, существенные для культуры свойства. Феномен оригинальности возникает на пересечении осей, задаваемых характером активности личности и культуры: оригинальный – тот, кто является автором необычных продуктов, а неоригинальный – автор продуктов обычных; если продукт характеризуется повторением уже созданного, проявляется стереотипность, а попытки выдать уже кем-то созданное за оригинальное выступают как оригинальничание.

Литература

- Гегель Г. В. Ф. Соч. Т. XII. М., 1938.
- Гильманов С. А. Оригинальность: признак одаренности или способность одаренной личности? // Одаренный ребенок. 2004. № 4. С. 107–112.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск–М., 1997.
- Barron F. The disposition toward originality // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1955. V. 51 (3). P. 478–485.
- Bogardus E. S. Fundamentals of Social Psychology. N. Y., 1924.
- Christensen P. R., Guilford J. P., Wilson R. C. Relations of creative responses to working time and instructions // Journal of Experimental Psychology. 1957. P. 82–88.
- Coffman Don D. Measuring Musical Originality Using Information Theory // Psychology of Music. 1992. № 20. P. 154–161.
- Levy L., Leon H. Originality As Role-defined Behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1968. V. 9 (1). P. 72–78.
- Maltzman I. On the training of originality // Psychological Review. 1960. № 67 (4). P. 229–242.

ВОЗМОЖНОСТИ ИМПРИНТИНГА В РАЗВИТИИ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ЗАНЯТИЯМ РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

В. В. Глазков (Владимир)

Постановка проблемы

Импринтинг – тема актуальная и вызывающая множество дискуссий. Впервые обнаруженный и исследованный этологом К. Лоренцем на детенышах уток, сейчас он рассматривается как вид приобретения опыта, занимающий промежуточное положение между научением и врожденными реакциями, как одна из форм памяти.

Разработкой концепции импринтинга занимались такие ученые, как Н. Тимберген, Р. А. Уилсон, Р. Дилтс, Э. Эриксон и др. Психолог Дж. Боулби доказывает, что концепции Лоренца и Тимбергена применимы к исследованию развития человека. Выделены черты, в равной мере характеризующие импринтинг как у человека, так и у животных:

- 1) Он происходит, преимущественно, на ранних этапах постнатального (послеродового) развития и лишь в течение определенного, обычно короткого (сенсительного, критического) периода.
- 2) Процесс запечатления совершается быстро (часто при первой же встрече с объектом запечатления) и без внешнего подкрепления.
- 3) Результат запечатления обычно необратим. Влияние, оказываемое импринтингом на последующее развитие и поведение, чрезвычайно значимо.
- 4) Первоначально его может вызывать широкий спектр объектов, способных удовлетворять заданную потребность.
- 5) На интенсивность импринтинга благотворно влияет наличие барьеров на пути к научению.

Личность как системное человеческое качество формируется и развивается, подчиняясь действию закономерностей более сложной разновидности импринтинга. В зависимости от того, как реальные условия жизни растущего индивида соотносятся с требованиями социального импринтинга, происходит формирование его личности. При этом тот потенциал, который вовремя не был задействован, практически атрофируется, отмирает, становится недоступен для актуализации в будущем.

Именно поэтому в последнее время большое внимание уделяется проблеме «социального импринтинга». Суть социального импринтинга заключается в том, что в строго определенные периоды жизни формируются базовые свойства личности и исходные программы их проявления. Они возникают на уровне подсознания, а затем, помимо сознания и воли человека, в конкретные периоды уже на более высоком уровне включается реали-

зация этих программ. Эти периоды длятся годы, в течение которых формируются не только частные (хотя бы и жизненно важные динамические стереотипы поведения, как и у животных), но и базовые, глубинные качества личности. Механизм прохождения этих периодов обусловлен, прежде всего, социальным взаимодействием.

Выдвигается предположение о том, что импринтинг может произойти в любом возрасте на протяжении всей жизни. Так, согласно А. Ц. Гармаеву, в течение полугодия сменяется 5 основных периодов импринтинга по 2–3 года каждый, повторяющиеся после прохождения пика в обратной последовательности. В первой полугодии преимущественно осуществляется формирование базовых свойств или пополнение ранее записанного на новом витке спирального восхождения. В течение второй полугодия развиваются и закрепляются программы, усвоенные ранее.

Гипотезу нашего исследования составило предположение о том, что, благодаря импринтингу, возникает и развивается предрасположенность к разным видам художественного творчества.

Основными *методами* исследования являлись анкетирование, наблюдение и метод экспертных оценок.

Выборку исследования составили более 100 студентов музыкального и изобразительного отделений Института искусств и художественного образования, а также филологического факультета ВлГУ.

В ходе исследования осуществлялось сравнение влияния импринтинга на три вида художественного творчества: музыкальное, изобразительное и литературное. Пункты анкет были разработаны на основе значимых критериев импринтинга.

Результаты исследования

Одной из основных характеристик импринтинга является то, что он происходит на ранних этапах развития. Поэтому наиболее значимой сферой его проявления является семья, где существует наибольшая вероятность запечатления.

В ходе исследования было установлено, что в среде будущих музыкантов 44% родителей профессионально занимаются музыкой (в том числе 38% из них – в течение беременности). В среде студентов, обучающихся на изобразительном отделении, живописью и дизайном занимались 100% родителей (69% из них – в течение беременности). В среде студентов-литераторов и лингвистов 44,5% родителей серьезно относятся к чтению (28% из них много читали в течение беременности).

Если сопоставить это с тем фактом, что все музыканты начинали заниматься музыкой в 5–7 лет, а художники – изобразительным искусством в возрасте до 10 лет, можно установить сензитивный период, свойственный импринтингу, – *возраст недостаточного осознания мотивов своего творчества*. Лингвисты и литераторы начинают увлеченно заниматься литературой и языками уже в возрасте после 10–14 лет, связанном с пониманием, осознанием и обучением. Таким образом, можно сделать вывод о том, что склонность к музыкальной и изобразительной деятельности может быть в большей мере объяснена действием механизма социального импринтинга.

На вопрос, был ли выбор конкретного вида искусства обусловлен сторонним влиянием, отрицательный ответ дали 60% опрошенных (студенты-литераторы). Из 40%, ответивших утвердительно, 35% назвали ближайших родственников, в том числе родителей (среди этих них большую часть составили студенты изобразительного отделения), и только 5% указали на учителей и литературную классику как факторы влияния.

На вопрос, был ли у них в детстве кумир, 44% испытуемых ответили отрицательно (наибольшую часть составили студенты-лингвисты и литераторы), Из 56% ответивших утвердительно, 21% указали на своих родителей и ближайших родственников (в первую очередь, студенты изобразительного отделения). 35% опрошенных заявили, что их кумирами были актеры и музыканты, реже – писатели.

Практически все ученые сходятся во мнение, что импринтинг у человека возникает в момент высокого эмоционального напряжения. На вопрос, есть ли у них яркие воспоминания детства или сильные впечатления, связанные с выбранным родом занятий, утвердительный ответ дали: 100% студентов музыкального отделения, 90% студентов изобразительного отделения, 70% студентов филологического факультета.

Фактор препятствия – важный для возникновения импринтинга. Он может проявляться в том, что овладение определенным видом искусства (особенно, музыкой и живописью) требует от ре-

бенка очень серьезных усилий. Это правомерно рассматривать в качестве препятствия.

Характерным для импринтинга является также то, что он протекает в короткий сензитивный или критический период, что составляет его основное отличие от иных влияний среды. Можно предположить, что именно музыка и живопись подходят для иллюстрации этого фактора, так как они (особенно музыка) являются «физически ощутимыми» видами искусства. «Резонанс» в музыке, а также темп, интенсивность, сила звучания и тембр, оказывают влияние даже на новорожденного, а восприятие цвета органами зрения может активизировать не только другие органы чувств, но и породить различные психические состояния, эмоции, образы. И эта специфика восприятия продуктов данных видов искусства (в отличие от литературы) объясняет то, что процесс запечатления происходит быстро (мгновенно) в самый ранний период развития ребенка.

Выводы

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что музыка и живопись как наиболее «ощутимые» и «физически воспринимаемые» виды искусства соотносятся практически со всеми основными признаками импринтинга:

- запечатление их значимых характеристик происходит на ранних этапах развития, в короткий сензитивный или критический период;
- процесс запечатления совершается при первой же встрече с объектом;
- «первый опыт знакомства» с ними оказывает значительное влияние на последующее развитие и поведение.

Также весомую роль играет фактор препятствия, который заставляет прилагать серьезные усилия для достижения мастерства в этих областях искусства.

Литературно-лингвистическая сфера соотносится не со всеми критериями импринтинга, и здесь речь пойдет скорее об осознанном обучении, происходящем на более поздних этапах развития личности.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ ЛЮДЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛИТЕРАТУРНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ

Е. В. Гончарова, В. А. Кулинкович (Барановичи)

Постановка проблемы

В психологических исследованиях на протяжении длительного периода времени понятия «адапта-

ция» и «творчество» рассматривались как два противоположных явления, несовместимых в реальной жизни. Это вытекало уже из их определений.

Так, адаптация традиционно трактуется как приспособление человека к определенной среде, уподобление желаний, ценностей, поведения личности общественным нормам, общепринятым для всех. Если же рассматривать природу адаптации более глубоко, то становится очевидным, что она не ограничивается простым уподоблением, приспособлением, уравниванием состояния среды и организма, как это понимается в русле теории гомеостаза, разделяемой многими психологами психоаналитического направления.

В целом в психологической литературе представлены два подхода к пониманию социально-психологической адаптации личности. Философско-социологический подход предполагает понимание социально-психологической адаптации как аспекта либо производственной (в случае адаптации к профессии), либо социальной (в случае адаптации к социуму) адаптации.

В рамках социально-психологического подхода социально-психологическая адаптация рассматривается не как аспект во всех ситуациях адаптации, а как самостоятельный процесс уравнивания внутренней среды человека и социума, способствующий качественным изменениям взаимодействующих сторон.

В. А. Петровский называет две проблемы, связанные со становлением творческого человека. С одной стороны, согласно его мнению, творческая судьба задумывается и осуществляется самим человеком как уникальным автором. Программирование творческой судьбы извне невозможно. С другой стороны, полноценное развитие творческой личности осуществляется в том случае, если социум тем или иным образом подтверждает творческие проявления людей. Проблему социально-психологической адаптации творческой личности можно изучить в контексте ее мотивационно-ценностной направленности (Петровский, 1992).

Направленность личности – это система доминирующих, социально обусловленных отношений личности к действительности, основными проявлениями которой являются интересы, идеалы, мировоззрение, убеждения (Леонтьев, 1992).

Направленность выявляется в процессе изучения всей системы психических свойств и состояний личности: потребностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций и т. д.

В разных концепциях направленность рассматривается по-разному:

- как динамическая тенденция (Рубинштейн, 1976);
- как смыслообразующий мотив (Леонтьев, 1992);
- как доминирующее отношение (Мясищев, 1982).

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы установить влияние направленности личности на социально-психологическую адаптацию людей, занимающихся литературным творчеством.

Выборка состояла из 60 чел.

В процессе исследования были использованы следующие методики: «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд); «Морфологический тест жизненных ценностей» (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного и факторного анализа.

Результаты исследования

На основании корреляционного анализа мы получили следующие результаты (таблица 1).

Полученные данные показывают, что социально-психологическая адаптация людей, занимающихся литературным творчеством, напрямую связана с их способностью устанавливать социальные контакты. И это закономерно, ведь они часто являются интровертами, сосредоточены на своем внутреннем мире, что отделяет их от окружающих. Научившись правильно строить межличностные взаимоотношения, они получают возможность успешно самореализоваться. А значимые достижения как в литературном творчестве, так и в других сферах жизни и собственный престиж помогает им выработать положительное отношение к себе, ценность собственной личности, что придает им уверенность и способствует успешной адаптации.

Очевидно также, что успехи в сфере образования (это может быть как получение высшего образования, так и самообразование) тоже способствуют адаптации: ведь получая новую информацию и навыки, творческий человек учится быть гибким во взаимоотношениях, растет духовно, что позволяет на первый план ставить духовно-нравственные ценности и проще переживать бытовые трудности.

Чем больше адаптированы люди, занимающиеся литературным творчеством, тем меньше им нужно уделять времени своему увлечению,

Таблица 1

Взаимосвязь между показателями социально-психологической адаптации и компонентами мотивационно-ценностной направленности

Переменная 1	Переменная 2	Направление связи	Сила связи	Значение коэффициента корреляции
Адаптация	Социальные контакты	Положительная	Слабая	0,3
	Собственный престиж	Положительная	Слабая	0,3
	Достижения	Положительная	Слабая	0,3
Деадаптация	Собственный престиж	Отрицательная	Слабая	-0,3
	Семейная жизнь	Отрицательная	Слабая	-0,3

которое может быть для них уходом от реальности, отдушиной, абсолютно безопасной и комфортной средой, ибо в литературных произведениях все происходит не по-настоящему. Создание произведений ради собственного удовольствия является для творческих людей необходимой компенсацией на определенном этапе, но, по мере личностного роста и выхода на профессиональный уровень, такая необходимость отпадает.

Установлено также, что чем выше собственный престиж, лучше отношения с близкими людьми (взаимопонимание, поддержка, признание незаменимости партнера), тем меньше дезадаптация у каждого из респондентов.

Для более полного и всестороннего изучения объекта исследования мы применили факторный анализ и построили эмпирическую модель.

Данная модель показывает, что на формирование социально-психологической адаптации людей, занимающихся литературным творчеством, влияет фактор лидерства, который предполагает позитивное отношение к себе и умение взять на себя ответственность, т. е. доминировать в определенной ситуации. Данный фактор формируется на основании ценностей собственного престижа и достижений, свою очередь способствуя развитию таких качеств, как адекватная самооценка, уверенность в себе, ориентация на конкретный результат.

Адаптация также зависит от фактора неприятия других, который обусловлен ценностью сохранения индивидуальности в сфере увлечений и физической активности. Чем меньше возможностей для самовыражения у творческой личности, будь то литературная деятельность, другие увлечения или занятия спортом, тем больше ее неприятие сторонников стереотипов и конфорнизма.

Дезадаптация зависит от ценности семейной жизни. Человек, который не ценит семью, едва ли может быть безусловно принят обществом. К тому же семья способна стать зоной комфорта, помогая восстановить силы и нейтрализовать негативное влияние различных социальных явлений.

Способствуют дезадаптации и факторы формирования эмоционального дискомфорта, внешнего контроля и неприятия себя. Роль этих факторов обусловлена ценностью саморазвития, креативности, духовного удовлетворения, достижений в сферах профессиональной деятельности, образования, общественной активности. Нереализованность в этих сферах вызывает негативные эмоции, безразличие к себе, снижение ответственности за свою жизнь.

На основе результатов построения эмпирической модели становится очевидным, что возможность для творческой личности достигнуть социально-психологической адаптации связана с развитием лидерства, снижением неприятия окружающих, переосмыслением ценности семейной жизни в сторону приближения ее к традиционным представлениям и формированием положительного отношения к себе посредством самореализации.

Литература

Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992.

Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности. 1982. № 6. С. 35–38.

Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КРЕАТИВНОСТИ

Л. Я. Дорфман (Пермь)

Предпринята попытка описать и подвергнуть анализу типологические модели креативности. Рассмотрим три теоретические модели креативности: производство «эффективной» новизны в оппозиции к «просто» новизне (Cropley, 1999); таксономию новизны и креативности (Kauffmann, 2003); категоризацию креативности, основанную на условиях, запускающих креативный процесс, и обнаружение необходимых при этом проблем (Unsworth, 2001).

Согласно Кропли (Cropley, 1999), новизна без эффективности служит предметом скорее псевдокреативности и квазикреативности, чем собст-

венно креативности. Псевдокреативность может проявляться в каких-то необычных крайностях типа нонконформизма, а квазикреативность может возникать в грезах и мечтах. Псевдокреативность и квазикреативность содержат отдельные элементы креативности в виде фантазий, но вместе с тем им недостает релевантности по отношению к задаче и признаков, присущих именно креативности, а не ее суррогатам.

На уровне когнитивных процессов *эффективную новизну* следует отличать от просто новизны. Выделяются двоякого рода когнитивные процессы, приводящие к новизне (Finke, Ward,

Smith, 1992). С одной стороны, речь может идти о генерировании новых когнитивных структур через поиск информации, ассоциирование, синтезирование, трансформирование, конструирование аналогий и т. п.; с другой стороны – о том, как новым структурам придать креативное применение. Это могут быть поиски их отличительных качеств, интерпретирование, формулирование выводов, смещение контекста, тестирование гипотез, изучение ограничений и т. п. Когда возникает первый тип процессов, производится новизна. Вместе с тем без второго типа процессов новизна не содержит признаков эффективности и потому не приводит к креативности. В рассмотренной модели (Cromptley, 1999) нет строгой типологии креативности. Вместе с тем обозначены некоторые предпосылки для ее построения. В частности, первым основанием может быть оппозиция эффективной (полезной) новизны к «просто» новизне; вторым основанием – оппозиция креативности к интеллекту.

Разрабатывая идею таксономии новизны и креативности, Г. Кауфман (Kaufmann, 2003) начинает с определения в качестве ключевой особенности креативности производства новизны. Новизна интегративно выражает самую суть креативности и проявляется, прежде всего, в оригинальности. Вместе с тем критерий новизны далек от ясного и отчетливого понимания; ее значения недоопределены. Что имеется в виду, когда употребляется термин «новизна»? Нечто, никогда не случившееся прежде, или нечто, никогда не произведенное раньше; объективная новизна как абсолютно новая идея (новый ментальный продукт) или высокая важность, значительность, степень выраженности новизны? Автор делает выбор в пользу *субъективной новизны* – понятия, которым в значительной степени преодолеваются отмеченные выше двусмысленности. Понятие субъективной новизны достаточно во многих отношениях и может быть вовлечено в научное исследование креативности. Так, идея заслуживает описания как оригинальная, если она является новой для ее носителя, данного человека. Совсем не обязательно, чтобы эта идея была новой для общества в целом.

Другой вопрос – о степени выраженности или уровне новизны для определения собственно креативности – также не имеет простых решений. На самом низком, исходном уровне новизну можно было бы понимать как «различие». Но тогда все что угодно можно считать новым, поскольку каждая отдельная вещь в принципе отличается от других вещей. Как минимум, каждая вещь отличается от других локализацией во времени и/или пространстве, имеет собственное место. На более высоком уровне анализа базовой может быть идея о континууме креативности, который меняется от минимально выраженной новизны

к ее максимальной выраженности при поиске проблем и их разрешении. Однако здесь остается открытым вопрос о пороге минимального уровня новизны, начиная с которого ее правомерно связывать с креативностью. Кроме того, уровневые представления о новизне не позволяют ввести критерий, дифференцирующий понятия креативности и интеллекта.

Если исходить из применения признака новизны одновременно и к креативности, и к интеллекту, тогда возникает тема таксономии. Вводится общий критерий разделения новизны на два типа: новизны задачи и новизны ее решения. По критерию разделения новизны на эти типы выделяются четыре категории, каждая из которых образуется в результате определенной комбинации новизны задачи и новизны ее решения.

Первая категория возникает как комбинация известной задачи и ее известного решения. Данная категория обнаруживается, когда проблема разрешается заведенным порядком, с применением стандартной процедуры (например, применение известной формулы для решения известного уравнения в математике).

Во *второй категории* комбинируются новая задача и известное решение. Это случай, когда «работает» собственно интеллект. По определению, интеллект использует прежний опыт для решения новых задач. Вторая категория обозначается как *адаптивный интеллект*, ибо задачи, несмотря на их новизну, приводят к решениям, основанным на уже существующей системе правил. Вторая категория – это пример того, что опять-таки не является креативностью.

В *третьей категории* комбинируются известная задача и ее новое решение. Этот весьма интересный аспект разрешения проблемы выражается в том, что известная задача трансформируется самой личностью в неизвестную. В самом деле, этому процессу не предшествуют никакие внешние стимулы и он не служит ответом на них.

Третья категория обозначается как *проактивная креативность*. Ее наиболее интересной частью является поиск новой проблемы в уже известной задаче.

Четвертая категория в таксономии «новизна – креативность» описывает ситуацию, в которой представлены высокий уровень новизны задачи вместе с требованием ее нового решения. Для этой категории используется термин «*реактивная креативность*». В отличие от проактивной креативности (третья категория), в которой для известной задачи предлагается новое решение, не обусловленное собственно данной задачей, реактивная креативность основана на том, что новая задача активно понуждает человека заняться поисками ее нового решения. Этим определяется роль в креативности таких факторов, как чувствительность к проблеме (Guilford, 1967) и прояснение условий,

которые облегчают или усложняют ее обнаружение. Изучение факторов, которые препятствуют креативности (Amabile, 1996), или условий, в том числе личностных и контекстуальных, приводящих к блокированию креативности, также имеет большое значение применительно к реактивной креативности.

Ансворт (Unsworth, 2001) предложила типологическую модель креативности, основанную на условиях, запускающих креативный процесс, и способах обнаружения необходимых для этого проблем. В то время как многие авторы исходят из понимания креативности как унитарного явления, она считает, что это гетерогенное явление. Его описание выводит на проблему креативных типов, существенным образом отличающихся друг от друга. Были сформулированы два фундаментальных исходных вопроса, касающихся условий включения человека в креативный процесс. Первый вопрос относится к субъекту (автору) креативного процесса: каковы особенности индивидуальности, которые предшествуют, но определяют генерирование новых и полезных идей (креативности). Второй вопрос касается «чувствительности» новых проблем, что является особенно важным в начале креативного процесса. Особенности индивидуальности и чувствительность к проблемам рассматриваются как два измерения общей матрицы. Матрица *креативных* типов появляется на пересечении измерения типов индивидуальности («горизонтальная ось») и типов проблем («вертикальная ось»). Соответственно, выявляются четыре типа креативности.

Первый креативный тип иллюстрируется квадрантом, который образуют управляемое внешними стимулами поведение и закрытые проблемы. Люди, «попадающие» в этот квадрант, отвечают на требования ситуации и на предъявляемые проблемы. Поэтому возникающий, согласно этим критериям, креативный тип обозначается как «откликающаяся креативность» (Responsive creativity). «Откликающаяся» креативность, как отмечает Ансворт (Unsworth, 2001), наиболее распространенная форма в исследованиях креативности. Чаще всего участникам исследования предъявляют проблемы, а не предлагают их обнаружить или открыть.

Второй креативный тип иллюстрируется квадрантом, включающим поведение, управляемое внутренними факторами (самодетерминацией), и открытые проблемы. Люди, «попадающие» в этот квадрант, отвечают ожиданиям исследователя и сами открывают проблемы. Например, участники исследования сами выбирают специфическую тему и материалы для арт-форм. Правда, они не имеют выбора относительно того, создавать или не создавать арт-форму. Этот креативный тип обозначается как «ожидаемая креативность» (Expected creativity).

Третий креативный тип иллюстрируется квадрантом, который образуют поведение, управляемое внутренними факторами (самодетерминация), и закрытые проблемы. Этот тип креативности обозначается как «способствующая креативность» (Contributory creativity), поскольку большинство ее примеров касается помогающего поведения.

Четвертый креативный тип иллюстрируется квадрантом, который образуют поведение, управляемое внутренними факторами (самодетерминация), и открытые проблемы. Это – «проактивная креативность» (Proactive creativity). Она возникает, когда индивидуальность, управляемая внутренними побуждениями, занимается активным поиском проблем и их разрешения.

Обозначенные выше типы креативности не обязательно в равной степени характеризуют креативность. К примеру, проактивный тип может быть «более креативным», чем откликающийся тип. Так появляется вопрос об уровнях типов креативности. Автор ставит, но не рассматривает этот вопрос.

Представленные модели типов креативности позволяют теоретически определенным образом упорядочить «поле» явления креативности. В свете представленных взглядов креативность предстает как многокачественное явление. В этом, на наш взгляд, состоит несомненное достоинство рассмотренных моделей, уровней и типов креативности. Они свидетельствуют о преимуществе гетерогенного подхода к исследованию креативности. Представленные модели не являются универсальными. Скорее, они лишь некая общая схема, которая показывает открывающиеся перспективы при взгляде на креативность как гетерогенное явление, с одной стороны, и привлечении смежных или дополнительных к креативности конструкторов – с другой. Не исключено, что типологии креативности могут быть, по меньшей мере, двоякого рода. Во-первых, это типологии, которые разводят и отделяют креативность от смежных феноменов. Пример тому – типология Кауфмана (Kaufmann, 2003). Это очень важная тема: что есть собственно креативность, и что креативностью не является, но может быть маскировкой под нее (Cromptley, 1999). Во-вторых, это типологии внутри самой креативности (Unsworth, 2001).

Изложенные выше модели являются теоретическими, а это значит, что они нуждаются в эмпирической проверке и подтверждении. Неочевидно, что эмпирические модели будут «поддерживать» теоретические модели. К тому же эмпирическая поддержка может быть полной, неполной или вообще опровергать ту или иную типологию креативности. Впрочем, это также значит, что увлекательной исследовательской задачей может стать именно эмпирическое тестирование типологических моделей креативности.

Литература

- Amabile T. M. Creativity in context. Boulder, 1996.
- Cropley A. J. Creativity and cognition: Producing effective novelty // Roeper Review. 1999. V. 21. P. 253–260.
- Finke R. A., Ward T. B., Smith S. M. Creative cognition. Boston, 1992.
- Guilford J. P. The nature of human intelligence. N. Y., 1967.

Kaufmann G. What to measure? A new look at the concept of creativity // Scandinavian Journal of Educational Research. 2003. V. 47 (3). P. 235–251.

Mednick S. A. The associative basis of the creative process // Psychological Review. 1962. V. 69. P. 220–232.

Unsworth K. L. Unpacking creativity // Academy of Management Review. 2001. V. 26 (2). P. 286–297.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. С. Ермакова (Санкт-Петербург)

Сущность творческого мышления состоит в отказе от стереотипного способа действия и выделении до того не воспринятых свойств и связей объектов. Условием проявления этого свойства мышления является наличие проблемной ситуации. Последняя появляется тогда, когда испытуемый, пытаясь решить задачу на основе использования известных ему способов, убеждается в бесплодности этого. Возникает потребность в открытии тех новых средств, которые позволят разрешить проблему. Эта потребность обеспечивает высокую активность субъекта, который включает объект в новую систему связей, что и позволяет обнаружить его новые свойства. Эта особенность мышления оценивается как его *гибкость* – умение перестраивать, переоценивать уже имеющиеся способы действия, многообразно и с разных позиций анализировать условия задачи и способы ее решения.

Многие зарубежные и отечественные психологи, изучающие творческое мышление, выделяют гибкость в качестве одного из важнейших его компонентов, проявляющегося в возможности отказа от стереотипа, нахождения новых путей разрешения проблемы, многообразия используемых подходов к решению задачи.

Зарубежные исследования креативности свидетельствуют о существовании мыслительных структур, позволяющих реализовать различные направления анализа объектов при решении задачи (Guilford, 1968; Torrance, 1967; Haskell, 1979), что, с нашей точки зрения, является показателем гибкости мышления. В работах отечественных ученых, посвященных изучению психологии творчества (Богоявленская, 2009; Дьяченко, 2008; Калошина, 2007; Кудрявцев, 2003; Пономарев, 2006), рассматриваются операциональные компоненты мыслительной деятельности – средства психической деятельности, преобразование которых обеспечивает смену стратегии интерпретации объекта и творческое решение задачи.

В исследованиях детского мышления выявлено, что уже в дошкольном возрасте представ-

ления могут нести в себе как отражение различных свойств и связей объекта, так и программу его преобразования, предполагающую акцентирование внимания на тех свойствах, которые не считались ранее существенными (Поддьяков, 2010).

Образные средства гибкости мыслительной деятельности ребенка названы нами «*комплексными представлениями*». К ним мы относим такие образы объектов, в которых данные объекты отражаются в совокупности всех своих свойств. В рамках такого представления субъект может переходить от анализа одних свойств предмета к другим его свойствам, проявляя гибкость мышления.

Нами изучены три уровня развития комплексных представлений у детей дошкольного возраста (Ермакова, 2007).

Первый уровень – неустойчивые комплексные представления, которые характеризуются использованием неадекватного оперативного образа, отражающего любой случайно выбранный признак, что внешне проявляется в преобладающей однотипности подходов к решению задач при появлении попыток перестроить способ действия, в определяющей ориентации на очевидные свойства ситуации.

Второй уровень – ситуативно устойчивые комплексные представления, характеризующиеся ситуативно адекватным использованием оперативного образа, увеличением числа попыток перестройки способа действия; частичной ориентацией на скрытые существенные свойства ситуации.

Третий уровень – устойчивые комплексные представления, отличающиеся использованием адекватных условиям задачи оперативных образов; разнообразием подходов к решению задачи; достаточно свободным изменением способа действия на оптимальный; дифференцированным отражением признаков объекта, выделением его новых свойств и связей.

Наряду с тенденцией развития комплексных представлений с возрастом детей, отмечаются зна-

чительные индивидуальные различия в проявлениях гибкости мышления, основанной на комплексных представлениях.

Формирование комплексных представлений связано с умением анализировать предметы и явления, выделять их скрытые, неочевидные свойства и синтезировать сложные, многоплановые образы данных объектов.

Опираясь на эти положения, мы предложили программу развивающего обучения, осуществляющегося в игровой форме и направленного на активизацию творческого мышления детей дошкольного возраста.

Целью *первого этапа развивающего обучения* является формирование умения анализировать предметы и явления, находя в них и используя для решения задачи характерные, основополагающие свойства. Внимание детей обращается на осознание возникающей проблемы: чтобы решить задачу, необходимо внимательно рассмотреть предлагаемые объекты, вспомнить все, что известно о них, актуализировать знания об их свойствах и признаках.

Второй этап обучения включает выделение детьми неочевидных свойств объектов, представлению объекта по отдельным признакам. С этой целью применяются развивающие игры, предполагающие выполнение заданий: «Найди предмет с таким же свойством»; «Найди предмет с заданным свойством».

На *третьем этапе* детям предлагаются сложные проблемные ситуации, требуют выделения скрытых, внутренних свойств предметов и явлений, использования объекта в новой функции, установления взаимосвязи между различными явлениями действительности. Например: «Представь, что у тебя есть семечко, из которого может вырасти растение высотой в дом. Какое оно будет? Расскажи об этом». Или: «Вообрази, что произойдет, если исчезнут все домашние животные. Расскажи, как будут жить люди. Как это отразится на нашей жизни?» Обращается внимание на оригинальные ответы и рассказы детей, в которых выделяются скрытые, парадоксальные явления действительности, предметы используются в необычной функции.

Основной единицей обучения является создание проблемной ситуации, разрешение которой позволяет оперировать комплексными представлениями. Детская деятельность включает в себя как внешние действия с различными предметами, направленные на выделение их свойств, так и мыслительные – с разнообразными представлениями об объектах окружающего мира. В процессе этих действий происходит ориентировка ребенка в свойствах объекта, раскрывается его структура, которая отражается в комплексных представлениях. Так, например, игра «Кто кем будет?» требует выделения различных свойств объекта не самих по себе, а в системе связей этого объекта, а так-

же выявления границ между свойствами (например, нужно определить, кем будет яйцо, цыпленок, курица). При обсуждении ответов подчеркивается возможность нескольких вариантов решения (например, яйцо и птенец, яйцо и змея, яйцо и яичница и пр.). Аналогично проводится игра «Кто кем был?». Таким образом, дети учатся применять различные направления анализа проблемных ситуаций.

Кроме ознакомления с окружающими явлениями, обучение включает в себя и освоение детьми математических отношений. Формирование элементарных математических представлений позволяет наиболее обобщенно моделировать внутренние основополагающие связи и отношения объектов и направления их интерпретации. Развивающие игры, имеющие математическую направленность, содержат элементы комбинаторики. Простейшие «задачи на перечисление» предполагают определение количества возможных размещения множества объектов, удовлетворяющих различным условиям (например, нужно разместить предметы по ячейкам, осуществляя одновременный учет нескольких признаков, включая объект в различные группы). В «задачах о существовании и построении» нужно определить число способов порядка следования друг за другом определенного количества предметов (например, предлагаются ряды предметов в порядке возрастания и убывания по величине, и дошкольники должны определить, «сколько здесь больших предметов и сколько меньших»). Ответы детей позволяют судить об использовании латентных функциональных свойств и связей объектов в нестандартном, новом качестве, о различных направлениях интерпретации объектов, о многоаспектном отражении ситуации.

Результаты свидетельствуют о том, что у всех дошкольников, принимавших участие в формирующей экспериментальной работе, возросла устойчивость комплексных представлений. Особенно резкое улучшение результатов решения задач на гибкость мышления зафиксировано у детей 5 лет.

Предложенные пути формирования гибкости как компонента творческого мышления детей отражены в программе дошкольного образования «Родничок», рекомендованной Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в дошкольных учреждениях.

Литература

Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2009.

Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. М., 2008.

Ермакова Е. С. Система формирования гибкости мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб., 2007.

Калошина И. П. Психология творческой деятельности. М., 2007.

Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К., Кириллов И. Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М., 2003.

Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. СПб., 2010.

Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 2006.

Guilford J. P. Intelligence, creativity and their Educational Implications. San Diego, 1968.

Haskell L. Art in the early childhood years. Columbus ets.: Merrill, cop., 1979.

Torrance E. P. Education and the creative potential. Minneapolis, 1967.

ПСИХОЛОГИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Э. В. Киричевская (Киев)

В рамках развития такой отрасли психологического знания, как психология творчества, актуальным представляется возобновление традиции религиозно-философского освоения религиозного творчества, представленного работами Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского, П. А. Флоренского, С. Л. Франка и др.

Важность изучения духовной проблематики в психологической науке отмечают В. М. Аллахвердов, В. В. Большакова, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, А. А. Гостев, В. А. Моляко, В. А. Роменец, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков и др. Вопросы, связанные с проблемой изучения психологии творчества и одаренности в контексте религиозного знания, получили развитие в трудах известных зарубежных и отечественных исследователей (В. М. Аллахвердов, А. Белый, Н. А. Бердяев, Б. С. Братусь, С. Н. Булгаков, Ф. Е. Василюк, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, А. Ф. Лосев, В. Н. Лосский, И. Ф. Мейендорф, А. В. Мень, Д. С. Мережковский, В. С. Соловьев, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков, П. А. Флоренский, С. Л. Франк, А. Д. Шмеман и др.). В связи с этим актуальным является выявление и концептуализация проблемы религиозного творчества и одаренности личности. «Человеческий гений – наиболее индивидуализированное явление, и только гений соотносится со всем человечеством. Богатство духовной жизни индивида заключается в богатстве его действительного отношения к миру» (Роменец, 2003).

В концепциях творчества (В. А. Моляко, Я. А. Пономарев, В. А. Роменец и др.) талант рассматривается как один из высших уровней творческой деятельности. Именно талант, если его воспринимать как реализованную возможность, является тем *духовным даром*, который приобрел качество «плода». Дар творчества и способность творить, данные человеку, еще не являются гарантией плодотворных успехов и высокой эффективности творческой деятельности. Они возможны лишь при обеспечении трех условий:

- осознании личностью собственных дарований;
- свободном принятии личностью решения об их развитии;

- непрерывном труде личности, направленном на развитие собственных дарований.

Целью данной работы является раскрытие психологических особенностей религиозного понимания творчества и одаренности в восточно-христианской традиции.

В религиозном смысле талант – дар Бога, что, соответственно, накладывает ответственность на его субъекта (носителя), которая заключается в преумножении талантов и служении Богу и ближнему через реализацию этих даров. Талант, будучи способностью к творчеству, согласно догматическим положениям восточно-христианской традиции, есть богоподобное качество человека. При этом в качестве главных духовных дарований определяются любовь, сочувствие и содействие.

По мнению Отцов Церкви, талант – дарованная Богом человеку способность отображать и реально воплощать в продуктах своей деятельности идею вечности и бесконечности жизни. Иоанн Златоуст называл талант символом духовного дара Бога человеку (дара Духа Святого), который проявляется в слове мудрости, слове знания, пророчестве и чудотворении (1 Кор.12, 8–10).

Творческое задание человека, в религиозном понимании – открытие Божьего замысла о мире и человеке, постижение воли Божьей, понимание действия Промысла и сотрудничество во всем этом с Богом. Талант, в этом смысле, способность к такому творческому бескорыстному и бескомпромиссному труду, в котором доступными для человека средствами выражается Божий замысел о мире.

Религиозно одаренный человек стремится к освобождению от страстей и грехов, чтобы развить в себе божественно-человеческое начало. Таким образом раскрывается многогранность религиозной одаренности, которая заключается в способности к самопожертвованию, самоотречению, служению Богу и ближнему, т. е. способности к забвению в себе случайного, ситуативно ради приобретения себя настоящего.

Талант – дар Божий, поэтому он должен быть возвращен Богу, умноженный сотрудничеством с Ним. Человек – не только владлец, но и творец

собственного таланта. В соответствии с вышеотмеченным, талант выступает как способность к духовной деятельности, которая продвигает к наивысшему и саму творческую личность, и тех, кто пользуется плодами ее творческой деятельности.

В религиозном понимании талант выступает в качестве целостной системы, которая включает и духовную, и психическую, и телесную сферы. Без веры в Бога, без совести творчество неэффективно. Даже если талантливый, но не несущий в своем сердце Бога человек способен к постижению высших смыслов, красоты и нравственности, он не имеет должной меры искренности и все созданное им будет искажено его лицемерием и лукавством. Творческое служение Богу невозможно без молитвы, поэтому талант – это способность к молитве, искреннему покаянию и самоизменению. Религиозная одаренность может быть охарактеризована как способность к правдивости и неспособность к лицемерию и лжи. Религиозно одаренная личность имеет собственный моральный опыт преодоления греха. Без моральной борьбы с грехом духовный талант религиозно одаренной личности теряет свою ценность и смысл.

Если попытаться сформулировать определение лаконично, то религиозная одаренность – это способность к осмыслению и осознанию моральной необходимости религиозного творчества. Следовательно, религиозная одаренность есть не что иное, как способность к аскетизму, воздержанию от злых помыслов и дел, к моральному и духовному усовершенствованию.

Религиозно одаренная личность не имеет необходимости что-либо выдумывать; она просто описывает то, с чем соприкасается. Ее отличают способность к постижению Божьих замыслов (созерцание), умение видеть мир как пронизанный Божественным светом. Следовательно, религиозно одаренная личность не изображает бытие; она обнаруживает его. Это и есть религиозное творчество. При этом в религиозном творчестве важна не столько самореализация, сколько передача истины и красоты высшего, небесного мира, воплощенных в земной реальности. Для религиозно одаренной личности неприемлем творческий компромисс.

Согласно позиции восточно-христианской традиции, религиозная одаренность – это способность к религиозности как к целостности – к жителю творчеству. Творческий акт состоит из созерцания, Божественного вдохновения и реализации того, что открылось.

К религиозной одаренности также относится способность отличать добро от зла, утверждать своими делами и поступками высшие моральные нормы и ценности.

Святитель Григорий Палама, обобщая высказывания Отцов Церкви, церковных писателей, свя-

зал вопрос о богоподобии человека с рассуждениями о творческом даре, данном ему при сотворении мира. Говоря о составе (строении) человека, он отмечает, что изо всего созданного только люди имеют, кроме ума, еще и чувство. То, что естественно соединено с умом, открывает возможность создания многообразия искусств, наук и знаний: земледелия, строительства домов, творения вещей – из ничего (понятно, что не из небытия, потому что это – дело Бога) (цит. по: Керн Киприан, 1950, с. 364).

Творческий дар, который роднит человека с его Творцом, является исключительной прерогативой человека. Однако если Бог творит из ничего, как сказано в Библии (2 Мак. 7, 28), то человек, созданный подобно своему Творцу, творит образы, до того не существующие в мире, однако не из небытия, а вызывая их к жизни из некоего достигаемого умом мира и давая им бытие в мире эмпирическом. Поэтому творить – не значит просто «отображать» реальность, а значит вызывать к бытию новое, и потому творчество – это всегда «риск нового». С этой мистикой творчества знакомы не только предшественники и последователи святителя Григория Паламы, но и великие христианские художники.

Рассматривая вопрос об образе Божьем в человеке, многие из Святых Отцов понимали его как нечто субстанциональное, вложенное в человеческое существо, как полученный от Бога отпечаток в глубине человеческой природы. Святитель Григорий Палама увидел в образе Божьем, заложенном в человеке, движущую силу, надленную способностью к росту и одаренную свободой. При таком взгляде «образ Божий принял значение порыва человека куда-то ввысь, из рамок детерминированных законов природы, стремления к Творцу, давшему и ему быть творцом. В человеке, в его духовной сущности открываются те черты, которые его наиболее роднят с Творцом, т. е. творческие способности и дарования. Человеку дано творить, правда не из ничего, как творит Сам Создатель, но все же творить нечто до него не бывшее» (цит. по: Керн Киприан, 1950, с. 369).

Следовательно, образ Божий в человеке является тем, что человеку нужно в себе раскрыть. Ему даны силы и власть, ум и свобода для осуществления Божественного замысла относительно него, раскрытия в мире того, что было до него решено еще на Предвечном Совете, идеально указано ему и вложено в его природу, хотя и не дано в готовом виде, т. е. не предопределено в силу сохранения человеческой свободы. В Божественном замысле о человеке ему подарена возможность творить что-то новое. Человек может осуществить этот замысел или, наоборот, «закопать» свой талант в землю. В любом случае он не останется без воздаяния: ему придется держать ответ, как он распорядился своим талантом, своим творческим даром.

Следовательно, первоочередным творческим заданием для человека остается непосредственное творение собственной жизни в соответствии с Божественным Промыслом. Вершиной человеческого творчества оказывается «умное делание» – исихазм, т. е. достижение бесстрастия, внутреннего спокойствия и мира в душе. Бесстрастие, которое достигается в исихазме, не является простым умерщвлением страстей, а выступает как высвобождение в человеке его «лучших энергий» (там же, с. 51). В результате этого происходит упрощение ума, очищение его от всего внешнего, чувственного, греховного и раздробленного, чтобы, вернувшись к себя истинному, он мог, восприняв Божественные энергии, достичь духовного совершенства, максимально реализовать данные ему дарования и возможности.

Протоиерей Александр Геронимус указывает, что именно в силу этого поэтика исихастского богословия совпадает с Божьей поэзией. Поэзия есть творческая синергия подвижника-исихаста с Самим Поэтом – Творцом всего бытия, поэтому

она творит свою реальность и совпадает с ней (Геронимус, 1995, с. 152). В этом смысле творчество является не только отражением жизни, но и высшим ее проявлением.

Литература

Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М., 1989.

Булгаков Сергей, прот. Православие. Париж, 1965.

Василюк Ф. Е. Переживание и молитва: опыт общепсихологического исследования. М., 2005.

Зеньковский В. В. История русской философии. Л., 1991.

Керн Киприан, архим. Антропология св. Григория Паламы. Париж, 1950.

Геронимус Александр, прот. Богословие священнобездомовия. Синергия. М., 1995.

Лосский Н. О. Догматическое богословие. М., 1991.

Роменец В. О. Психологія творчості. К., 2003.

ОТКРЫТОСТЬ ПОДСКАЗКЕ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ГРАНИЦ ПОЗНАНИЯ

Е. И. Кузьмина (Москва)

Творчество – процесс проникновения человека в сущность интересующего его предмета (явления) и созидание нового в ходе ее воспроизведения (в материальном или идеальном плане). Творческий процесс слабо поддается рефлексивному осознанию, однако нередко воспринимается как свободный полет мысли, движение к истине. Он осуществляется в условиях неопределенности, когда человек, вовлеченный в проблемную ситуацию, переживающий противоречия, которые она порождает, преодолевает ограничения в познании, прорывается за узкий формат содержания конкретной задачи и выходит к формату мирового масштаба – к Миру во всем богатстве его связей и проявлений, дает ему возможность быть, вслушивается в его ритмы и содержания и, будучи открытым любой информации, которая может послужить подсказкой, улавливает в нем ответ на интересующий его сакраментальный вопрос.

Свобода творчества, предполагающая способность подниматься над обыденным, экзистировать (выходить за рамки своего «Я»), преодолевать препятствия в познании (штампы мысли, противоречия, временные и пространственные ограничения), быть в потоке фантазии, осуществляется во взаимодействии интуиции и осознания, в ходе переживания и изменения границ виртуальных возможностей человека, постигающего сущность интересующего его предмета (явления) и создающего новое при ее воспроизведении.

Поскольку фантазия осуществляется в разных состояниях сознания – и когда человек бодрствует, и во сне, то правомерно предположение о том, что феномен свободы творчества являет себя как в сознательной, так и в бессознательной сферах, точнее на их границе, в их взаимопереходах. Валерий Брюсов в стихотворении «Творчество» дал удивительно глубокое по своему психологическому содержанию феноменологическое описание этого сложного, ускользающего от рационального анализа, процесса:

Тень несозданных созданий
Колыхается во сне,
Словно лопасти латаний
На эмалевой стене.
Фиолетовые руки
На эмалевой стене
Полусонно чертят звуки
В звонко-звучной тишине...

Подсказка, приходящая во сне и грезерстве (т. е. в состоянии дефокусировки сознания, актуализации отдаленных ассоциаций, единства противоречивых, с точки зрения обыденного сознания, представлений и несочетаемых образов) – бесценный дар: она превращает сон в «вещный», направляет творческого человека, который, как правило, уже проделал колоссальную работу по решению какой-либо задачи, осмыслению чего-то важного, но еще не оформленного в понятие, законо-

мерность, новое отношение, выражающее суть явления. Д. И. Менделеев во сне увидел периодическую таблицу химических элементов, но этому открытию предшествовали годы интенсивного труда, познание законов, предложенных физиками и химиками (современниками и предшественниками), формулирование принципа изоморфизма.

Перед психологом возникают вопросы: подсказка во сне, в грезах или в состоянии ясного сознания – внутреннее (имплицитное) или внешнее (эксплицитное, как стимул) явление? Она – стимул или внутренний фактор решения творческой задачи? Выступает ли она частью задачи? Или же подсказка носит установочный характер, является внутренней характеристикой творческого человека и означает его открытость миру (опыту других людей), сензитивность к новой информации, готовность встретить в ситуации неопределенности «маяк», который направит движение мысли в верном направлении? Задача является творческой тогда, когда она актуализирует установку на самостоятельный поиск подсказки, потребность принять ее, приходящую извне (от другого человека, природы) и расцениваемую как подарок судьбы, помощь свыше. Причем человек имеет право принять подсказку или отказаться от нее, не придать ей значения, забыть, но имеет ли он способность по своему желанию переходить в режим сензитивности к подсказке? Не утрачивает ли он при этом субъектность и, соответственно, авторство? Открытость подсказке – это константное или динамичное индивидуальное качество? Эта способность – родом из детства? Вспомним метафору «золотого ключика»: у кого он есть, те замечают то, мимо чего проходят другие. Сколько людей видели, как падают яблоки с дерева, но только И. Ньютон открыл закон всемирного тяготения. Известно множество примеров использования подсказки в творчестве. Так, инженер Броун после длительной и безуспешной работы над проектом моста через реку Твид, отдыхая на траве в саду, «увидел» подсказку – «чертеж» моста, ясно вычерченный серебряными линиями по голубому небу: ветер раскачивал ветви куста, но паутина не рвалась. Безусловно, не каждому дано угледеть в неприметной подсказке великолепную техническую идею, сделать изобретение, на основании которого стали проектировать и строить висячие мосты без дорогостоящих опорок снизу (историю этого открытия нашел в старой книге Смайла «Самодетельность» и воспроизвел в «Трактате о вдохновении» В. Орлов (Орлов, 1964).

Метод подсказки при решении проблемного вопроса (задачи), подразумевающий, что тот, кто знает верный ответ, неявно направляет к нему того, кто испытывает затруднения в решении, еще в древности использовался Сократом. Дей-

ствительно, учитель (ученый) обладает способностями и умением подмечать в своих учениках черты одаренности, поддерживать и развивать их с терпением и страстью; выше всего ценит в учениках и сотрудниках, которые находятся в его подчинении, живую творческую мысль, поощряет в них самостоятельность, смелость в преодолении препятствий на пути познания. Любая подсказка такого ученого не снижает их активность, а воспринимается как дарение, забота и ответственность за их здоровье, профессиональный успех, а также за развитие науки, будущее России.

В XX в. метод подсказки получил свое развитие в работах немецких психологов – Н. Майера, К. Дункера, применявших для изучения творческого мышления задачи с подсказкой и доказавших, что она эффективна не на любом этапе, а лишь в определенный момент решения. На основании экспериментальной работы, проведенной С. Л. Рубинштейном и его учеником и последователем А. В. Брушлинским, выявлено, что подсказка действенна и будет принята решающим задачу субъектом, если он продвинулся в ее решении, использовал несколько способов, желает найти ответ, несмотря на то, что испытывает затруднения. Таким образом, подсказка имеет диагностическую ценность в изучении мышления как процесса. Д. В. Ушаков, исходя из теории творчества Я. А. Пономарева и идеи гештальт-психологов о насыщения в восприятии и мышлении, полагает, что момент, когда подсказка эффективна, наступает у решающего в результате действия механизма пресыщения сложившимся у него видением, который переводит когнитивное функционирование с логических на более интуитивные уровни, вследствие чего увеличивается чувствительность к побочным продуктам (Ушаков, 2011). Интерес вызывают эксперименты по подсказке, проводимые В. В. Селивановым (Психология творчества..., 2006) на основе использования компьютерной технологии, позволяющей решающему задачу с помощью специального шлема изменять виртуальную реальность, видеть объект в трехмерном измерении.

По нашему мнению, многолетний опыт использования подсказки позволяет на современном этапе развития психологии изучать ее как *инструмент преодоления границ познания, условие свободы творчества*. При этом возникает ряд задач, среди которых – исследование природы (психологического содержания) подсказки; поиск механизмов ее влияния на активизацию мыслительных процессов, участвующих в решении задачи, и когнитивных структур (ментального опыта), на взаимодействие бессознательного и сознательного в решении задачи (интуиции и рефлексии). Изучение подсказки как метода решения творческих задач приблизит нас к более дифференциро-

ванному ее познанию как образа, схемы, модели с избыточным количеством степеней свободы, выходящим за рамки исходных требований задачи, опосредованным детерминирующей тенденцией, но не predetermined первоначально сформулированной целью или алгоритмом решения, а приводящим человека в процессе решения к построению нескольких алгоритмов и выбору самого конструктивного из них. При этом подсказка является отнюдь не внешним стимулом решения задачи, подталкивающим извне решающего ее к верному ответу, и даже не компонентом задачи, а явлением внутреннего плана, по сути дела установкой человека. Его готовность к подсказке, возникающая в результате погружения в задачу, поиска алгоритмов и совершения ряда шагов в ее решении, осознания препятствия в познании, не сокращает свободу творчества, а свидетельствует о высокой чувствительности к новой информации, релевантной решаемой задаче. В условиях актуализации готовности быть открытым большому диапазону возможностей, искать ориентир для верного ответа подсказка вполне может выступить инструментом преодоления препятствий (тупика) в решении задачи.

В ходе проведения занятий со студентами и курсантами, будущими психологами, нам удалось в ходе изучения процесса мышления и метода постановки проблемных ситуаций в обучении как способа развития ментальной свободы глубже проработать метод подсказки, выступающей условием (инструментом) ее достижения.

Так, например, в рамках практического занятия, посвященного решению задачи (из шести спичек соорудить четыре равносторонних треугольника), был апробирован метод коллективного творчества, охватывающего всех членов учебной группы, которые получили задание придумать и выбрать лучшую из подсказок для помощи решающему эту задачу. В другой учебной группе курсанты получили задание найти и предложить решающему такие условия, которые привнесли бы новые степени свободы в его действия: решающего подводили к окну, предлагали немного отдохнуть, посмотреть на цветущий каштан (свечи которого напоминали по своей форме пирамиду) или предлагали поправить треножник, на котором крепилась выставка литературы.

При подведении итогов решения точечной задачи Я. А. Пономарева (соединить четыре точки тремя линиями) приводятся в качестве примеров возможные подсказки (задача «Хельма», использованная Пономаревым, варианты подсказок, придуманных мною для детей: представьте, что Вы – лыжник и решаете эту задачу на снегу, или представьте, что четыре точки – звезды на небе и Вы, как в древности это делали астро-

номы, мореплаватели, прорисовываете контуры созвездия, используя лишь три линии). Задание по формулированию подсказки полезно для студентов, так как у них при его выполнении активизируется фантазия, осуществляется творческий процесс; кроме того, они начинают лучше разбираться в условиях эффективности подсказки, понимают ее роль в решении творческой задачи, глубже осваивают темы «мышление», «креативность», развивают способности и умение находить «золотую середину» в шкале «явная–неявная подсказка», а также внимание к решающему задачу (так как желательно уловить момент для подсказки).

На занятиях по транзактному анализу проводится анализ экзистенциальной подсказки для построения жизненного сценария. Каждому студенту предлагается вспомнить о событии, которое переживалось в детстве как значимое и послужило фактором, повлиявшим на судьбу (например, на выбор профессии). Очевидно, событие, произошедшее в детстве и выступившее предзнаменованием, переживается и фиксируется в опыте, выступает в качестве *подсказки для построения жизненного сценария*, который, по мнению Э. Бёрна, складывается к семи – девяти годам. Название «событие на вырост», предложенное С. Лебедевым (Гений..., 2009, с. 236), представляется удачным в силу того, что оно не только отражает идею Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», но и обозначает в перспективе жизни «зону дальнейшего развития». «Событие на вырост» (иными словами, «вестник из будущего», «неслучайная встреча», «неявный знак судьбы»), переживаемое как значимое, представляет собой опыт, пока еще не отрефлексированный, но узнаваемый и зафиксированный в памяти. Очевидно, о такого рода явлении писал О. Мандельштам: «...узел жизни, в котором мы узнаны и развязаны для бытия».

Так, в своих воспоминаниях о детстве знаменитый итальянский режиссер Ф. Феллини замечает, что когда ему было семь лет, он побывал в цирке и на следующий день встретил одного из клоунов (Пьеро) у фонтана. У Феллини возникло ощущение, что он и этот клоун – родственные души. Сходство заключалось в равнодушии к условиям. Много лет спустя, оказавшись на месте встречи с клоуном, Феллини вспомнил о нем и написал в своих воспоминаниях: «...я прочувствовал ауру этого символа всей моей жизни – ведь он был словно вестник из будущего» (Гений..., 2009, с. 239)

Феномен экзистенциальной подсказки, выступающий в разных формах, – демон (внутренний голос) Сократа, знаки судьбы, «неслучайные встречи» и т. п. – безусловно, интересен для дальнейшего научного осмысления и применения метода подсказки в психотерапевтической прак-

тике гуманистического, недирективного направления (логотерапия, экзистенциальный анализ, транзактный анализ, гештальт-терапия, арт-терапия).

Литература

Гений детства: становление человеческой личности в фокусе воспоминаний / Ред. и сост. С. Лебедев, Н. Ключарева. М., 2009.

Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика. СПб., 2007.

Орлов В. Трактат о вдохновенье, рождающем великие изобретения. М., 1964.

Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М., 2006.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2004.

Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М., 2011.

РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. М. Латыш (Киев)

Основываясь на методологическом принципе системности и на концепции стратегической организации творческой деятельности В. А. Моляко, процесс конструирования мы рассматриваем как одну из важных подсистем творческого процесса, которая предполагает взаимосвязь таких составляющих, как личность того, кто выполняет деятельность, ее продукт и условия, в которых протекает деятельность (Моляко, 1978). Основным регулятором творческого процесса является стратегия, предполагающая целенаправленные действия субъекта, позволяющие активизировать знания, необходимые для понимания задачи, направить поиск решения и отыскать его механизмы, оценить достигнутый результат. Именно стратегии обеспечивают организацию творческого мышления, поиск путей и средств такого упорядочения исходных данных, которое позволяет в конечном результате осуществить решение новой задачи и успешно завершить творческий процесс (Моляко, 1994).

Выделяют ряд способностей, характеризующих конструктивную деятельность. Прежде всего, это *способность к структурно-функциональным и элементно-системным преобразованиям соответствующих объектов*. Она проявляется в деятельности, направленной на смещения и разъединения частей механизмов, когда субъект в форме пространственных зрительных образов осуществляет разнообразные манипуляции с элементами, а также малыми и большими подсистемами деталей и узлов. Конечной целью такой деятельности является создание технического объекта с соответствующей функцией. С этой особенностью тесно связана *способность к перекодировке зрительных пространственных образов в условные графические изображения (проекции) и, наоборот: условных двумерных изображений – в объемные зрительные образы*. Эта способность развивается в процессе овладения в школе соответствующими разделами геометрии, обеспечивающими

выработку умения к перекодировке информации. Продуктивное оперирование образами возможно при наличии *способностей к разноплановому комбинированию частей и систем в целом, функций и отдельных признаков технических деталей и блоков*. Способность к комбинированию во многом зависит от способности мыслить по аналогии и по контрасту, когда решающий задачу находит похожий и противоположный признаки в структуре и функциях разных механизмов. Эта способность вытекает из *общей способности сравнения* похожих объектов, а также объектов, различающихся внешними и внутренними свойствами, находить при этом аналогии или выбирать конструктивную пользу в отличиях. Такого рода способности составляют основу процесса конструирования (Кульчицкая, Моляко, 2008, с. 110–111).

В своем исследовании мы исходили из понимания конструктивного мышления как направленного на решение творческих задач и предусматривающего преобразование актуальной информации, согласно условиям и требованиям задачи. Его целью, в отличие от других видов мышления, является направленность на создание конструкции определенной формы и функционального назначения. Оно ориентировано на отображение определенной системы на основе структурно-функционального анализа ее элементов с целью ее трансформации, согласно внешним и внутренним условиям (Третяк, 2005).

Изучая решение задач по конструированию младшими школьниками, мы связываем процесс формирования замысла решения с функционированием стратегических тенденций. Исследование проводилось с учениками 3–4 классов; работа с детьми проводилась индивидуально.

В основу разработки системы развивающих заданий конструктивного мышления младших школьников была положена созданная В. А. Моляко методика «КАРУС», которая представляет собой систему целенаправленно организованного воз-

действия на творческую деятельность субъекта и основывается на изучении творческого процесса, его циклов, а также стратегий и тактик, которые используются в деятельности профессионалов. Разработанная нами система заданий направлена на решение творческих задач путем осуществления аналогии, комбинирования и реконструирования и, по сути, является модифицированной формой творческого тренинга «КАРУС». Систематическое решение этих специально разработанных задач содействует развитию конструктивного мышления младших школьников.

Методика включает в себя три вида задач – на комбинирование, аналогизирование и реконструирование.

1. Под *комбинированием*, как мыслительным приемом, мы понимаем использование и соединение структурных и функциональных признаков различных объектов и механизмов для построения новой конструкции.

С целью формирования приемов комбинирования нами были предложены задачи по построению ритмических орнаментов. На полосках бумаги детям предлагалось сконструировать ритмический орнамент (как можно более красивый), используя конструктор, в состав которого входили геометрические фигуры из картона разного цвета. Условие задачи представлялось в текстовой форме, и давалась подсказка, что фигуры можно накладывать друг на друга полностью или частично, а также использовать их под разным наклоном.

На первом этапе решения задачи конструктор состоял из треугольников, квадратов и кругов. На втором этапе запрещалось пользоваться треугольниками, т. е. конструктор состоял только из квадратов и кругов. На третьем этапе вводился запрет на использование квадратов (в составе конструктора оставались треугольники и круги). На четвертом этапе исключались круги (можно было оперировать только треугольниками и квадратами). На пятом этапе запрещалось использовать две фигуры; ученик мог оперировать только одной фигурой: в первом случае – только кругом, во втором – только треугольником, в третьем случае – только квадратом.

С целью формирования умения комбинировать структуры и функции ученикам были предложены также задания в игровой форме. Игра называлась «Удивительные преобразования». В качестве стимульного материала выступал конструктор, включающий геометрические фигуры (квадраты, треугольники и круги), изготовленные из картона разного цвета. Перед учениками ставилась задача сконструировать «ковер-самолет», чтобы на нем можно было отправиться в сказочное путешествие. После того как «ковер-самолет» был сконструирован, детям сообщалось, что этот сказочный ковер необходимо превратить в ракету, на которой можно было бы осуществить косми-

ческий полет. Ракету ученики создавали по собственному замыслу. При этом делался акцент на том, что конструкцию ракеты желательно отобразить как можно детальнее.

После того как работа над ракетой была завершена, детям сообщалось, что этот сказочный «ковер-самолет» можно превратить в замечательный корабль и отправиться в дальнейшее плавание. Конструкцию корабля ученики создавали по собственному замыслу. Экспериментатор напоминал, что конструкция корабля должна быть выполнена по возможности детальнее.

На последнем этапе школьникам предлагается сконструировать еще что-нибудь по собственному желанию, во что еще может превратиться сказочный «ковер-самолет», и дать название конструкции.

2. По определению В. А. Моляко, аналогизирование, как эвристический прием, сводится к направленности мыслительной деятельности на построение конструкции, аналогичной той, которая берется за основу; творческий поиск ориентируется на нахождение сходства разных структур, функций, признаков объектов.

С целью формирования умения учеников находить аналогии нами были предложены задачи на свободное конструирование. Стимульным материалом выступал конструктор, в состав которого входили полуформы – половины кругов, различающихся цветом и размером. В первом случае в конструкторе были полуформы одного размера, во втором случае – полуформы двух размеров. Ученикам давалась инструкция: «Из имеющихся элементов конструктора изобразить предметы, которые бы напоминали данную полуформу, или могли бы быть получены с помощью этой полуформы. Назвать полученное изображение».

3. В отличие от поиска аналогов, реконструирование связано с принципиальными изменениями чего-либо на противоположное. В практическом плане применение реконструирования связано с наиболее оригинальными изменениями, трансформациями. Согласно этому, нами были подобраны задания, которые направляли учеников на поиск антиподов в форме фантастических решений. Для реализации этой цели занятия проводилось в игровой форме. Стимульным материалом выступал конструктор, в состав которого входили геометрические фигуры из картона разных цветов (квадрат, треугольник, круг). Экспериментатор сообщал детям, что нас посетили гости с планеты «Зет». Они прилетели на космическом корабле, непохожем на тот, который можно увидеть на Земле. По собственному замыслу дети конструировали человека с другой планеты, который должен был как можно больше отличаться от людей, живущих на нашей планете, а также необыкновенный космический корабль и рассказывали о нем.

Проводилась также игра «Космический зоопарк». Детям говорилось, что друзья с планеты «Зет» пригласили нас посетить их «космический зоопарк». Ученикам давалось задание сконструировать как можно больше космических животных, причем таких, чтобы они как можно больше отличались от земных, и дать им название.

Проведенная нами серия развивающих задач свидетельствует о том, что при систематическом решении творческих задач, направленных на формирование умений находить аналоги и антиподы, комбинировать структуры и функции при создании определенных конструкций, самостоятельно принимать решение относительно конечного результата своей деятельности, у младших

школьников происходит развитие конструктивного мышления.

Литература

Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одаренности в саду творчества. Житомир, 2008.

Моляко В. А. Психологическая структура конструкторской деятельности // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 55–62.

Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 86–95.

Третьяк Т. М. Конструктивне мислення учнів // Обдарована дитина. 2005. № 1.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. В. Медведева (Киев)

Современная наука накопила достаточно большой багаж знаний в области психологии творчества. Наряду с этим, все же остается ряд вопросов, подлежащий более детальному изучению. В частности, к их числу можно отнести исследование проблемы художественного замысла как механизма решения задачи в процессе возникновения, разработки, трансформации, воплощения художественных идей.

В своей работе мы ориентировались на методологические подходы, разработанные Б. Г. Ананьевым, Л. С. Выготским, Г. С. Костюком, Б. Ф. Ломовым, С. Л. Рубинштейном и др., результаты фундаментальных исследований в области психологии творчества (В. А. Моляко, Я. А. Понамарев, О. К. Тихомиров, Д. В. Ушаков, П. М. Якобсон и др.) и психологии художественного творчества (Е. И. Игнатъев, Б. С. Мейлах, А. А. Мелик-Пашаев и др.), а также на исследования замысла, представленные в работах А. Г. Аграновского, А. Г. Васадзе, Н. В. Гросул, Л. Л. Гуровой, Б. С. Мейлаха, А. Г. Цейтлина, П. М. Якобсона. Наиболее полным представляется психологическое исследование замысла в контексте литературной (П. Н. Медведев, О. И. Никифорова) и конструкторской (В. А. Моляко) видов деятельности.

Цель нашего исследования заключалась в углублении теоретических и практических знаний в области психологии художественного творчества: в раскрытии понимания трансформации художественного замысла на стадии его воплощения в конечный вариант рисунка в процессе изобразительной деятельности младших школьников. В основу исследования положен категориальный аппарат теории творчества В. А. Моляко (1982, 2002), в частности, концепция стра-

тегиальной организации и регуляции творческих процессов. В целом стратегический подход направлен на изучение организации и реализации (в том числе функционирования системы прогнозирования, планирования) деятельности, результатом которой является создание определенного творческого продукта.

Процесс формирования замысла рассматривается нами как имеющий трехкомпонентную структуру: подготовительную стадию в виде желания что-либо нарисовать или понимание содержания рисования (если дается задание); разработка замысла; воплощение замысла. Каждая из этих стадий имеет свою подструктуру, и все они тесно взаимосвязаны между собой в рамках единого творческого процесса. В художественном творческом процессе, продуктом которого является рисунок, замысел играет ведущую роль. Он является результатом образно-понятийной мыслительной деятельности субъекта и выполняет регулируемую функцию в процессе создания рисунка.

Нами были проанализированы особенности трансформации художественного замысла младших школьников в процессе изобразительной деятельности. Выявлены закономерности формирования художественного замысла, раскрыта решающая роль микрофазы его трансформации, состоящей в преобразовании существующих идей в единый, конечный вариант замысла. При этом воплощение эскизов в окончательный вариант художественного замысла детерминировано стратегическими мыслительными действиями, которые являются наиболее творческим моментом в процессе создания ребенком рисунка.

Таким образом, процесс формирования замысла включает следующие стадии:

- возникновение замысла (появление желания что-либо нарисовать или получение конкретного тематического задания) – *первоначальный замысел*;
- формирование замысла в идеях образах, появление первых эскизов, зарисовок т. п. – *промежуточный замысел*;
- трансформация замысла из первичных вариантов в конечный рисунок;
- воплощение итоговой версии в материальном продукте с дальнейшей детализацией, незначительными изменениями – *окончательный замысел*.

Результаты проведенного экспериментального исследования позволили конкретизировать и уточнить особенности трансформации художественного замысла на стадии преобразования эскизов-рисунков в конечный рисунок (в воплощение на практическом уровне), разворачивающейся в локальном или векторном направлении. Локальное направление трансформации определяется динамикой развития замысла в рамках действий ребенка по аналогии (прямая аналогия, частично разработанная аналогия, детально разработанная аналогия), а векторное направление трансформации определяется динамикой развития замысла с применением комбинаторных и реконструктивных действий. Выявлены также особенности стратегических мыслительных тенденций, характерных для младших школьников, на стадии разработки идей, первичных образов, где ведущей является стратегическая тенденция аналогизирования.

Таким образом, для того, чтобы ребенок мог воплощать художественные образы в рисунках и успешно реализовывать возникающие замыслы в процессе рисования, кроме овладения изобразительными умениями и навыками, ему необходима своеобразно «выстроенная» система мышления, которая основывается на стратегическом поиске. Обучение стратегическому поиску представляется особенно важным, так как дает возможность получить целостный, всесторонний взгляд на проблему за счет варьирования художественными образами, способствует нахождению разнообразных замыслов. «Полет мысли», направляемый стратегической тенденцией, позволяет находить уникальные художественные решения и вырабатывать индивидуальный творческий подход. Кроме того, навыки использования стратегий в рисовании могут способствовать продуктивному решению и других вопросов, не связанных с изобразительным творчеством.

Разработанная и апробированная нами авторская методика «Творческий калейдоскоп» представляет собой модифицированный вариант системы «КАРУС» и состоит из двух частей: «творческое мышление» (теоретический блок) и «калей-

доскоп эскизов» (практический блок). Главной целью применения данной методической системы является обучение младших школьников мыслительным стратегиям.

В процессе исследования было установлено, что применение учебно-развивающих упражнений способствует положительной динамике в изобразительной деятельности, стимулированию процесса формирования замысла, развития художественно-творческих способностей детей.

Кроме того, нами было зафиксировано, что большинство детей младшего школьного возраста легко отступают от задуманного при малейшем препятствии. Учебно-развивающие упражнения, обеспечивая устойчивость направленности изобразительной деятельности, помогают достичь реализации художественных замыслов детей.

Результаты наших исследований позволили разработать *практические рекомендации*, которые могут быть использованы для оптимизации учебного процесса уроков изобразительного искусства и актуализации творческих художественных способностей детей.

Взрослому необходимо учить ребенка видеть, понимать и совершенствовать собственный замысел, находить оптимальные пути его реализации в рисунке. Очень важно создавать у детей установку на доведение задуманного до конца, до полной реализации своих творческих идей, не отступая перед неудачами, укреплять у них уверенность в своих возможностях. Рисование способствует формированию умения открыто демонстрировать собственные идеи и чувства, что чрезвычайно важно в плане личностного развития детей.

С целью повышения эффективности художественно-творческого развития личности необходимо:

- поддерживать на занятиях атмосферу эмоционального комфорта;
- создавать условия для максимальной реализации внутренних механизмов художественно-творческой активности;
- использовать формы и методы обучения, обеспечивающие стимулирование и интеграцию всех компонентов потенциальной одаренности личности, ее самореализацию;
- учитывать возрастные особенности, интересы учащихся;
- организовывать процесс обучения на основе учета этапов художественно-творческой деятельности;
- применять в учебном процессе произведения изобразительного искусства и материалы, соответствующие практической и художественно-творческой работе младших школьников.

Основными задачами художественно-творческого развития детей младшего школьного возраста на уроках рисования выступают:

- развитие чувственного восприятия мира и формирование эстетического отношения к нему (умения видеть красоту окружающего мира, эмоционально откликаться на прекрасное – удивляться и восхищаться им, радоваться общению с ним, наблюдать, чувствовать его);
- формирование ассоциативно-образного мышления, воображения (умения устанавливать ассоциации между цветом, температурой, запахом, звуками и настроением, экспериментировать с основными цветами, составлять модели реальных предметов, представлять их в виде художественных образов);
- обучение применению в художественной деятельности мыслительных стратегических действий (аналогизирования, комбинирования, реконструирования);
- ознакомление учащихся с художественными средствами и приемами рисования (особенностями художественного материала – акварель, гуашь, фломастеры, карандаши, мелки, кисточки);
- обучение детей использованию определенных способов, технических приемов и навыков изображения для создания выразительности образа предмета.

Преподносимую информацию искусствоведческого характера, знания о техниках и технологиях художественной деятельности необходимо соотносить со знаниями ребенка об окружающей действительности, его жизненным опытом, возрастными особенностями, индивидуальными изобразительными возможностями и психологическими особенностями (он рисует так, как умеет, знает, чувствует). Важно так воздействовать на сознание каждого ребенка, чтобы он смог получить индивидуальный опыт общения с искусством через собственную практику, чтобы рисунки детей отражали их личное отношение к тому, что вокруг них происходит (для этого темы для рисования должны быть поданы так, чтобы ребенок принял их «сердцем», пытался воплотить полученные знания на практике). Знания должны преподноситься детям в доступной для их восприятия и понимания форме. Привлекая ребенка к творческому

процессу, необходимо использовать игру, музыку, сказку и т. п., сведения по истории, искусству, композиции, технике живописи.

Отдельно хотелось бы выделить важность наличия у детей альбомов-эскизов, в которых они должны фиксировать, в соответствии с заданиями и собственными желаниями, замыслы будущих рисунков. Разработка нескольких эскизов выполняется не только с целью выбора лучшего для дальнейшей работы над его совершенствованием, но и для развития творческого воображения, фантазии. При этом детям следует разъяснить, что нет правильных или неправильных эскизов, рисунков и отраженных в них идей, важно только постараться избежать шаблонности, однотипности, примитивности изображений.

Указанные выше задачи и положения можно реализовать благодаря развитию творческого мышления и художественной активности младших школьников, в частности:

- а) активизации психических процессов, необходимых для продуктивного художественного творчества детей;
- б) преобразованию естественной творческой энергии младших школьников в художественно-творческую активность;
- в) формированию соответствующей мотивации художественно-творческой деятельности младших школьников;
- г) воспитанию эстетического отношения к жизни;
- д) развития творческого воображения (образного мышления);
- е) усвоению основных понятий в области художественного творчества;
- ж) обучению технике исполнения произведений изобразительного искусства и средствам художественной выразительности;
- з) применению локального и векторного типов трансформации замысла в процессе создания рисунка.

Необходимо учитывать, что возможность творить заложена в природе каждого человека, но не каждый может сознательно использовать эту возможность.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

С. П. Мелехин (Новосибирск)

Постановка проблемы

Сложность и изменчивость современного мира обуславливают запрос общества на личность, обладающую такой личностной характеристикой,

как креативность. Наряду с этим, потребность в творческой самореализации является естественной необходимостью, которую осознает отдельный человек, стремящийся к полноценному бытию. Тем самым оправдан и объясним возраст

тающий интерес к психологии творчества и креативности, в особенности к их личностным основаниям. В психологической науке накоплен большой содержательный материал по проблеме креативности, однако единой и стройной теории до сих пор не существует, как отсутствуют и всеми признанные методики, диагностирующие это качество.

Понятие «креативность» чаще всего рассматривается специалистами как личностная характеристика. Развитие личности происходит на протяжении всей жизни человека, и одним из важнейших критериев личности является ее способность к творческой деятельности. Л. С. Выготский (Выготский, 1956), исследуя психологию творчества, указывает на необходимость развития способности к созданию нового – все равно, будет ли созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или определенным продуктом ума, проявлением чувства. С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 2000) понимает творчество как деятельность, «созидающую нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т. д.». Одни авторы утверждают, что креативность следует определять как способность к решению задач (Cattell, 1971; Guilford, 1967). Другие (Klahr, Simon, 1999) считают, что креативность – черта личности, и одни люди обладают ею, а другие – нет. Д. В. Маккиннон (MacKinnon, 1970) придерживается мнения, что в данное определение необходимо также включить способность распознавать креативные идеи.

Нами было выдвинуто предположение, что креативность – интегральная характеристика личности, которая определяется не только способностью к творчеству или особенностями мышления, но и комплексом личностных свойств.

Целью проведенного нами исследования явилось выявление факторов, определяющих проявление творческих способностей.

Выборку исследования составили 73 студента, обучающиеся в Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии (специальность «Дизайн архитектурных сооружений»), Новосибирском музыкальном колледже (специальность «Академический вокал») и в Новосибирском государственном университете экономики и управления (специальность «Психология»). Возраст испытуемых: 18–23 года.

Методики исследования

Диагностический инструментарий составили: (1) две методики Е. Е. Туник: первая является субтестом набора креативных тестов Вильямса (CAP) и определяет специфику личностной креативности; вторая позволяет выявить уровень социальной креативности посредством самооценки по-

ведения личности в нестандартных ситуациях жизнедеятельности; (2) биографический опросник (BIV), используемый для изучения некоторых аспектов биографии, окружающей среды и личности испытуемых; (3) комплекс методик, направленных на изучение особенностей мышления («Предложения», «Классификация», субтесты методики З. Хорста: «Находчивость» и «Способность комбинировать»). (4) Наряду с данными методиками была применена авторская анкета, направленная на выявление специфики креативности посредством анализа сценария волшебной сказки – испытуемые отвечали на вопросы об их любимых сказочных персонажах, их характеристиках и наличии в данной сказке «волшебной силы».

Волшебная сказка является эффективным инструментом для символического восприятия определенной последовательности смыслов, эмоционально-чувственной ткани культурного мифа. Она дает богатый материал для всевозможных проекций познаваемой реальности на символический пласт бытия и, как следствие, внезапного постижения внутреннего смысла личной истории. В основе сюжета волшебной сказки всегда находится рассказ о преодолении преград, восполнении потерь или недостат при помощи волшебных помощников или чудесных средств. Хорошо разработанные сюжеты сказок ориентированы на развитие личности, обретение ею определенных душевных качеств, формирование внутренних правил. Сказка символична, анонимна и безлична; это история, которая может случиться с каждым. Поэтому представители аналитической психологии (Юнг, 1991 и др.), исследуя сказку, раскрывают сюжеты индивидуации, пути к возможному и максимально полному личностному развитию и самореализации.

Основными способами оценки эмпирических данных стали коэффициент ранговой корреляции Спирмена и факторный анализ (пакет программ Statistica 6.0).

Результаты исследования

Контент-анализ сценариев волшебной сказки позволил определить основные характеристики героев, с которыми ассоциируют себя респонденты.

Большинством лиц с высоким уровнем личностной креативности отдано предпочтение персонажам, обладающим личностными качествами: доброта, искренность и чувствительность Железного дровосека; способность дружить и сопереживать Элли («Волшебник Изумрудного Города»); доброта, нежность и желание помогать другим Белоснежки; мудрость и лукавство Чеширского Кота; умение себя держать, преданность и доброта Герды и др. Следующими по степени распространенности оказались качества, касающиеся поведения ге-

роев в конкретных ситуациях: предусмотрительность, хитрость и ловкость Колобка; покорность и робость Золушки; умение веселиться и быть искренним Домовенка Кузи. В меньшей степени в ответах респондентов оказались представлены внешние качества персонажей сказок, на которых они остановили свой выбор: внушительный вид Ильи Муромца; красота Золушки; женственность Бель («Красавица и Чудовище»).

Персонажи сказок оказываются в ситуациях, где отчетливо проявляются такие проблемы, состояния и переживания, с которыми сталкивается в жизни каждый: жизненный выбор, ответственность, взаимопомощь, борьба за справедливость, любовь, самопреодоление и т. п. Судьбы сказочных персонажей открывают возможность проследить процесс разрешения проблемной ситуации, увидеть последствия их жизненного выбора. Преобладающее большинство участников исследования отмечает присутствие у значимых персонажей некоей «волшебной силы», с помощью которой они разрешают возникающие проблемные ситуации. Это свидетельствует о наличии у респондентов внутренних неосознаваемых ресурсов; показывает, как креативность проецируется в ткань сказочного сюжета культурного мифа. Данные лица при решении творческих задач имеют возможность обращаться к своим скрытым, внутренним резервам, пусть нестандартным и нетрадиционным.

Для выявления факторов, способствующих проявлению творческих способностей, была использована процедура факторного анализа (отдельно для лиц, обладающих низким и высоким уровнями личностной креативности). После выявления факторов для выделения главных компонент была проведена процедура вращения методом «Varimax», представляющим собой процедуру максимизации дисперсий исходного пространства переменных. Этот позволяет максимизировать дисперсии факторных нагрузок, делая для каждого из факторов высокие нагрузки выше, а низкие – ниже.

Факторный анализ психологических характеристик для лиц с низким уровнем креативности выделил пять факторов различной полярности, объясняющих 80,1% доли суммарной дисперсии переменных. Четыре из вышеуказанных факторов объединяют в себе качества, исследуемые внутри одной методики, тем самым не расширяя наше представление о связи личностной креативности с другими характеристиками личности.

Тем не менее, один из выделенных факторов, являющийся вторым по значимости (17,8%), позволяет установить определенные особенности. Данный фактор был назван нами «*фактор интереса к нестандартным проявлениям социума и собственного "Я"*». Выявление данного фактора свидетельствует о том, что лицам с низкой силой

«Я», проявляющейся в отсутствии самоуверенности, способности добиваться своего и следовать поставленным целям, свойственен очень низкий уровень любознательности к окружающим предметам и самому себе. Отсутствие стремления познать новые вещи и явления окружающего мира одновременно сочетаются с низким уровнем интереса к собственной личности и поиску новых способов мышления и решения задач. В свою очередь, вышеуказанные свойства приводят к снижению возможностей личности по реализации новых и нестандартных способов решения социальных задач.

Для лиц с высоким уровнем личностной креативности было выделено четыре фактора различной полярности, объясняющих 72,8% доли суммарной дисперсии. Два фактора объясняют связь творческих способностей с ситуацией социальной среды индивида.

«*Фактор невротической креативности, формируемой уровнем напряженности в социальной сфере*» (19,2%), свидетельствует о наличии напряжения в личных и социальных ситуациях, обуславливающего низкий уровень обращенности индивида на социальную сферу бытия и низкий уровень развития способности создавать новый продукт в социальном пространстве. Тем не менее, у лиц с данными характеристиками наблюдается высокий уровень развития воображения. Выявленный нами фактор находит свое подтверждение в многочисленных работах, согласно которым творческие достижения имеют прямую связь с невротами.

Следующий по значимости – «*фактор непредсказуемости отношений с социальной средой*» (11,4%). Появление данного фактора достаточно предсказуемо, поскольку характеристика «склонность к риску» была содержательно включена в феномен «экстраверсия» авторами, занимавшимися его изучением (Юнг, 1991; Eysenck, 1979).

Исследование креативности осуществляется в основном в двух направлениях. Одно связано с вопросом о том, зависит ли креативность от интеллекта и ориентируется на измерение познавательных процессов в связи с креативностью. Другое направление занимается выяснением того, являются ли личностные психологические особенности существенной составляющей креативности, и характеризуется вниманием к личностным и мотивационным чертам.

Необходимо отметить, что указанные направления изучения креативности, как правило, развиваются автономно, не пересекаясь друг с другом. Исследований же, направленных на установление взаимосвязей между особенностями мышления, свойственными креативной личности, и ее личностными характеристиками практически нет. На наш взгляд, этот феномен, во-первых, вызван многочисленными спорами о том, что именно под-

разумевать под этой характеристикой, а во-вторых, какими методами ее диагностировать.

Тем не менее, исследуя характеристики творческой личности и особенности ее мышления, мы смогли выделить два фактора (58,1% суммарной дисперсии), объединяющие некоторые особенности. Первый по значимости фактор описывает характеристики творческой личности без учета характеристик мышления. А второй – объединяет вышеописанные характеристики.

«Фактор качественных характеристик мышления творческой личности» (28,2%) наглядно демонстрирует связь беглости (количество идей, возникающих в единицу времени) и гибкости (способность переключаться с одной идеи на другую) мышления с любознательностью личности. Под любознательностью понимается интеллектуально-психологическая черта личности, проявляющаяся в стремлении к познанию окружающего мира. Таким образом, несмотря на то, что содержательно любознательность отнесена к критериальным проявлениям личностной креативности, она является, в первую очередь, интеллектуальной чертой. Эта черта содержательно была включена Дж. Гилфордом (Guilford, 1967) в феномен «дивергентность мышления».

Таким образом, следует отметить, что формирование факторов различается у лиц, обладающим различным уровнем креативности, это, на наш взгляд затрудняет процесс изучения этого сложного феномена и может явиться предметом дальнейших исследований. При этом главенствующая роль все же отводится различным характеристикам социальной среды индивида.

Взаимосвязь характеристик дивергентного мышления наблюдается только с уровнем любознательности личности, который в некоторой мере также входит в состав личностной креативности. Важно обратить внимание на то, что ни один

из исследуемых нами факторов не включает в свой состав общий уровень личностной креативности. Установленная закономерность подтверждает обоснованность научных споров по поводу определения креативности: данные нашего исследования свидетельствуют о ее независимости от ряда других социально-психологических и интеллектуальных характеристик личности.

На основании полученных результатов возможна разработка конкретных рекомендаций для родителей, педагогов, специалистов, осуществляющих консультативную и коррекционную работу с личностью, ориентированную на развитие ее творческих способностей. Практическую диагностическую ценность представляет комплекс методик измерения креативности, который может применяться в научных исследованиях и в практических целях.

Литература

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.

Юнг К. Г. Архетип и символ. М., 1991.

Cattell R. B. Abilities: Their structure growth and action. Boston, 1971.

Eysenck H. J. The structure and measurement of intelligence. N. Y., 1979.

Guilford J. P. The nature of human intelligence. N. Y., 1967.

Klahr D., Simon H. Studies of scientific discovery: Complementary approaches and convergent findings // Psychological Bulletin. 1999. V. 125 (5). P. 524–543.

Mackinnon D. W. Creativity: A multi-faceted phenomenon II Creativity // A discussion of the Nodal conf., organized by Custavus Adolphuss college – St Peter. Minn., 1970. Amsterdam–London, 1970. P. 17–32.

ИСХОДНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

В. А. Моляко (Киев)

Делая попытки теоретического и отчасти практического, реального постижения восприятия, с одной стороны, важно критически оценить все то, что уже наработано в этой области психологии, с другой стороны – уделить должное внимание тем концепциям в других науках, которые имеют непосредственное отношение к данной проблеме. Среди них, вне всяких сомнений, в первую очередь, следует выделить концепции мировосприятия и взгляда. В психологии эти проблемы разработаны крайне слабо, и если уж можно сказать,

что мировосприятию уделено некоторое внимание в немногочисленных работах в контексте рассмотрения картины и образа мира, то, насколько можно судить, проблема взгляда остается пока вне сферы научного исследования. Между тем достаточно вспомнить повседневные речевые обороты и смысловыми акценты, которыми наделяются такие выражения, как «бросить взгляд», «понять с первого взгляда», «любовь с первого взгляда», «лучше один раз увидеть», «встретиться взглядом», «взгляд на вещи», «у него свой взгляд на мир»

и т. д. Не правда ли, за каждым таким выражением, как за верхушкой айсберга, вырастают целые психологические массивы, которые могут послужить богатейшим материалом для постижения не только визуальных возможностей человека, но и всего его психического мира, личности в целом.

Конечно, понятие «мировосприятие» представляется несравненно более масштабным, но нетрудно усмотреть органическую многоплановую связь его с понятием «взгляд» (тем более что мы напомним выражение «взгляд на мир»). Их можно рассматривать в циклической взаимосвязи, что мы и попытаемся сделать в дальнейшем.

Приступая к обсуждению проблемы, нельзя «обойти стороной» вопросы, касающиеся генезиса восприятия как такового и восприятия как характеристики конкретного субъекта. Имеется генетический и специфический этногеографический, экологический опыт, связанный с пребыванием человека в определенных условиях, в конкретном месте, его погруженностью в различные масштабные и обыденные события. Это классические вопросы, которым уделялось и уделяется специальное внимание (см., например, работы Л. Леви-Брюля и К. Леви-Стросса, Б. Ф. Поршнева, представителей школы Л. С. Выготского и др.). Интересны в этом плане некоторые специальные этнографические, этнокультурологические и этнопсихологические исследования. Среди них считаем уместным назвать исследование Д. Г. Главевой, посвященное как общим вопросам рассматриваемой проблемы, так и конкретному обсуждению становления и функционирования японского национального мировосприятия (Главева, 2003). Остановимся лишь на некоторых, как представляется, весьма важных моментах, с тем чтобы в дальнейшем специально проанализировать данную работу в русле нашего исследования.

Приведем несколько цитат, имеющих непосредственное отношение к обсуждаемой нами проблеме. Так, автором обращается внимание на то, что «специфика видения мира... непосредственно связана с характером восприятия пространства и времени и определяемой им моделью хронотопа... Разные модели хронотопа отражают важнейшие ценностные установки не только целых обществ, но и отдельных социальных групп. Следовательно, пространство и время являются основными, универсальными категориями культуры, которые во многом определяют другие ее параметры. Однако эти категории не могут применяться к природе и обществу одинаковым образом. Пространство и время не только существуют объективно, но переживаются и осознаются людьми субъективно, причем в разных цивилизациях и обществах, на различных стадиях общественного развития указанные категории воспринимаются неодинаково» (Главева, 2003, с. 5). И далее: «Пространство и время как универсаль-

ные формы восприятия действительности, понятия о причинности, изменении, отношении чувственного к сверхчувственному, отношении частей к целому в каждой культуре связаны между собой, образуя ту „сетку координат“, при посредстве которых люди воспринимают окружающую их действительность и строят „картину мира“» (там же, с. 6).

Вообще-то говоря, эти положения для психологии неновы, они получили развитие в разных исследованиях, в том числе весьма многочисленных, посвященных особенностям восприятия времени и пространства. Но если, как это мы сейчас пытаемся делать, речь вести не о лабораторных данных такого рода исследований, а о реальном восприятии конкретным субъектом объективных условий, то, привлекая сказанное выше, правомерно говорить, пусть и в обычных границах той гипотетичности, которая обязательна почти для всех психологических концепций, об особом рода динамической психологической структуре готовности субъекта к восприятию вообще и к конкретному восприятию чего-либо определенного. А такого рода готовность, если речь будет идти о восприятии новой информации, предполагает *стратегическую диспозицию*, характеризующую субъекта, обладающего определенным творческим потенциалом (об этом см. подробнее: Моляко, 2007, 2007а, 2008, 2009; и др.).

В связи с обращением к стратегической диспозиционности следует особо отметить несколько обстоятельств, которые жестко увязываются нами именно с творческим восприятием.

Во-первых, поскольку речь идет о творческом восприятии, то, соответственно, возникает вопрос о построении нового образа, новой визуальной (или какой-либо другой модальности) конструкции.

Во-вторых, поскольку мы основываем векторные проявления творческого потенциала именно на зарождении стратегически детерминированного масштаба, необходимо разграничивать, насколько это возможно в каждом отдельном случае, активизацию прообразов и появление иных сопутствующих, временных, часто просто случайных образов, имеющих большее или меньшее отношение к ситуационной конкретике.

В-третьих, поскольку речь идет о реальных возможностях объективирования протекания процессов восприятия, то в плане доказательности необходимо ориентироваться как на интроспекционные возможности субъекта и его способность их вербализации, так и на сопутствующую регистрацию – рисунки, чертежи, слова.

Нами и целым рядом исследователей осуществлено довольно большое число исследований, направленных на раскрытие особенностей восприятия технической информации в различных формах (вербальной, графической). Не останавли-

ваясь на них специально, мы будем обращаться по мере надобности лишь к некоторым результатам этих исследований, в частности касающимся понимания условий задачи, построения замысла и протекания процесса решения технической задачи. При этом мы исходим из понимания данного процесса, как характеризующегося не только мыслительными проявлениями, но и пролонгированным восприятием субъектом, как самого условия задачи, так и возникающих в ходе ее решения образов. Собственно, процесс обратной связи – это одновременно процесс восприятия внешних и внутренних психических структур, возникающих в ходе решения.

В дальнейшем, развивая некоторые положения о протекании решения технической задачи, мы обратились к такому обширному материалу, как поэзия, являющейся благодатной почвой для осуществления разнообразных исследований, связанных с изучением мышления, личностных проявлений, в том числе особенностей творческого восприятия (см. Моляко, 2007, 2007а, 2008, 2009). При этом следует подчеркнуть, что «поэтические конструкции» выступают как чрезвычайно выразительные индикаторы мировосприятия в случаях, когда речь идет об их гениальных и талантливых создателях, что позволяет на небольшом материале выявлять оригинальные, творческие образы, понятия, смысловые образования, характеризующие и близкие, и далекие «миры» авторов. Отметим, что в данном случае нас не интересует собственно стихотворная форма, важны именно указанные показатели.

В дискуссионном плане могут возникнуть некоторые вопросы и даже возражения относительно привлечения в ряде случаев для психологического анализа поэтического материала. Поэтому, пытаясь развеять возникающие по этому поводу сомнения, привлечем для обоснования нашей позиции авторитетные мнения известных ученых. Моя научная судьба сложилась чрезвычайно удачно. Я имел прекрасную (сверхъестественную, по теперешним меркам) возможность не только регулярно слушать таких выдающихся психологов, как Г. С. Костюк, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов, В. В. Давыдов, Б. Ф. Ломов, Т. В. Кудрявцев, О. К. Тихомиров, А. В. Брушлинский, Г. П. Щедровицкий и др., но и проводить с некоторыми из них многочасовые беседы, большей частью носившие – что особо важно – дискуссионный характер. Именно в этих беседах неоднократно затрагивались вопросы, связанные с вовлечением литературного и поэтического, в частности, материала в круг специальных психологических исследований. Первопричиной всему было мое желание осуществить психологическое исследование творчества Ф. М. Достоевского (я даже составил план-проспект докторской диссертации «Психологические проблемы в творчестве Ф. М. Досто-

евского», который был одобрен Л. И. Анцыферовой). Все названные и многие не названные здесь психологи однозначно разделяли точку зрения о том, что литература, особенно поэзия, заслуживает вовлечения в сферу наших разработок. Особенно убежденно на этом настаивали, в частности, С. Г. Геллерштейн, В. В. Давыдов, Т. В. Кудрявцев и Я. А. Пономарев. Кроме того, хорошо известно, что целый ряд психологов и психоаналитиков такого рода исследования осуществляли (Б. М. Теплов, И. Д. Ермаков, И. В. Страхов, не говоря уже о работах З. Фрейда и ряда других зарубежных авторов).

Позволю себе привести лишь одну, но достаточно обширную и значимую для нас цитату из работы известного критика, специалиста по изучению творчества А. С. Пушкина и Ф. И. Тютчева, – Н. Скатова. В своей работе, посвященной 200-летию со дня рождения Ф. И. Тютчева, он, в частности, отмечает диалектичность поэзии этого гениального автора и особую специфику его поэтического восприятия, подчеркивая, что «основной оппонент у Тютчева располагается не вовне, а в его же собственных стихах... Отсюда и такая роднящая с Достоевским особенность поэзии Тютчева, как ее диалогичность...» (Скатов, 2003, с. 14). Действительно, его страхи часто отрывочны, диалогичны, фрагментарны, но это – фрагменты грандиозной картины, и только в ее общей «раме» они обретают смысл. Такая картина и восприятия внешнего мира, и соответствующих ему переживаний внутреннего состояния духа столь грандиозна, сложна, стихийна, «что во всем своем составе и одновременности оказываются в принципе невыразимыми» (Моляко, 2007, с. 246).

В стихах Тютчева раскрывается идея о *принципиальной невыразимости* сложных явлений нашего мира. В этом плане уместно вспомнить знаменитые тютчевские строки: «Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя...» По сути, речь идет о возможностях раскодировки воспринимаемого, т. е. само восприятие – это «приятие внутрь», а его расшифровка, проецирование вовне – это уже экстерификация. А ведь мы до сих пор часто делаем многие сугубо психологические выводы, опираясь на показания приборов, а не на непосредственные продукты деятельности.

Сравнительно недавно Дж. Дж. Гибсон, создатель противоречивой, но вызывающей интерес теории восприятия, категорически заявил: все, что узнали ученые о восприятии за последнюю сотню лет, «несущественно и имеет случайное касательство к практике восприятия». Несколько более сдержанно высказались С. М. Кослин и Дж. Р. Померанц: «несмотря на все накопленные данные, восприятие все еще остается непонятным» (цит. по: Скатов, 2003, с. 582).

С нашей точки зрения, более четко и однозначно сказать нельзя, тем более что это заявляют известные специалисты именно в области

восприятия. Подобного рода заключения можно встретить и у многих других психологов: в частности, еще в 1975 г. именно так представлял эту проблему А. Н. Леонтьев (Леонтьев, 1983).

Что же с учетом такого рода положения вещей в области изучения восприятия в данный момент предложить? Ответ на этот вопрос будет простым: нужно продолжить изучение, стараясь найти новые подходы, новые тактики, а может быть, и стратегии постижения перцептивных процессов в их различных масштабах, в самом широком диапазоне. Мы, в частности, предлагаем выявлять особенности творческого восприятия, начиная с элементарных геометрических знаков (точка, линия) и кончая такими многоуровневыми и вместе с тем конкретно закрепленными словесными средствами, как поэзия.

Литература

Главева Д. Г. Традиционная японская культура: Специфика мировосприятия. М., 2003.

Леонтьев А. Н. Образ мира // А. Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. II. М., 1983. С. 251–261.

Моляко В. А. Поэтическая психология // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. Праць. Т. 12. Вип. 3 / За ред. В. О. Моляко. Житомир, 2007. С. 7–21.

Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К., 2007а.

Моляко В. О. Концепція творчого сприймання // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. Праць. Т. 12. Вип. 5. Ч. 1 / За ред. В. О. Моляко. Житомир, 2008. С. 7–14.

Моляко В. А. Творческое поэтическое мировосприятие // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. Праць. Т. 12. Вип. 6 / За ред. В. О. Моляко. Житомир, 2009. С. 7–18.

Скатов Н. По высям творения // Наш современник. 2003. № 12. С. 239–261.

Хант М. История психологии. М., 2009.

РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ ДЛЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТОВ В ВЕРБАЛЬНУЮ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ¹

Ж. В. Нагорнова, Н. В. Шемякина (Санкт-Петербург)

Целью данного исследования являлась разработка вербального творческого задания, которое направлено на вовлечение испытуемого в творческий процесс.

В ходе исследования осуществлялась проверка гипотезы о наличии корреляции между результатами выполнения предложенного нами задания и результатами выполнения вербальной батареи теста креативности Е. Торренса (в адаптации Е. Е. Туник, 1998).

В предварительном исследовании выборку составили 18 чел.: 13 женщин и 5 мужчин.

В начале исследования испытуемые выполняли вербальную батарею теста креативности Е. Торренса (использованы материалы психологического инструментария «ИМАТОН»). Далее им предлагалось разработанное нами задание.

Необходимость создания вербального творческого задания была связана с проведением психофизиологических исследований, в которых во время творческой деятельности у участников регистрируется ЭЭГ. В психофизиологических исследованиях в качестве моделей для инициации вербальной творческой деятельности используются разные типы заданий: «Тест отдаленных ассоциаций» Медника (RAT); субтесты Торренса – «Не-

обычное использование» и «Необычная ситуация»; задания на написание эссе, составление рассказа из нескольких предъявленных несвязанных слов и др. (см. Arden et al., 2010). Эти задания различаются по времени выполнения и способам оценки результатов.

Мы разработали творческое задание на основе совмещения двух типов задач – составление рассказа из слов, принадлежащих к отдаленным семантическим полям, и написания эссе.

При разработке задания мы опирались на несколько требований, предъявляемых к проведению психофизиологического исследования. Во-первых, непрерывное время выполнения задания, которое должно быть не менее 3 мин (время регистрации ЭЭГ), но и не более 5 мин, чтобы в данный период не произошло отвлечение внимания от задания. Во-вторых, необходимость обеспечения сравнимости результатов выполнения задания всеми испытуемыми, что достигалось благодаря использованию одинакового стимульного материала. В-третьих, выполнение задания молча, «в уме», без необходимости одновременного фиксирования ответов, поэтому рассматриваемый материал должен быть легко запоминающимся. Для достижения этого эффекта мы изменили инструкцию к заданию написания эссе, сократив необходимый для запоминания материал.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта № НШ-5405.2012.4.

Процедура выполнения задания

В задании, разработанном нами, участникам эксперимента на мониторе компьютера предъявлялся неструктурированный текст, составленный из частей различных предложений, относящихся к разной тематике. Части предложений не всегда содержали подлежащее и сказуемое и не разделялись никакими знаками препинания. Текст предъявлялся на 17-дюймовом мониторе компьютера, находящемся на расстоянии 1,5 м от испытуемого. Фрагменты предложений были написаны Arial Bold 32 кеглем; цвет шрифта – черный, предъявляемый на белом фоне. Перед началом выполнения задания проводилась работа с пробным текстом, чтобы удостовериться, что он хорошо виден и легко читается участниками эксперимента. В инструкции к заданию указывалось: «Перед вами будут обрывки фраз, которые могут заканчиваться как угодно. Ваша задача – завершить как можно больше фраз в оригинальные сюжетные линии, т. е. придумать такие окончания фраз, которые могли бы лечь в основу сюжетной линии интересного и увлекательного рассказа, повести. Проявите фантазию. Представьте, что вы – автор книги, а читатель сможет увидеть только те несколько фраз, которые вы придумали. Ваша задача в том, чтобы читатель захотел прочесть всю книгу». Всем испытуемым предъявлялся один и тот же текст для обеспечения сравнимости результатов. Задание выполнялось молча, в течение 3 мин (точное время выполнения задания было неизвестно участникам); в это время на мониторе предъявлялся неструктурированный текст. После окончания задания текст заменялся точкой и испытуемые давали устный отчет о результатах выполнения задания – диктовали те отрывки (сюжетные линии), которые они придумали. При устном самоотчете было выяснено, что участники не забывали разработанных сюжетных линий. Иногда они говорили: *«Мелькали еще какие-то мысли, но я не успел(а) их додумать»*. Из этого можно сделать вывод, что творческая деятельность не прекращалась в течение всего отведенного времени (для этого мы обеспечили некоторую «избыточность» количества предъявленных отрывков фраз – испытуемые успевали закончить не все из них).

По протоколам исследования оценивались следующие параметры: «беглость» (количество фраз из предъявленного неструктурированного текста, которые испытуемый использовал при составлении своих сюжетных линий); «гибкость» (количество сюжетных линий и поворотов сюжета в пределах одной линии); «оригинальность» (количество не повторяющихся сюжетов в группе, неожиданных элементов сюжета); «разработанность» (количество простых предложений в составе сложного, однородных и дополнительных членов предложе-

ния). Так как участникам эксперимента предлагалось «представить, что они писатели», параметр разработанности может быть характеристикой «художественной красоты» текста.

Оценка вербальной батареи теста Е. Торренса проводилась в соответствии с методическим руководством «ИМАТОН» к изданию теста (Туник, 1998). Оценивались показатели беглости, гибкости и оригинальности, а также общий показатель креативности (в стандартных баллах).

Результаты исследования

В ходе исследования только у одного участника эксперимента был выявлен общий показатель креативности «несколько ниже нормы» – 36,5 стандартного балла (диапазон «несколько ниже нормы»: 35–39 баллов). 10 чел. вошли в группу «норма» (40–60 баллов); 2 чел. – в группу «несколько выше нормы» (61–65 баллов), и 5 чел. – в группу «очень высоко» (выше 70 баллов).

Оценка результатов выполнения оригинального теста проводилась путем суммирования показателей «беглость», «гибкость», «оригинальность» и «разработанность».

Для анализа данных мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена (см. Сидоренко, 2001). Нами была получена значимо высокая корреляция между результатами выполнения разработанного нами задания и результатами вербальной батареи теста Торренса: $r_s = 0,71$, $t(N-2) = 3,98$, $p < 0,001$. Также мы оценивали корреляции для отдельных показателей: беглости, гибкости и оригинальности между разработанным нами заданием и соответствующими показателями теста Торренса (в стандартных баллах). Все перечисленные корреляции были значимыми – беглость: $r_s = 0,56$, $t(N-2) = 2,73$, $p < 0,02$; гибкость: $r_s = 0,68$, $t(N-2) = 3,72$, $p < 0,002$; оригинальность: $r_s = 0,74$, $t(N-2) = 4,44$, $p < 0,0004$. Таким образом, результаты выполнения разрабатываемого нами теста хорошо согласуются с результатами стандартизированного метода измерения творческих способностей. Более низкий показатель корреляции для параметра беглости может быть обусловлен тем, что в тесте Торренса оценивается «продуктивная» беглость – показатель количества придуманных идей, а в задаче на придумывание сюжетных линий фразы уже были заданы, их не надо было создавать, что могло несколько упростить задачу для тех испытуемых, у которых показатель беглости, по оценке теста Е. Торренса, более низкий. Для фактора оригинальности показатель корреляции был максимальным из полученных ($r_s = 0,74$), что подтверждает валидность нашего задания для возможности оценки вербальных творческих способностей. Мы также оценивали корреляции успешности составления сюжетных линий и результатов по отдельными субтестами

теста Е. Торренса («вопросы», «причины», «следствия», «улучшение», «необычное использование», «необычные вопросы», «необычная ситуация»). Все корреляции были значимыми и варьировали от 0,6 до 0,75 (для субтеста «следствия»), т. е. можно считать, что применявшееся нами задание инициирует у участников эксперимента творческий процесс, хотя для более точной оценки необходимо увеличить группу испытуемых.

Перспективным представляется создание бланкового варианта задания для предварительной быстрой оценки творческих способностей

и уточнения критериев оценки результативности выполнения задания.

Литература

Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2001.

Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: Метод. руководство. СПб., 1998.

Arden R., Chavez R. S., Grazioplene R., Jung R. E. Neuroimaging creativity: a psychometric view // *Behavioural Brain Research*. 2010. V. 214. №2. P. 143–156.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т. А. Ратанова (Москва)

Постановка проблемы

Актуальными и фундаментальными задачами современной когнитивной психологии являются изучение психологических особенностей детей, опережающих в своем развитии сверстников, детей с признаками незаурядного интеллекта и творческих способностей, раскрытие природных основ и закономерностей развития умственных и творческих способностей и одаренности.

Особый интерес в мировой психологии вызывает проблема раскрытия сущности и природных основ интеллекта (умственных способностей, общей умственной одаренности). Исследования этой проблемы занимались многие зарубежные (Ф. Гальтон, А. Бине, Ч. Спирмен, Г. Фримен, Л. Термен, Д. Гилфорд, Р. Стернберг, Г. Айзенк и др.) и отечественные (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Н. С. Лейтес, Э. А. Голубева, А. М. Матюшкин, В. Д. Шадриков и др.) ученые.

С. Л. Рубинштейн характеризует одаренность как «взятую в ее единстве совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его деятельности... в нее включается не только интеллект, но в единстве и взаимопроникновении с интеллектом и все другие свойства и способности личности, в частности, эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темп деятельности и т. д.» (Рубинштейн, 1946, с. 644).

В психологической литературе отмечается разное понимание сущности креативности (творчества). Одни исследователи понимают общую способность к творчеству как одну из общих способностей человека (Дж. Гилфорд, П. Торренс, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин и др.); другие рассматривают креативность как самостоятельную психологическую характеристику и самостоятельный компонент в модели структуры ин-

теллекта (Дж. Гилфорд, 1965); третьи выдвигают идею редукции творчества к интеллекту; четвертые обосновывают наличие сложной зависимости между интеллектом и креативностью (теория «интеллектуального порога» П. Торренса, согласно которой при IQ ниже 115–120 единиц интеллект и креативность образуют единый фактор, а при IQ выше 120 единиц творческие способности не зависят от интеллекта).

Для получения новых данных, касающихся взаимоотношений умственной и творческой одаренности, а также связей интеллекта, творчества и когнитивной дифференцированности у дошкольников были проведены специальные исследования, целью которых явился сопоставительный анализ показателей когнитивных и личностных особенностей интеллектуально и творчески одаренных дошкольников 6 лет.

Теоретические основы исследования

Исследования проведены в рамках дифференциально-интеграционной парадигмы в раскрытии природных основ психического развития общих умственных, а также специальных способностей и одаренности, развиваемой в отечественной когнитивной психологии Н. И. Чуприковой (Чуприкова, 2007) и др. Согласно этому подходу, основой интеллектуального развития, способностей и одаренности являются сложные по компонентному составу многоуровневые репрезентативно-операциональные когнитивные структуры, хранящие, извлекающие и анализирующие поступающую информацию и развивающиеся в соответствии с общим и универсальным принципом развития – от общего к частному, от форм простых, целостных (глобальных) и не дифференцированных к более развитым, сложным, высоко расчлененным

и иерархически упорядоченным, осуществляющим глубокий, многоаспектный и гибкий анализ и синтез действительности.

Выборка исследования

В первом исследовании интеллектуально одаренных детей (Иванова, 1999) в экспериментальную группу вошло 27 детей подготовительных групп дошкольных учреждений г. Москвы, имевших по тесту Д. Векслера 117–142 балла и 3 или 4 уровни по методике «Прогрессивные матрицы» Д. Равена; в контрольную группу – 24 ребенка, отобранных в случайном порядке.

Во втором исследовании творчески одаренных детей (Лёвина, 2005) экспериментальную группу составили 30 дошкольников городов Обнинска и Балабаново Калужской области, получивших по тесту Торренса высокий показатель уровня креативности (T более 60), в контрольную группу – 30 детей, отобранных в случайном порядке.

Методики исследования

В обоих исследованиях использовался комплекс одинаковых методик, состоящих из трех блоков. (1) Методики оценки уровня интеллектуального развития детей: тест оценки интеллекта Д. Векслера; «Прогрессивные матрицы» Равена; методики для выявления степени овладения действиями наглядно-образного мышления («Письмо») и изучения степени сформированности действий логического мышления («Квадраты») (Венгер, Холмовская, 1978). (2) Методики оценки когнитивной и личностной дифференцированности/глобальности: методика измерения времени когнитивной дифференциации стимул-объектов («скоростной классификации») (Н. И. Чуприкова, Т. А. Ратанова); методика «Личностный семантический дифференциал» (Келли) (в первом исследовании). (3) Методики исследования личностных особенностей детей: тест тревожности (Амен, Дорки, Тэмми); фрустрационная методика С. Розенцвейга. Во втором исследовании в качестве основной для изучения креативности применялся краткий тест творческого мышления П. Торренса «Незавершенные фигуры» (фигурная форма).

Обработка полученных данных включала групповой и корреляционный анализ, нахождение величины t -критерия Стьюдента для выявления значимости различий в показателях у детей экспериментальных и контрольных групп.

Результаты и выводы исследования

Сопоставление результатов исследований интеллектуально и творчески одаренных старших дошкольников позволили сделать следующие основные выводы.

1. Интеллектуально и творчески одаренные дошкольники 6 лет характеризуются:
 - более высоким уровнем интеллектуального развития, чем их обычные сверстники; у интеллектуально одаренных детей общий интеллект по Векслеру равен 126,1 балла; у детей контрольной группы – 106,75 балла; у творчески одаренных детей – 117,5 балла; у их обычных сверстников – 107,4 балла (т. е. показатели общего интеллекта у детей контрольных групп в обоих исследованиях близки между собой, а у детей экспериментальных групп различаются);
 - преобладанием невербального интеллекта над вербальным – незначительным у интеллектуально одаренных детей (показатели вербального интеллекта равны 115,2 балла, невербального – 116,9) и более значительным у творчески одаренных детей (104,6 и 109,7 балла соответственно); а также высоким уровнем развития логического мышления и сформированности действий наглядно-образного мышления (по методикам Л. А. Венгера).
2. Из 17 показателей интеллекта по тесту Векслера 13 показателей оказались выше у интеллектуально одаренных детей, а по 4 показателям опережают творчески одаренные дети (по двум вербальным субтестам – «Арифметический» и «Словарь» и двум невербальным – «Недостающие детали» и «Сложение фигур»). Разница в показателях этих 4 субтестов в пользу детей с творческой одаренностью находится в пределах 0,32–2,19 балла, а в 13 показателях – в пользу интеллектуально одаренных детей находится в пределах от 0,59 (субтест «Осведомленность») до 10,66 (ВИП) балла.
 - Опережение креативных детей, по сравнению с интеллектуально одаренными детьми, в двух существенно значимых вербальных субтестах («Словарь» и «Арифметический»), вероятно, дают основание для теоретически важных заключений:
 - креативность (творчество) может являться самостоятельной психологической характеристикой человека (Дж. Гилфорд, 1965);
 - высокий уровень развития интеллекта неоднозначно связан с высоким уровнем творческих способностей: по отдельным показателям интеллекта креативные дети могут опережать, по другим – отставать от интеллектуально одаренных детей;
 - представляется неверной имеющаяся точка зрения о редукции творчества к интеллекту.
3. Дети, опережающие своих сверстников по интеллекту и креативности, имеют более высокий уровень когнитивной дифференцированности (расчлененности когнитивных структур),

способности к анализу стимул-объектов и выделению их свойств и отношений (время выполнения дифференцировок объектов по критериальным признакам значительно короче, чем у их сверстников). Но в группах интеллектуально и творчески одаренных дошкольников время дифференцировок в большинстве случаев близко между собой.

4. Особенности творчески одаренных дошкольников проявились также:

- в высоком уровне креативности (высокие показатели продуктивности – 9; гибкости – 8,9; оригинальности – 16,9; разработанности – 42,3);
- в разнообразных индивидуальных вариантах сочетания структурных компонентов творческого мышления.

5. Более высокое интеллектуальное развитие интеллектуально и творчески одаренных детей в подгруппах с более высоким IQ, чем с более низким, также сопряжено с их способностью к большей когнитивной дифференцированности – более высокой дискриминативной способностью (меньшим временем, затрачиваемым на дифференциацию объектов).

6. Дети с интеллектуальным и креативным опережением в развитии характеризуются более высокими показателями по экстрапунитивным реакциям по тесту С. Розенцвейга, по тревожности и самооценке, чем обычные дети. При этом у дошкольников еще не произошло формирования самооценки как личностной черты, а наблюдаются лишь элементарные самооценочные реакции, однако это не ведет к их дисгармоничному развитию и не является препятствием при общении со сверстниками.

7. В обоих исследованиях детей 6 лет выявилось определенное количество взаимосвязей как внутри интеллектуальных, творческих показателей и времени дифференцировок, так и между ними, а также связей их с личностными особенностями.

8. Анализ связей времени дифференцировок и интеллектуальных показателей в разных группах и подгруппах дошкольников позволяет говорить о большей синхронности функционирования отдельных подструктур, включенных в различение заданных признаков объектов, участвующих в познавательной деятельности интеллектуально и творчески одаренных детей, чем обычных сверстников, а также детей с более высоким IQ.

9. Уровень дифференцированности личностных и когнитивных структур в обоих исследованиях в экспериментальных группах выше, чем в контрольных. При этом чем выше интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста, тем более дифференцированной и сложной является система личностных структур (т.е. размерность семантического пространства) и более сформирован «концепт» самого себя.

Таким образом, представленные исследования показали особенности развития интеллектуально и творчески одаренных детей 6 лет, а также взаимосвязи интеллекта, креативности, некоторых личностных свойств с уровнем их когнитивной дифференцированности, с дискриминативными способностями, с качеством мыслительных операций анализа и синтеза.

Литература

Иванова Е. В. Психологические особенности когнитивной дифференцированности и личностных структур детей старшего дошкольного возраста с опережающим развитием: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

Лёвина И. А. Взаимосвязь когнитивной дифференцированности, креативности и личностных особенностей (на материале старшего дошкольного возраста): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

Чуприкова Н. И. Умственное развитие: принцип дифференциации. СПб., 2007.

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. Р. Репникова (Южно-Сахалинск)

Современное общество характеризуется динамичностью, сложностью, противоречивостью, особой ролью и значением человека как субъекта межличностного взаимодействия. В этой связи особо остро ощущается необходимость в людях, способных к построению развернутой системы отношений, обладающих широкими социальными

знаниями и социальной гибкостью, чутких к различным социальным явлениям и умеющих прогнозировать их, сопереживающих и готовых к сотрудничеству, социально выразительных и убедительных.

Этот социальный заказ может быть сформулирован в понятии социального интеллекта. Се-

годня проблема социального интеллекта в научном знании является новой, «модной», актуальной и в то же время имеющей уже определенную историю рассмотрения.

Важным параметром социального интеллекта выступает способность понимать других людей, оценивать их индивидуальные особенности. А. А. Бодалев посвятил исследованию межличностного познания большое число работ, включая «Восприятие и понимание человека человеком». Согласно автору, «каждый человек выступает по отношению к партнерам по общению не только как объект и субъект воздействия, но одновременно и как объект, и как субъект познания» (Бодалев, 1982, с. 5).

Интересным представляется познание такого важного психологического конструкта, как интеллект. Способны ли мы в процессе межличностного взаимодействия или до него, к примеру исключительно по внешности, оценить интеллект других? Что влияет на эту оценку? Насколько мы можем быть точны в ней?

В современной психологической литературе данный параметр – «субъективная оценка» – стал предметом ряда оригинальных исследований (Белова, 2004, 2005, 2009; Белова, Валуева, 2007, 2008; и др.), хотя в целом все еще продолжает оставаться скорее terra incognita. Среди исследователей проблемы – преимущественно, зарубежные ученые, предложившие для обозначения данного явления понятия: «воспринимаемый/воспринятый интеллект» (perceived intelligence), «интеллект, о котором вынесено суждение» (judged intelligence), «оценка интеллекта» (intelligence assessment) (цит. по: Белова, 2004, с. 39).

В отечественной психологии в контексте социального интеллекта оценка, вероятно, оставалась

недифференцированной и была вплетена в ткань представлений о социально-психологической, коммуникативной, социальной компетентности.

В современной отечественной науке С. С. Беловой рассмотрены особенности субъективной обыденной оценки интеллекта – оценки обывателя, постоянно прибегающего в своей жизни к данному механизму, а также сравнительный анализ оценки наивных испытуемых и экспертов.

С. А. Ледневой под руководством А. И. Савенкова предпринята попытка изучения экспертной субъективной оценки – оценивания педагогом интеллекта и креативности учащихся.

Как представляется, имеющиеся исследования данной проблемы можно классифицировать, основываясь на том, какой из видов социального интеллекта изучается исследователями (Белова, Валуева, 2007, с. 69).

Комментируя последний критерий, необходимо отметить, что исследования первого типа, изучающие оценку интеллекта по первому впечатлению, имеют большое теоретическое значение, так как позволяют получить знание об оценке «в чистом виде», в то время как исследования второго типа, отражая действительное повседневное оценивание людьми друг друга, преимущественно в условиях постоянных взаимоотношений, представляют в большей мере практический интерес.

Очевидно, что проблема субъективной оценки важна как в теоретическом, так и практическом отношении.

Разумеется, наиболее ярко значение способности понять и оценить другого человека проявляется в профессии психолога, где она выступает и одной из задач деятельности специалиста и одновременно инструментом ее реализации. Из сказанного следует, что социальный интел-

Таблица 1

Классификация подходов к исследованию субъективной оценки в отечественной психологии

Основание	Виды оценки	Исследования	
Степень осведомленности об оцениваемом качестве	Оценка эксперта (специалиста)	Леднева С. А. Психологические особенности оценки детской одаренности педагогами (2003) Белова С. С., Овсянникова В. В. «Особенности экспертного оценивания интеллекта младших школьников» (2009)	Белова С. С., Валуева Е. А. Особенности первого впечатления об интеллекте ребенка педагогов и наивных испытуемых (2007)
	Оценка обывателя (наивного субъекта)	Белова С. С. Вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта (2004)	
Степень осознанности, рефлексивности	Интуитивная оценка и осознанная (рефлексируемая) оценка		Леднева С. А. Психологические особенности оценки детской одаренности педагогами (2003) Белова С. С. Вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта (2004)
Степень знакомства субъекта и объекта оценки	Оценка по первому впечатлению	Белова С. С. Вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта (2004)	Белова С. С., Валуева Е. А. Особенности первого впечатления об интеллекте ребенка педагогов и наивных испытуемых (2007) Леднева С. А. Психологические особенности оценки детской одаренности педагогами (2003)
	Оценка особенностей знакомого		

лект в целом и оценка, хоть и профессиональная, но по-преимуществу все-таки субъективная, должны рассматриваться как профессионально важные качества психолога.

Согласно представленным в таблице подходам, субъективная оценка бывает экспертной и обыденной («наивной»). Любопытной в этом смысле представляется характеристика субъективной оценки интеллекта в студенческой среде психологов. В исследовании С. С. Беловой принимали участие студенты-психологи, однако самими учеными будущие психологи были идентифицированы как «обыватели». На наш взгляд, довольно трудно представить студента-психолога исключительно как обывателя, который, получив диплом, «превращается» в эксперта. Студент-психолог – одновременно еще пока обыватель и уже в некоторой степени эксперт – субъект труда этапа «адепт», согласно Е. А. Климову.

В качестве перспективного направления можно назвать и изучение описанного С. С. Беловой эффекта вербализации. Весь процесс обучения студента-психолога, по существу, является непрекращающимся процессом вербализации: обучение трактовке и пониманию психологических явлений (в том числе интеллекта), особенностей, структуры, проявлений, а также их «объективной» диагностике.

В новом свете предстает проблема изучения субъективной оценки тогда, когда исследуются знакомые субъект и объект, если они являются, например, студентами-однокурсниками. Думается, что характер деятельности студентов также будет оказывать существенное влияние на особенности субъективной оценки: можно предположить, что условия учебной деятельности, открывая широкие возможности для демонстрации интеллектуальных способностей, должны повышать точность субъективной оценки интеллекта.

Открытым остается вопрос о собственно психодиагностике студенческой субъективной оценки. Диагностика данного феномена представлена тремя направлениями: изучение вербальных и невербальных признаков поведения, ассоциирующихся с высоким и низким интеллектом; изучение субъективных теорий интеллектуальных способностей, существующих в обыденных пред-

ставлениях людей; изучение точности оценивания интеллекта другого человека. При этом диагностическим материалом чаще выступают: фотографии, видеосюжеты, зачитываемый незнакомцем текст (Белова, 2004).

Насколько же успешными и рациональными окажутся существующие техники психодиагностики при исследовании оценки студентами интеллекта друг друга? И если они не отвечают задачам исследования, то какой материал должен использоваться в условиях более ли менее продолжительного знакомства субъекта и объекта оценки?

В заключение можно выделить ряд проблемных вопросов в изучении субъективной оценки интеллекта психологическим студенчеством, которые, вероятно, станут в ближайшее время предметом специальных исследований, а также одним из аспектов рефлексии профессионального психологического сообщества:

- особенности (точность, характер) субъективной оценки интеллекта другого в студенческом возрасте;
- изучение различий этой оценки в границах студенчества – сравнение точности оценки студентами разных курсов;
- исследование особенностей субъективной оценки через призму студенческой учебной группы: наличие имеющегося долгосрочного опыта непосредственного взаимодействия с объектом оценивания и возможность наблюдать его в условиях учебной деятельности;
- влияние на точность субъективной оценки психологической специализации.

Литература

Белова С. С. Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализаций // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 39–62.

Белова С. С., Валуева Е. А. Особенности первого впечатления об интеллекте ребенка педагогов и наивных испытуемых // Журнал поликультурного образования. 2007. № 1–2. С. 69–89.

Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.

ПРОЦЕСС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ КАК МОДЕРАТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Т. И. Семёнова (Москва)

Постановка проблемы

Проведенное исследование было посвящено изучению влияния совладающего поведения на процесс

понимания эмоций другого человека. В научном сообществе давно существует интерес к так называемым «социальным способностям», «социальной

компетентности», которые дают возможность объяснить индивидуальные различия в успешности социального познания, поведения и взаимодействий, не обращаясь к понятию общего интеллекта. Для оценки индивидуальных различий в понимании эмоций в настоящее время используется понятие эмоционального интеллекта.

В широком смысле под эмоциональным интеллектом понимается способность к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими (Caruso et al., 2002). Отсутствие согласованности представлений разных авторов по поводу структуры эмоционального интеллекта привело к тому, что для его описания используются разнообразные характеристики – от исключительно когнитивных до исключительно личностных. В одном случае эмоциональный интеллект рассматривают как когнитивную способность к переработке эмоциональной информации, в другом случае – как комплексный конструкт. Так Р. Бар пишет: «...эмоциональный интеллект касается понимания себя и других, связей с другими людьми, адаптации и совладания с непосредственным окружением для того, чтобы быть более успешным в обращении с требованиями среды» (цит. по: Brackett, Mayer, 2003). В подтверждение этого получены результаты многочисленных исследований, которые указывают на наличие выраженных корреляций опросников на эмоциональный интеллект с известными тестами личностных черт (например, связь между показателем эмоционального интеллекта и тревожностью составляет $-0,77$) (Matthews et al., 2004). В других исследованиях была обнаружена связь между успешностью распознавания эмоциональных состояний и эмпатией (Гаврилова, 1975; Гранская, 1998). В качестве механизмов, которые могут лежать в основе эмоционального интеллекта, отмечают: эмоциональность; регулирование эмоциональных состояний; способность кодировать и декодировать эмоциональные репрезентации.

В нашем исследовании мы придерживаемся взгляда на эмоциональный интеллект как на комплексный конструкт, включающий способности к оперированию эмоциями, мотивационные факторы и личностные характеристики (например, рефлексия, эмпатия). Таким образом, эмпатия рассматривается как неотъемлемая составляющая эмоционального интеллекта, способность проникать во внутренний мир другого человека, понимать его, возникающие в результате ролевого отождествления с ним (эмпатия перевоплощения), а также передать ему это понимание (эмоциональная эмпатия). Поскольку для цели нашего исследования планировалось актуализировать и развивать эмпатические способности, то, соответственно, предполагалось, что эмпатия проявит себя как способ эмоционально ориентированного психологического совладания.

В процессе экспериментального исследования была выдвинута *гипотеза*, что совладающее поведение, являясь регулятором эмоционального состояния, может выступить как основа в процессе развития понимания эмоций другого. Исследовалось, каким образом осознанные усилия человека, направленные на изменение собственного эмоционального состояния (эмоционально-фокусированный копинг) будут способствовать пониманию эмоционального состояния другого.

Процедура и методика исследования

В проведенном исследовании испытуемым предлагалось оценить эмоциональное состояние персонажа в видеосюжете, который представлял фрагмент его поведения в естественной ситуации. Для оценки эмоционального состояния персонажа предлагалась методика (видеотест), разработанная Д. В. Люсиным и В. В. Овсянниковой. Затем с помощью опросника (этих же авторов) оценивались приемы, которые использовали испытуемые при оценке эмоций. Далее отработывалась процедура, актуализирующая процессы совладающего поведения, для чего проводился тренинг.

Для формирования совладающего поведения использовались психотехники развивающие эмпатию и рефлексия, которые состояли из серий упражнений. В упражнениях были актуализированы механизмы эмпатии, к которым, по мнению многочисленных авторов, относятся: проекция, эмоциональное заражение, подражание, идентификация, личностная рефлексия, децентрация. Так, Г. М. Андреева утверждает, что эмпатию можно рассматривать как эмоциональную идентификацию или эмоциональный компонент идентификации (Андреева, 2004). В упражнениях испытуемым предлагалось войти в образ знакомого им человека, по отношению к которому испытываются разнообразные аффективные переживания в повседневной жизни. Испытуемых просили воспроизвести типичное выражение лица, жесты, поведенческие проявления других людей, в некотором роде «сыграть роль». Сама структура упражнений, разработанных и использованных в тренинге, позволяла испытуемым войти в воображаемый образ и идентифицироваться с ним (психотехники «ролевое перевоплощение»). В структуре психотехники «ролевого перевоплощения» заложены психологические механизмы развития эмпатии, которые позволяют почувствовать, осмыслить, сопоставить чужой жизненный опыт со своим и включить его в свой. Это необходимо для организации процесса перевоплощения в представляемый образ, мысленного воссоздания переживаний другого с ощущением их как собственных и точного воспроизведения их в своем поведении. Происходит либо актуализация, либо формирование совладающего поведе-

ния в форме эмпатии и рефлексии, благодаря которому, как предполагалось, будет происходить улучшение понимания себя и другого.

После отработки психотехник проводилось повторное тестирование по определению эмоционального состояния и приемов, которые использовались испытуемыми для оценки эмоционального состояния персонажа в четырех сюжетах.

Результаты исследования

Анализ полученных данных позволил обнаружить различие между средними показателями «Р» (точности понимания эмоций) в первой и во второй сериях исследования. Оно не достигло уровня статической значимости (до воздействия $P = -93,7$ после воздействия $P = -80,4$), но есть тенденция в ожидаемом направлении ($p = 0,077$). После того как было обнаружено некоторое улучшение в понимании испытуемыми эмоционального состояния персонажей сюжетов, исследовалось, какие приемы чаще всего использовались и какие происходят изменения в использовании приемов после проведения тренинга по развитию эмпатии и рефлексии. На основании данных наблюдателей об использовании/неиспользовании того или иного приема оценки эмоционального состояния персонажа, в четырех сюжетах в каждой серии исследования был подсчитан процент людей, использовавших отдельные приемы во всех сюжетах.

Анализ частоты использования приемов показал следующее:

- выделены пять наиболее часто используемых приемов: ориентация на выражения лица; ориентация на движения и жесты; ориентация на взгляд, выражение глаз; ориентация на ситуацию, в которой находился персонаж; ориентация на то, как персонаж говорил;
- выявлены менее часто используемые приемы: ориентация на реакции других людей на поведение персонажа; ориентация на содержание высказываний; ориентация на свое общее впечатление от сюжета; ориентация на то, что вообще могут испытывать люди в данной ситуации;
- выделены мало используемые приемы: ориентация на противоречия между чувствами персонажа и их выражением; ориентация на индивидуальные особенности выражения переживаний; ориентация на возможные последующие действия, реакции персонажа; ориентация на соответствие разных признаков эмоций одному и тому же состоянию персонажа; постановка себя на место персонажа; интуитивное понимание чувств персонажа; воспоминание о собственных чувствах в подобной ситуации.

К приемам, которые часто использовались испытуемыми для распознавания эмоционального состояния персонажа сюжета, относятся в основном ориентации на разнообразные параметры экспрессии. К мало использованным приемам относятся приемы, предполагающие внимание к противоречиям в поведении, использование механизмов идентификации, интуиции. Однако после поведения тренинга частота использования этих приемов увеличилась.

Таким образом, приемы, использованные в исследовании, условно можно разделить на две группы. К одной группе относятся приемы (часто используемые), которые легче поддаются осознанию, так как в обычной жизни они широко обсуждаются и им обучают в том или иной степени. К другой группе относятся приемы (мало используемые), которые труднее осознать, и для их осознания требуется довольно развитая рефлексия либо специальное обучение. Однако процедура (тренинг), актуализирующая совладающее поведение, помогла испытуемым осознать важность приемов из второй группы, что отражается в увеличении частоты их использования при втором замере и, возможно, именно этим и объясняется повышение точности оценивания эмоций других людей.

Таким образом, в данном исследовании актуализация и развитие эмпатических способностей в качестве эмоционально ориентированного психологического совладания способствовали улучшению распознавания эмоциональных состояний людей, что, несомненно, отразилось на общем уровне развития эмоционального интеллекта. Т.е. совладающее поведение, в качестве регулятора эмоционального состояния, может выступить как основа в процессе развития понимания эмоций другого.

Литература

- Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М., 2004.
- Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в психологии (Исторический обзор и современное состояние проблемы) // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147–156.
- Гранская Ю. В. Распознавание эмоций по выражению лица: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
- Brackett M. A., Mayer J. D. Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence // PSPB. 2003. V. 29. № 9. P. 1147–1158.
- Caruso D. R., Mayer J. D., Salovey P. Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality // Journal of Personality Assessment. 2002. V. 79 (2). P. 306–320.
- Matthews G., Roberts R. D., Zeidner M. Seven Myths About Emotional Intelligence // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. № 3. P. 179–196.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ

Л. В. Симонова (Воронеж)

Существует множество психологических, педагогических и философских теорий, взглядов и подходов относительно понимания сущности творчества и лежащих в его основе способностей.

Творчество в широком смысле рассматривается как деятельность в ситуации неопределенности, отсутствия четких алгоритмов, неизвестности способов решения встающих перед человеком проблем, и направленная на получение результатов, обладающих объективной или субъективной новизной.

Креативность как система творческих способностей рассматривается в психологии в нескольких ракурсах: как характеристика интеллектуальной сферы (Айзенк, 2004), как самостоятельное качество мышления, несводимое к интеллекту (Пономарев, 1988), как совокупность соответствующих личностных качеств (Барышева, Шекалов, 2004). Кроме того, некоторые исследователи полагают, что творческих способностей, как таковых, не существует, а поведенческие проявления, рассматриваемые как творческая активность, диктуются другими факторами – ценностями, мотивацией (Маслоу, 1999).

Л. В. Пузеп разграничивает понятия «креативность» и «творчество». Данные понятия являются близкими по значению, но нетождественными. Отличие состоит в том, что творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, а креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Хотя и в креативности, и в творчестве необходимо присутствует момент преобразования, но в креативности преобразование касается системы знаний и ценностей самого субъекта, а в творчестве – также некоторой части системы социокультурных отношений, норм, ценностей знаний, способов действия. И в творчестве, и в креативности представлен момент оценки созданного и создаваемого, но в творчестве эта оценка осуществляется другим, а в креативности она выступает как самооценка. Таким образом, понятие «творчество» является более общим (включающим в себя и креативность), отражающим, помимо субъективных моментов, также процесс новизны порождаемой субъектом деятельности (Пузеп, 2006, с. 17).

Несмотря на различия взглядов авторов на то, что именно является главной психологической составляющей креативности, во всех подходах этот феномен связывается с созданием чего-то нового для личности или для общества. Это склонность к разностороннему мышлению, чувствованию и действию, позволяющая выстраивать продуктивное поведение в ситуациях новизны и неопре-

деленности. Креативность является антиподом таких явлений, как обыденность, стандартность, конформность.

Согласно концепции Дж. Гилфорда и Э. Торренса, креативность рассматривается как разновидность мышления – так называемое дивергентное, «расходящееся, идущее в разных направлениях» мышление, которое допускает варьирование путей разрешения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Такое мышление противопоставляется конвергентному («сходящемуся»), направленному на поиск единственно правильного решения на основе анализа множества предварительных условий (Дружинин, 2005, с. 70). Дивергентное мышление ориентируется не на известное или подходящее разрешение проблемы, а проявляется тогда, когда проблема еще не раскрыта и неизвестен путь ее разрешения.

Креативность личности является целостным системным образованием, представляющим собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов, которое определяет творческий характер деятельности человека и само проявляется и развивается в процессе этой деятельности.

Креативность имеет структуру, под которой понимается относительно устойчивое единство некоторого множества составляющих ее взаимосвязанных компонентов. В структуре креативности личности выделяется семь взаимосвязанными компонентами (Торшина, 1998, с. 130):

- креативные способности, выступающие в качестве ядра креативности и составляющие основу любого творческого процесса;
- креативная мотивация, побуждающая человека проявлять креативные способности в творческой деятельности;
- креативная направленность, характеризующаяся совокупностью устойчивых мотивов, ориентирующих человека в творческой деятельности;
- креативная установка, предполагающая готовность вхождения субъекта в творческую ситуацию и принятие им задач, которые в данный момент возникают;
- креативно-волевой акт, проявляющийся в мобилизации волевых усилий, преодолении возможных внутренних препятствий на пути реализации креативных способностей;
- креативная активность, проявляющаяся в поиске нестандартных путей решения возникающих задач;
- уровень креативных притязаний, характеризующий трудность выбираемых человеком творческих задач, на решение которых он претендует.

Кроме того, проявления креативности тесно связаны с эмоциональными факторами, особенностями межличностного взаимодействия и мотивационной сферой, побуждающей к проявлению творческих способностей.

Таким образом, креативность включает в себя:

- 1) интеллектуальные предпосылки творческой деятельности, позволяющие создавать нечто новое, ранее неизвестное (творческие способности в узком смысле этого понятия), а также предварительный набор знаний и умений, необходимых для того, чтобы это новое создать;
- 2) личностные качества, позволяющие продуктивно действовать в ситуациях неопределенности, выходить за рамки предсказуемого, проявлять спонтанность;
- 3) метатворчество – жизненную позицию человека, подразумевающую отказ от шаблонности, стереотипности в суждениях и действиях, желание воспринимать и создавать нечто новое, изменяться самому и изменять мир вокруг себя, высокую ценность свободы, активности и развития.

В целом креативность можно определить как комплекс интеллектуальных и личностных характеристик, позволяющих человеку продуктивно действовать в ситуациях новизны, неопределенности, неполноты исходных данных и отсутствия четкого алгоритма разрешения проблем.

В отечественной психологии, в большей степени оперирующей понятием «творчество», чем «креативность», исследуемый феномен раскрывается в рамках трех подходов:

- деятельностного и субъектно-деятельностного (А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, О. К. Тихомиров и др.), согласно которым изучаемое явление рассматривается как деятельность по созданию чего-то нового, оригинального;
- личностного (Б. Г. Ананьев, Л. Б. Ермолаева-Гомина, В. Н. Козленко, Е. Л. Яковлева), связывающего креативность с различными качествами личности (характерологическими, эмоционально-волевыми, мотивационными, социально-ролевыми);
- интегрального (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Я. А. Пономарев, Н. В. Хазратова), рассматривающего креативность как процесс и комплекс когнитивных и личностных особенностей индивида, способствующих становлению творчества.

Анализ основных подходов к исследованию креативности в зарубежной и отечественной психологии позволяет сделать вывод о том, что креативность личности – это неоднозначное явление, имеющее множество трактовок.

В исследованиях личностных особенностей творчески проявивших себя лиц можно выделить несколько подходов.

К. Мартиндейл утверждает, что креативность является общей чертой личности, а не множеством связанных между собой личностных свойств (цит. по: Львова, 2005, с. 7). Однако большинство авторов все же склонны выделять некоторое множество черт личности, присущих креативным людям.

М. Чиксентмихайи отмечает, что креативные личности содержат в себе ряд взаимоисключающих характеристик (цит. по: Борзенкова, 2002, с. 5):

- 1) Креативные личности обладают большой физической энергией, но в то же время часто находятся в состоянии покоя и отдыха.
- 2) Они одновременно и суровы, и наивны. В их личности сочетаются игривость и дисциплина, ответственность и безответственность.
- 3) У креативных личностей перемежаются представления, фантазии, чувство реальности.
- 4) Креативные люди проявляют особенности как экстравертов, так и интровертов.
- 5) Они одновременно скромны и горды.
- 6) Креативные личности избегают стереотипов в области половых ролей.
- 7) Они проявляют одновременно бунтарский дух и консерватизм.
- 8) Многие из них отличает страсть к своей работе; они могут в высшей степени объективно оценивать свой труд.
- 9) Открытость и чувствительность креативных людей часто приводят к переживанию ими страдания и боли. Но одновременно они очень любят удовольствия.

А. Г. Грецов выделяет еще ряд личностных черт, присущих творческим людям (Грецов, 2007, с. 9):

- независимость: личностные стандарты для креативных людей выше стандартов группы, их оценки и суждения отличаются неконформностью;
- «открытость ума»: готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
- высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
- развитое эстетическое чувство, стремление к красоте.

Творческие люди характеризуются тем, что не стремятся находиться в состоянии гармонии с внешней средой, а, наоборот, склонны к активному нарушению равновесия между собой и своим окружением. Они склонны активно преобразовывать среду, а не пассивно приспосабливаться к ней.

В целом следует отметить, что психологические предпосылки, лежащие в основе креативности, имеют сложный системный характер и включают в себя как характеристики мышления, так и набор личностных качеств, создающих условия для их поведенческого проявления. Таким образом, следует отметить, что область креативности сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко.

Литература

Айзенк М. Психология для начинающих. СПб., 2004.

Барышева Т. А., Шекалов В. А. Как воспитать в ребенке творческую личность? Ростов-на-Дону, 2004.

Борзенкова И. В. Психология творчества. Курск, 2002.

Грецов А. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. СПб., 2007.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 5. С. 68–84.

Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности. Новосибирск, 2005.

Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.

Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1988.

Пузен Л. Г. Психологические механизмы развития креативности личности. Красноярск, 2006.

Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в западной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 123–132.

КРЕАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ

В. А. Тенькова (Воронеж)

Постановка проблемы

Подростковый возраст – это возраст начала интенсивного вхождения в культуру, которое возможно только в процессе воспроизведения в индивидуально свободной форме культурных достижений человечества, иными словами, в процессе индивидуального детского творчества. Современная школа, находясь на пути перемен, ставит перед собой задачу социализации школьника, мотивируя его на достижение успеха. Молодому человеку необходимо уметь творчески применять те знания и навыки, которыми он обладает, уметь преобразовывать деятельность таким образом, чтобы сделать ее как можно более эффективной, творческой.

Анализ литературы по проблемам подросткового возраста позволяет говорить о том, что это сензитивный период как для развития креативных способностей, так и мотивации достижения.

Несмотря на накопленный обширный материал в области мотивации достижения и креативных способностей, вопросы взаимосвязи данных структур остаются мало изученными. Существуют разные точки зрения относительно данного вопроса.

В частности, И. В. Борзенкова считает, что мотивация достижения стимулирует творческий процесс. Она выделяет следующие черты, присущие творческим личностям: высокая познавательная активность; мотив преобразовательной активности; мотивация к достижению успеха; высокий уровень мотивации к определенной деятельности (Борзенкова, 2002).

На необходимость мотивации достижения для развития творческого потенциала указывает Д. Рензулли, предложивший «модель-триаду», которая представляется в виде трех взаимно пересекающихся окружностей. Они символизируют общие способности выше среднего, креативные способности и мотивацию достижения. Д. Рензулли подчеркивает необходимость взаимодействия этих трех составляющих для достижения высоких результатов.

Представители другой точки зрения, наоборот, утверждают, что мотивация достижения тормозит процесс творчества. Например, Дж. Аткинсон выделяет в мотивации достижения две противоположные тенденции поведения личности – стремление к успеху и избегание неудачи. Различие между тенденциями обусловлено разницей в мотивах (Москвичев, 1975). Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они стремятся во что бы то ни стало добиваться успехов в своей деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. У таких людей в их когнитивной сфере обычно присутствует ожидание успеха, т. е. берясь за какую-нибудь работу, они нацелены на достижение успеха, уверены в возможности реализации своих ожиданий. Такие люди рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленной цели, а связанная с этим работа

вызывает у них положительные эмоции. Для них характерна полная мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на достижении поставленной цели.

Совершенно иначе ведут себя индивиды, мотивированные на избегание неудачи. Их явно выраженная цель деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи; все их мысли и действия подчинены именно этой цели. Человек, изначально мотивированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью неудачи, у него обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания; он не испытывает удовольствия от деятельности, тяготеет к ней. В результате он часто оказывается не победителем, а побежденным и в целом жизненным неудачником.

Индивиды, ориентированные на достижение успеха, способны правильнее оценивать свои возможности, успехи и неудачи и обычно выбирают для себя профессии, соответствующие имеющимся у них знаниям, умениям и навыкам. Люди, ориентированные на неудачу, напротив, нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, предпочитая для себя или слишком легкие, или слишком сложные виды профессий. При этом они нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний.

Люди, мотивированные на успех, проявляют большую настойчивость в достижении поставленных целей. При слишком легких и очень трудных задачах они ведут себя иначе, чем те, кто мотивирован на неудачу. При доминировании мотивации достижения успеха человек предпочитает задачи средней или слегка повышенной степени трудности, а при преобладании мотивации избегания неудачи выбирают задачи наиболее легкие или наиболее трудные.

Интересным представляется еще одно психологическое различие в поведении людей, мотивированных на успех и неудачу. Для человека, стремящегося к успеху в деятельности, привлекательность некоторой задачи, интерес к ней после неудачи в ее решении возрастает, а для человека, ориентированного на неудачу, падает. Иными словами, индивиды, мотивированные на успех, проявляют тенденцию возвращения к решению задачи, в которой они потерпели неудачу, а изначально мотивированные на неудачу – избегания ее, желание больше к ней никогда не возвращаться. Оказалось также, что люди, изначально настроенные на успех, после неудачи обычно добиваются лучших результатов, а те, кто был с самого начала настроен на неудачу, напротив, лучших результатов

добиваются после успеха. Отсюда можно сделать вывод, что успех в творческой и других видах деятельности тех людей, которые имеют выраженные мотивы достижения успеха, и лиц, ориентированных на избегание неудачи, может быть на практике обеспечен по-разному.

Таким образом, как отмечает Дж. Аткинсон, для человека с мотивацией достижения на успех характерно стремление к достижению превосходства или высшего мастерства. Стандарты могут задаваться социальной группой, обществом или самим индивидом. Всегда налицо сильное желание их достижения, амбиция или честолюбие. Иногда можно говорить о стремлении превзойти какого-то реального партнера (Москвичев, 1975). Другими словами, человек с мотивацией на достижение успеха ориентируется лишь на конечный результат, что, по мнению Д. Б. Богоявленской, лишает деятельность собственно целеполагающего творческого характера (Богоявленская, 2002).

По мнению М. Волаха и Н. Когана, а также П. Вернона и Д. Харгривса, для проявления творчества нужна непринужденная, свободная обстановка. Их исследования показали, что мотивация достижений, соревновательная мотивация и мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление креативных способностей (цит по: Дружинин, 2002).

Д. Б. Богоявленская выявила влияние ряда личностных качеств, в том числе мотивационной сферы, на становление творческой личности. По ее мнению, мотивация достижения становится серьезным препятствием на пути к творчеству, понимаемому как постановка и решение новых проблем, поскольку работа мысли, преследующей только указанную цель, достигнув ее, прекращается (Богоявленская, 2002).

Подводя итог, можно отметить, что мотивация достижения в некоторых случаях становится тормозом на пути к творчеству. Это происходит, например, в ситуациях соревнования или временного ограничения. Чем выше уровень мотивации достижения, считает Д. Б. Богоявленская, тем больше тормозится познавательная деятельность в ситуации соперничества (Богоявленская, 2002). Мотивы достижения блокирует движение мысли. Мотивация достижения, являясь «спутником» развивающейся личности, в то же время становится преградой при необходимости проявить креативные способности.

В связи с вышесказанным целью нашего исследования стало изучение характера связи между креативными способностями и мотивацией достижения у подростков, занимающихся творческой деятельностью.

Выборку исследования составили 50 подростков в возрасте 10–16 лет, занимающихся в школах

искусств, и 50 испытуемых того же возраста, обучающихся в общеобразовательной школе. Общий объем выборки – 100 чел.

В качестве *диагностического инструментария* использовались опросники Т. Элерса «Мотивация к успеху» (измерение силы стремления к достижению цели, к успеху) и «Мотивация к избеганию неудачи» (измерение силы стремления испытуемого к избеганию неудач); а также проективная методика П. Торренса «Тесты творческого мышления» (изучение развития креативных способностей). С целью определения связи мотивации достижения и креативных способностей использовался параметрический выборочный критерий корреляции Пирсона.

Результаты исследования

Анализируя результаты исследования, можно сказать, что для большинства подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, характерен высокий уровень мотивации достижения; в свою очередь, у подростков, занимающихся творческой деятельностью, превалирует средний и низкий уровень мотивации достижения. Полученные данные могут говорить о том, что в современных общеобразовательных школах детей ориентируют на достижение успеха в любых видах деятельности, что становится их главной целью, приветствуют алгоритмизированное решение задач и проблемных ситуаций.

В обеих выборках доминирует низкий уровень мотивации достижения с тенденцией в поведении избегать неудачи. Это может говорить о том, что как подросткам, занимающимся творческой деятельностью, так и подросткам, обучающимся в общеобразовательной школе, несвойственно избегать неудачи, идя наиболее легким путем.

Сопоставление данных, полученных по методике П. Торренса «Тесты творческого мышления», показало, что среди подростков, занимающихся творческой деятельностью, число детей с высокими креативными способностями гораздо выше, чем среди подростков, обучающихся в общеобразовательной школе. Это может быть связано с методом преподавания в общеобразовательных школах, который в настоящее время в большей степени ориентируется на рациональный, шаблонный, алгоритмизированный способ решения задач.

Количественный анализ результатов показал, что существует связь между беглостью выполнения заданий и мотивацией достижения с тенденцией стремления к успеху. Данная связь носит прямолинейный характер как у подростков, занимающихся творческой деятельностью, так и у подростков, обучающихся в общеобразовательной школе. Соответственно, мы можем говорить,

что чем выше показатели по шкале «беглость», тем выше мотивация достижения с тенденцией стремления к успеху.

Количественный анализ показал, что существует связь между показателями по шкале «оригинальность» и мотивацией достижения как с тенденцией стремления к успеху, так и с тенденцией избегания неудачи в обеих выборках. У подростков, занимающихся творческой деятельностью, данная связь носит обратный характер, это говорит о том, что чем выше мотивация достижения, тем ниже оригинальность в ответах. У подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, явного характера связи не прослеживается, т. е. для подростков с высокой мотивацией характерны как низкий, так и высокий уровни оригинальности.

Также существует связь между разработанностью ответов и мотивацией достижения с тенденцией стремления к успеху в обеих выборках. У подростков, занимающихся творческой деятельностью, данная связь носит обратный характер, т. е. чем выше мотивация достижения с тенденцией стремления к успеху, тем ниже разработанность в ответах испытуемых. У подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, явного характера связи не прослеживается.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о *существовании связи между мотивацией достижения и креативными способностями*. Чем выше уровень мотивации достижения, тем ниже креативные способности у подростков, занимающихся творческой деятельностью. У подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, определенного характера связи не прослеживается; она подтверждается частично.

Результаты исследования могут быть рекомендованы руководителям и педагогам образовательных учреждений, преподавателям школ искусств для их профессиональной подготовки. К сожалению, приходится констатировать, что современная система образования блокирует подготовку творчески развитой личности, ориентированной на достижение успеха, способной правильно оценивать свои возможности, успехи и неудачи и выбрать для себя профессию, соответствующую имеющимся у нее знаниям, умениям и навыкам.

Литература

- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
- Борзенкова И. В. Психология творчества. Курск, 2002.
- Дружинин В. Н. Психология. СПб., 2002.
- Москвичев С. Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях. Киев, 1975.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Т. Н. Третьяк (Киев)

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема готовности личности к творческой деятельности. Перед человеком возникает целый спектр более или менее сложных творческих задач в разных сферах деятельности: производственной, учебной, бытовой и др., которые следует, прежде всего, осознать, структурировать, сформулировать и выстроить соответствующую стратегию их решения. Следовательно, качество образования в значительной мере зависит от степени готовности личности к решению творческих задач.

Учитывая необходимость разработки «творческой составляющей» качества образования, попытаемся сформулировать критерии развития творческой одаренности личности.

Творческая одаренность человека в значительной степени «держится» на трех основных «китах»:

- 1) приемы, методы, способы разрешения проблемы – так называемый «инструмент»;
- 2) мотивация, воля, уверенность человека в себе, вера;
- 3) информация, осведомленность человека относительно разрешения актуальной проблемы – своего рода «строительный материал» для создания замысла решения задач.

Каждая из этих составляющих является значимой для успешности творческой деятельности. Если попытаться проструктурировать вышеуказанные составляющие и их компоненты в виде пирамиды, то ее основу будет составлять *готовность к решению задач*, а на вершине должна быть *вера, уверенность человека в себе, в своих силах*, что является результатом согласованности, сбалансированности, развернутости всех составляющих, необходимых для успешного творческого поиска. При этом дефицит прогностической информации быстро преодолевается, а имеющиеся трудности в оперировании «строительным материалом» и «инструментом» оперативно нейтрализуются за счет сбалансированности мотивационно-волевого компонента (того, ради чего человек берется за разрешение проблемы), а также необходимого уровня развития саморегуляции, ориентированной на преодоление внешних и внутренних негативных воздействий. При соответствующем уровне развития указанных компонентов негативные воздействия могут быть реализованы человеком как стимулы к саморазвитию, т. е. очевидный вред в данном случае трансформируется в пользу как для самого человека, так и для других людей.

Конечно, существенным является то, насколько богат (объемен, разнообразен), проструктурирован (хорошо организован), динамичен (в слу-

чае необходимости быстро актуализирующийся и преобразующийся относительно изменяющихся условий его реализации) «строительный материал», необходимый для решения творческих задач.

Как уже сказано, основу «пирамиды» творческой одаренности личности составляет ее психологическая готовность к решению творческих задач, уровень развития которой может быть установлен по уровню *творческих задач*, доступных для решения данным человеком:

- работа над задачей состоит только в материализации замысла, разработанного другими людьми;
- осуществляется самостоятельная разработка замысла решения задачи;
- самостоятельно осуществляются формулирование условий задачи и разработка замысла ее решения и т. д.;
- самостоятельно осуществляется постановка проблемы, формулирование условий задачи, разработка замысла ее решения и т. д.

Таким образом, вектор развития творческой одаренности личности направлен от материализации замысла, разработанного другими людьми, до самостоятельной постановки проблемы. Актуальным является и такой критерий готовности к решению творческих задач, как новизна продукта их деятельности.

Уровни новизны:

1. Субъективная новизна (открытие для себя в процессе творческого взаимодействия с окружающим миром уже известных закономерностей его построения и развития).
2. Объективная новизна (научная новизна работ по линии научных сообществ, других творческих объединений, в том числе, на уровне авторских свидетельств).
3. Оригинальность (специфическое отражение личности в продукте ее деятельности).

При этом вектор развития творческой одаренности направлен от субъективной новизны продукта ее деятельности к объективной.

Не менее значимым для успешности творческой деятельности человека является совершенство его творческого инструментария: системы приемов, методов, тактик, стратегий творческого поиска. При этом важным является уровень системной организации творческого инструментария личности:

- человек применяет определенные приемы и способы творческой деятельности с целью овладения ими как инструментами решения задач;

- человек овладевает средствами творческой деятельности, которые необходимы для выполнения творческих заданий;
- осуществляется реализация стратегий (систем задачно- и личностно обусловленных действий) комбинаторных действий, поиска аналогов и антиподов на разных этапах решения творческой задачи: изучения ее условий, разработки замысла решения и его материализации.

Таким образом, вектор развития творческой одаренности личности направлен от ситуативной

реализации определенных средств конструктивной деятельности к стратегической организации мышления.

Если исходить из системы «КАРУС», разработанной В. А. Моляко, конструктивное мышление связано, прежде всего, с решением разного рода конструктивных задач, что предусматривает преобразование информации, актуальной для их решения, соответственно условиям задачи с целью создания искомой структуры с определенными функциями.

РАЗДЕЛ ОДИННАДЦАТЫЙ

ПРОБЛЕМЫ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ, АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА И ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ СТРЕСС

Т. Д. Азарных (Воронеж)

Постановка проблемы

Актуальность исследования обусловлена тем, что посттравматический стресс (ПТСР) сопровождается в ряде случаев развитием коморбидной зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) (Наров, 2007; Петросян, 2008). Исследователями называются разные цифры процента употребляющих ПАВ при ПТСР: от 23,5% у принимавших участие в боевых действиях (комбатантов) призывников срочной службы (Дрига, 2012) до 40–49% у комбатантов из силовых структур (Наров, 2007; Остапенко, 2007). В зарубежных исследованиях установлено, что 90% употребляющих ПАВ подростков страдают полным или частичным ПТСР (Hawke, Ford, Kaminer, Burke, 2009).

Злоупотребление и алкоголем, и наркотиками в настоящее время рядом специалистов-наркологов рассматривается в рамках единого феномена зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) – аддикции (Анохина, 2007; Иванец, 2007). Употребление алкоголя в возрасте до 21 года является плохим прогностическим признаком, особенно для женщин (Иванец, 2007). Однако в этом возрасте правильнее говорить об аддиктивном поведении (т. е. о донозологических формах зависимости) (Шамрей, Лытаев, 2007).

Наряду со связью между ПТСР и зависимостью от ПАВ, в ряде работ обращается внимание на связь между употреблением ПАВ и личностными особенностями в виде акцентуаций характера, под которыми понимаются варианты нормы

с чрезмерным усилением отдельных черт характера. У таких личностей обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенных психогенных факторов при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим факторам (Личко, 1983). Так, согласно А. Е. Личко, среди употребляющих наркотики подростков в 100% случаев встречались акцентуации (Личко, Битенский, 1991); среди употреблявших наркотики в Афганистане – в 86,9% (Нечипоренко, 1995). При этом исследователи чаще называют следующие виды акцентуаций: неустойчивая, эпилептоидная, гипертимная и истероидная (Личко, Битенский, 1991; Нечипоренко, 1995). Отмечается крайне неблагоприятный прогноз для излечения от алкоголизма у женщин при эпилептоидной акцентуации (Иванец, 2007). Таким образом, аддиктивное поведение связано как с акцентуациями, так и с ПТСР.

Целью исследования явилось изучение распространенности акцентуаций характера в группе людей 18–20 лет с аддиктивным поведением при посттравматическом стрессе, крайней выраженностью которого является посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) (Тарабрина, 2007).

Гипотезой исследования являлось положение о том, что в исследуемой группе выше процент встречаемости акцентуаций.

Выборку исследования составили студенты в возрасте 18–20 лет дневных отделений государственных вузов г. Воронежа инженерных и экономических специальностей (всего 622 чел., из них 459 девушек и 163 юноши).

Процедура и методы исследования

Определялись следующие показатели: уровень ПТС (Миссисипская шкала, гражданский вариант (МШ), Шкала оценки влияния травматических событий (ШОВТС или IEOS-R)) (Тарабрина, 2007); акцентуации характера (опросник черт характера взрослого человека – ОЧХ-В) (Русалов, Манолова, 2003).

Пережитые стрессовые ситуации, приведшие к ПТС, включали: насилие (физическое и сексуальное); автоаварии; неожиданную смерть близких; грабежи; несчастные случаи. Во всех случаях после стрессового события прошло не менее полугода.

Контрольная группа – лица с ПТС, которые не употребляют ПАВ. Основанием для включения в группу с аддиктивным поведением служили положительные ответы на утверждение Миссисипской шкалы: «Временами я употребляю алкоголь (наркотики, снотворные), чтобы помочь себе заснуть или забыть о тех вещах, которые случались со мной в прошлом», – а также результаты последующей беседы. При этом в случае отказа говорить на данную тему респондент исключался из выборки.

Статистическая обработка проводилась с помощью непараметрических методов (критерий Манна–Уитни) (хотя данные и представлены в виде средней арифметической) и анализа таблиц сопряженности (критерий χ^2 Пирсона) (в дальнейшем – χ^2) с использованием программы SPSS (версия 13).

Результаты исследования

Установлено, что частота аддиктивного поведения в группе с ПТС выше по сравнению с группой, в которой нет ПТС, – в 2,3 раза у девушек: 44,1% против 19,7% ($\chi^2 = 71,145$), и в 2 раза у юношей: 48,9% против 24,7% ($\chi^2 = 28,398$, $p = 0,000$ в обоих случаях). При этом отсутствует статистически значимая разница между полами в обеих группах. Это значит, что частота встречаемости употребляющих ПАВ не зависит от пола: в группе без ПТС каждый пятый употребляет ПАВ, а при ПТС – почти каждый второй, т. е. в исследованной возрастной группе ПТС является значимым фактором, связанным с аддиктивным поведением.

Группа с аддиктивным поведением отличается также более высоким уровнем специфичной для ПТС ШОВТС как у девушек, так и у юношей: 54,1 балла против 45,1 балла в контрольной группе у девушек и 43,7 балла против 27,2 балла в контрольной группе у юношей ($p = 0,000$ в обоих случаях). При этом баллы по субшкалам ШОВТС в группах с аддиктивным поведением и контрольной имеют следующие значения: «вторжение» (In) – 17,8 против 14,6 у девушек и 14,5 против 7,5 у юношей ($p = 0,000$ в обоих случаях); «избегание» (Av) – 21,0 против 19,0 ($p = 0,009$) у девушек и 19,2 против 14,5 ($p = 0,001$) у юношей; «физиологическая возбуди-

мость» (Ar) – 15,6 против 11,5 у девушек и 11,9 против 6,6 ($p = 0,000$) у юношей ($p = 0,000$ в обоих случаях). При этом имеется статистически значимая разница между полами по ШОВТС ($p = 0,003$), а также субшкалам «вторжение» (In) ($p = 0,004$) и «физиологическая возбужденность» (Ar) ($p = 0,001$). Это значит, что аддиктивное поведение наблюдается при более выраженном уровне ПТС у девушек.

Наряду с тяжелее протекающим ПТС, группа с аддиктивным поведением отличается также более заостренными чертами характера, достигающими уровня акцентуаций. Так, в этой группе у девушек выше частота встречаемости акцентуаций: 98,5% против 89,9%, ($\chi^2 = 13,652$, $p = 0,000$). Чаще встречаются семь (из десяти) типов акцентуаций: в 1,9 раза – возбудимая (43,9% против 23,4%, $\chi^2 = 21,195$, $p = 0,000$); в 1,7 раза – демонстративная (21,2% против 12,5%, $\chi^2 = 6,105$, $p = 0,013$); в 1,6 раза – гипертимная (21,7% против 13,7%, $\chi^2 = 4,942$, $p = 0,026$) и застревающая (48% против 30,2%, $\chi^2 = 14,686$, $p = 0,000$); в 1,4 раза – экзальтированная (46% против 33,1%, $\chi^2 = 7,711$, $p = 0,005$); в 1,3 раза – циклотимная (72,2% против 54,4%, $\chi^2 = 14,835$, $p = 0,000$); в 1,2 раза – тревожная (58,1% против 46,8%, $\chi^2 = 5,637$, $p = 0,018$). У юношей разницы в частоте встречаемости акцентуаций не установлено (89,3% против 82,4%), однако в отношении отдельных акцентуаций она существует: в этой группе в 1,7 раза чаще встречаются две акцентуации – возбудимая (44% против 26,5%, $\chi^2 = 4,776$, $p = 0,029$) и дистимная (41,3% против 25%, $\chi^2 = 1,267$, $p = 0,039$). Характерными для этих акцентуаций являются следующие особенности: при гипертимной – устойчиво хорошее настроение, высокая активность, стремление к новым впечатлениям, низкая эмоциональная чувствительность; при застревающей – длительное переживание негативного эмоционального впечатления, злопамятность, подозрительность, агрессивность; при тревожной – эмоциональная ригидность, наличие страхов, вовлеченность вегетативной нервной системы в эмоциональное реагирование; при циклотимной – спады и подъемы настроения и активности от гипертимии к дистимии; при демонстративной – эгоцентризм, активность, особенно в коммуникативной сфере, постоянное стремление быть в центре внимания; при возбудимой – повышенная импульсивность в сфере влечений, низкая способность к контролю поведения в эмоционально заряженных ситуациях; при дистимной – пониженная активность и настроение, пессимизм, одиночество; при экзальтированной – повышенная склонность к эмоциональному реагированию с высокой включенностью вегетативного компонента, сильная впечатлительность и яркость в проявлении переживаний (Русалов, Манолова, 2003). Аддиктивное поведение у девушек сопровождается более выраженной личностной дисгармонией, проявляющейся в большем

количестве акцентуаций у одного человека: 4,2 против 3,1 (критерий Манна–Уитни $U = 17515,0$; $p = 0,000$), тогда как у юношей различий не обнаружено – 2,7 против 2,1. Таким образом, в группе с аддиктивным поведением общим как у девушек, так и у юношей является более частая встречаемость возбудимой акцентуации. Полученные данные частично совпадают с литературными, в частности, относительно связи между алкоголизмом и эпилептоидной акцентуацией (Личко, Битенский, 1991; Иванец, 2007), а также гипертимной и демонстративной (Личко, Битенский, 1991).

Таким образом, почти в каждом втором случае среди юношей и девушек с ПТС наблюдается аддиктивное поведение, наличие которого свидетельствует о более тяжело протекающем ПТС, осложненном возбудимой акцентуацией как у юношей, так и у девушек, а также циклотимной, застревающей, экзальтированной, тревожной, гипертимной и демонстративной у девушек и дистимной у юношей. Для девушек «входной фильтр» для аддиктивного поведения является более мощным, что выражается в более высоком уровне, как самого ПТС, так и количества акцентуаций, встречающихся у одного человека, т. е. у девушек за аддиктивным поведением стоит более выраженные эмоциональный дискомфорт и личностная дисгармония.

Литература

- Анохина И. П. Биологические механизмы предрасположенности к зависимости от психоактивных веществ // Психиатрия и психофармакотерапия. 2007. Т. 9. № 1.
- Дрига Б. В. Особенности боевых посттравматических стрессовых расстройств у военнослужащих, проходивших военную службу по призыву: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2012.
- Иванец Н. Н. Национальный научный центр наркологии: результаты работы за 20 лет // Психиатрия и психофармакотерапия. 2007. Т. 9. № 1.
- Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.
- Личко А. Е., Битенский В. С. Подростковая наркология. Л., 1991.
- Наров М. Ю. Нервно-психические стрессовые расстройства с коморбидными аддиктивными состояниями у сотрудников правоохранительных органов: Автореф. дис. ... докт. мед. наук. Томск, 2007.
- Нечипоренко В. В. Особенности формирования аддиктивных расстройств среди лиц, злоупотребляющих препаратами опия и гашишем в условиях боевой обстановки // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 1995. № 1.
- Остапенко А. В. Клинико-психологические характеристики личности участников локальных войн и их защитно-совладающего поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007.
- Петросян Т. Р. Зависимость от алкоголя у пациентов с посттравматическим стрессовым расстройством: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2008.
- Русалов В. М., Манолова О. Н. Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ-В): Метод. пособие. М., 2003.
- Тарабрина Н. В. и др. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1, «Теория и методы. Психология посттравматического стресса». М., 2007. С. 12–15.
- Тарабрина Н. В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 2, «Бланки методик». М., 2007.
- Шамрей В., Лытаев А. Аддиктивное поведение у лиц призывного возраста (обзорная статья) // Юбилейная научная сессия «Психоневрология в современном мире», 14–18 мая 2007. СПб., 2007.
- Hawke J. M., Ford J. D., Kammer Y., Burke R. Trauma and PTSD Among Youths in Outpatient Treatment for Alcohol Use Disorders // J. of Child & Adolescent Trauma. 2009. № 2.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ АЛКОГОЛЬНОГО СИНДРОМА ПЛОДА И НАРУШЕНИЙ НЕЙРОРАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ¹

Т. Н. Балашова, Е. Н. Волкова, Г. Л. Исурин, Л. А. Цветкова (Санкт-Петербург)

Важнейшей составляющей профилактической работы являются клинико-психологические

вмешательства. По сути, любая профилактика предполагает создание установок, отношений и мотивации, формирующих поведение, направленное на сохранение здоровья. Поэтому разработка профилактической программы возможна только на основании результатов исследования этих психологических характеристик и их дина-

¹ Работа выполнена при поддержке Национальных институтов здоровья, Центров по контролю за заболеваниями и профилактики (CDC), Национального центра по врожденным дефектам и инвалидностям детства (NCBDDD), Национального института по проблемам злоупотребления алкоголем и алкоголизма, Международного центра Фогарти, исследовательские гранты R21 TW006745-01, AUCD RTOI 2005-999-01, RTOI 2007-999-02, 1R01AA016234-01A1. Содержание этого мате-

риала необязательно отражает позицию и положения CDC, NCBDDD или AUCD.

мики в процессе реализации программ. Примером этому может служить технология разработки программы профилактики алкогольного синдрома плода и нарушений нейроразвития у детей.

В настоящее время уровень употребления алкоголя в России представляет серьезный риск для здоровья. Особое опасение вызывают женщины детородного возраста, так как употребление алкоголя в период беременности является не только причиной нарушения ее нормального течения, но и причиной возникновения патологических состояний у ребенка на самых ранних этапах его развития.

Специфические особенности нарушений у детей, матери которых злоупотребляли алкоголем во время беременности, впервые были описаны К. L. Jones с соавторами в 1973 г. (Jones, Smith, Ulleland, Streissguth, 1973). Развернутая клиническая картина, возникающая у плода вследствие внутриутробного воздействия алкоголя, получила название Фетального алкогольного синдрома (ФАС). Он включает аномалии в трех различных областях: 1) мозговые расстройства; 2) пренатальный и/или постнатальный дефицит роста и веса; 3) специфические особенности строения лица. Дети с ФАС характеризуются проблемами в обучении (не только в школе, но и при обучении элементарным навыкам), снижением памяти и внимания; они хуже контролируют свои эмоции и поведение, часто недостаточно осознают последствия своих действий, могут совершать асоциальные поступки и вступать в конфликт с законом. Часто такие дети нуждаются в обучении в специальных школах. ФАС является неизлечимым заболеванием: специальные медицинские, социальные и психологические мероприятия могут предотвратить вторичные нарушения, инвалидизацию и социальные проблемы, однако его основные симптомы не поддаются лечению.

Распространенность ФАС, по некоторым оценкам, составляет 1,9 на 1000 рожденных детей. Однако в странах с большим потреблением алкоголя и ограниченными знаниями о влиянии алкоголя во время беременности этот процент может быть существенно выше.

Проблема употребления алкоголя женщинами детородного возраста требует пристального внимания специалистов. ФАС и ФАСН (нарушения фетоалкогольного спектра) можно полностью предотвратить, если избегать употребления алкоголя во время беременности.

В настоящее время создание профилактической программы, направленной на профилактику ФАС, осуществляется в рамках совместного проекта с участием представителей факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, Нижегородского государственного педагогического университета и Центра наук о здоровье университета штата Оклахома (США)

при поддержке Национального американского института здоровья и Центров контроля над заболеваниями.

Разработка и реализация программы включала ряд этапов исследовательской и информационно-обучающей деятельности.

Целью первого этапа исследования являлось изучение установок в отношении употребления алкоголя во время беременности, уровня реального употребления алкоголя женщинами детородного возраста и беременными, наличия знаний о негативном воздействии алкоголя на плод и будущего ребенка и знаний о ФАС и ФАСН; выявление факторов, влияющих на сокращение или прекращение употребления алкоголя в период беременности и ее планирования.

В опросе на этом этапе исследования приняло участие 648 женщин детородного возраста и 203 врача. Перед началом исследования в целях разработки адекватного методического обеспечения было проведено 7 фокусных групп (женщины, их мужья и специалисты).

Анализ результатов исследования показал, что в целом существующие установки в отношении употребления алкоголя во время беременности не содержат жестких запретов ни у женщин, ни у врачей-гинекологов, что связано, как выявлено в исследовании, с отсутствием знаний о влиянии алкоголя на плод, а также о ФАС/ФАСН.

Изучение факторов, влияющих на сокращение или прекращение употребления алкоголя в период беременности и ее планирования, показало, что для женщин наиболее значимыми являются мнение врача-гинеколога и доступная, научно обоснованная информация. Однако в настоящее время отсутствуют необходимые информационные материалы для женщин о влиянии алкоголя на будущего ребенка. Врачи-гинекологи также не располагают достаточными знаниями, и лишь 20% из них затрагивают в беседе с женщинами детородного возраста тему употребления алкоголя. В учебных программах медицинских вузов отсутствуют разделы, тематически связанные с употреблением алкоголя женщинами детородного возраста, ФАС/ФАСН и формированием навыков вмешательства в связи с проблемой употребления алкоголя. Таким образом, полученные результаты определили задачи следующего этапа работы.

Задачи второго этапа состояли в разработке обучающих материалов по ФАС для врачей и информационных материалов по проблеме ФАС для женщин и их тестирование.

На основании анализа работы 4 фокусных групп были разработаны два варианта брошюр для женщин: «позитивные» – с визуальными образами и информацией о ФАС, представленными в форме позитивных последствий отказа от употребления алкоголя, и «негативные» – с визу-

альными образами и информацией о ФАС, представленными в форме негативных последствий употребления алкоголя.

Изучение влияния информационных материалов на отношения женщин детородного возраста к употреблению алкоголя во время беременности и степень информированности о ФАС (в исследовании приняло участие 420 женщин) показало их эффективность.

В рамках разработки обучающих материалов по ФАС для врачей были созданы учебные модули для гинекологов и педиатров, включающие лекционный материал и практические занятия. Практические занятия для педиатров направлены на выработку навыков диагностики ФАС/ФАСН, для гинекологов – навыков краткосрочного вмешательства.

В рамках данного проекта было разработано краткосрочное вмешательство, адаптированное к условиям работы врача-гинеколога в системе здравоохранения. Основной его целью является предотвращение воздействия алкоголя на плод для профилактики ФАС/ФАСН. Вмешательство фокусируется на двух направлениях: употребление алкоголя и планирование семьи. Конкретная цель зависит от планов и ситуации женщины и определяется в процессе беседы. Процесс краткосрочного вмешательства включает оценку ситуации и планов женщины, скрининг на употребление алкоголя, предоставление информации о влиянии алкоголя на плод и будущего ребенка, оценку готовности будущей матери изменить поведение, связанное с употреблением алкоголя, помощь в определении цели, обсуждение способов ее достижения и возможных препятствий, поддержку и прослеживание изменений поведения, связанного с употреблением алкоголя.

Изучение изменений в знаниях и навыках врачей, произошедших в результате обучения по раз-

работанным модулям (в тестировании программ приняло участие 120 врачей), показало их эффективность.

На третьем этапе был разработан специальный сайт www.fasnet.net, который включает два раздела – для женщин и для специалистов.

Четвертый этап исследования посвящен изучению эффективности разработанного краткосрочного вмешательства. В его тестировании должны принять участие 700 женщин, посещающих женские консультации. 20 женских консультаций случайным образом были разделены на экспериментальные (вмешательство) и контрольные. В экспериментальных женских консультациях было проведено обучение врачей-гинекологов, которое включало как теоретическую часть, так и обучение практическим навыкам краткосрочного вмешательства. Женщины, принимающие участие в исследовании в экспериментальных женских консультациях, проходят скрининг и стандартизованное интервью, дважды посещают гинеколога, который осуществляет краткосрочное вмешательство, а затем интервьюируются еще три раза (через 3, 6 и 12 месяцев). В контрольных женских консультациях используется такая же схема исследования за исключением посещений гинеколога (без краткосрочного вмешательства).

В настоящее время этот этап исследования еще не завершен. Если результаты исследования подтвердят эффективность разработанной профилактической программы, то она может быть рекомендована для широкого практического использования.

Литература

Jones K. L., Smith D. W., Ulleland C. N., Streissguth A. P. Pattern of malformation in offspring of chronic alcoholic mothers. *Lancet*, 1973.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. С. Зорин (Глазов)

В эпоху информационного общества в процесс формирования личностной культуры необходимо добавить недостающий компонент – информационную культуру. Информационная культура является одним из важнейших компонентов общей культуры современного человека, которая ответственна за:

- функционирование информации;
- процесс гармонизации внутреннего мира личности при освоении социально значимой информации;

– информационную деятельность человека, основой которой являются ценностные ориентиры.

Основным элементом в процессе формирования информационной культуры мы считаем образование. В настоящее время огромное значение в учебной и трудовой деятельности человека имеет визуальная информация. Современный человек до 90% информации получает через зрительное восприятие и поэтому должен обладать визуальной культурой. При формировании визуальной культуры у детей необходимо использо-

вать комплексный и системный подходы к развитию зрительного восприятия, воображения, визуального мышления и других познавательных процессов в учебной деятельности. Особенно большое значение имеют исследования при различных нарушениях зрения у детей, когда нужно научить их целостному и адекватному отражению предметного мира, а также таким способам обработки визуального материала, которые обеспечивают новизну целостного перцептивного образа, развитие возможностей ребенка, реализацию его склонностей, интересов, способностей к творчеству.

Визуальная культура – это многоуровневая информационная система культуры зрительного восприятия, переработки и отображения визуальной информации. Визуальная культура является продуктом культурно-исторического развития, социо- и онтогенеза человека. В ее структуре можно выделить 4 уровня.

Первый уровень визуальной культуры формируется на основе ощущений и простейших видов индивидуально приобретенных сенсомоторных координат. Б. Г. Ананьев отмечал, что самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека, требуют от работника высокой сенсорной культуры.

Второй уровень визуальной культуры формируется на основе зрительного восприятия, когда формируется синтетическое, целостное восприятие пространства и времени и вместе с этим – механизм управления локомоциями и предметными манипуляциями.

Понимание восприятия как системы перцептивных действий, знание закономерностей их формирования делает особенно актуальной задачу визуального воспитания детей, в том числе и эстетического.

Третий уровень визуальной культуры формируется на основе представлений, воображения и визуального мышления и процессов регуляции игровых и продуктивных видов деятельности.

Четвертый уровень визуальной культуры формируется на основе знаковых отвлеченных логических операций и высших инстанций управления сложными видами учебной, трудовой и исследовательской деятельности.

При развитой визуальной культуре у человека эта многоуровневая иерархическая система работает как единое целое, и для управления сложными действиями требуется согласованная работа психофизиологических механизмов, расположенных на всех перечисленных уровнях. В ходе развития ребенка происходит переход от одного уровня психофизиологического развития к другому, более высокому, и наша задача заключается в том, чтобы сформировать целостную визуальную культуру человека.

Исследование восприятия имеет важное теоретическое и практическое значение. В информационном обществе, когда каждый человек становится потенциальным оператором компьютерных информационных систем, одной из важных задач педагогики, психологии и офтальмологии является формирование визуальной культуры восприятия, переработки, отображения визуальной информации как условия возникновения адекватных образов предметного мира. Основная функция информационной системы состоит в построении моделей окружения, соответствующих задачам организма, или, точнее моделей, отражающих условия решения этих задач, – перцептивных и концептуальных. Функцию натуральных и искусственных информационных систем можно определить как поиск информации, соответствующей задаче, и приведение информации к виду, пригодному для учета в поведении и деятельности. Перцептивные модели строятся как модели предметные. При этом происходит непрерывное сопоставление модели с оригиналом в самом процессе ее построения. Нужно научить оператора работе с информационной моделью; на основании анализа информационной модели он должен построить свою концептуальную модель, которая должна с заданной степенью точности восстанавливать необходимые характеристики реальной обстановки, т. е. соответствовать задачам оператора. Успех решения возникшей задачи во многом зависит от адекватности оперативного образа. Оперативный образ выступает в роли основного регулятора действия, обеспечивая его адекватность предмету, орудиям и условиям труда.

Понятие информационной системы наиболее удобно рассматривать, исходя из концепции функциональной системы П. К. Анохина о целенаправленном взаимодействии элементов, образующих данную систему, организация которой обусловлена самими результатами ее деятельности, и которая является нейрофизиологической основой деятельности человека.

В настоящее время широкое распространение получили персональные компьютеры не только в трудовой деятельности, но и в учебном процессе в школах, вузах и даже в детских садах, работе с которыми необходимо обучать всех детей, в том числе и детей с нарушением зрения. Для таких детей необходима в первую очередь адаптация средств отображения визуальной информации к индивидуальным особенностям зрительного восприятия.

Нами разработаны теория и принципы адаптации информационных средств с целью компенсации весьма распространенных рефракций зрения, особенно глубоких нарушений зрения. В целом по стране насчитывается сотни тысяч людей, учебная и производственная деятельность которых сильно затруднена из-за не полностью

корректированных рефракций зрения. Данная работа направлена на создание педагогических и инженерно-психологических принципов адаптации визуальной информации к возможностям таких людей с целью повышения эффективности их учебной и производственной деятельности (Зорин, 2002, с. 3).

Проблема формирования визуальной культуры имеет множество аспектов, среди которых следует, в первую очередь, выделить педагогический, психологический, эстетический и офтальмологический.

Педагогический аспект проблемы включает учебно-воспитательную деятельность, направленную на формирование культуры зрительного восприятия, графических знаний, умений, навыков (художественно-графической культуры) и личностных свойств, необходимых для социальной адаптации в сферах образования, культуры, труда и быта в условиях общеобразовательного учреждения общего назначения.

Психологический аспект проблемы – осуществление психодиагностических, психопрофилактических и коррекционных мероприятий относительно зрительного восприятия детей в условиях психологической службы в школе.

Инженерно-психологический, эргономический и технический аспект проблемы – разработка и внедрение средств отображения визуальной информации адаптированных с учетом психофизиологических особенностей зрительного воспри-

ятия людей; оптимизация рабочего места в учебной деятельности учащихся и учителя.

Офтальмологический (медицинский) аспект проблемы – охрана зрения, осуществление лечебно-профилактических, восстановительных и коррекционных мероприятий в отношении детей с нормальным зрением и нарушениями зрения в условиях работы центров охраны зрения у детей.

Проведенный нами анализ дает основание говорить как о неудовлетворительном состоянии работы по развитию, охране зрения, профилактике зрительных нарушений учащихся, что ставит перед необходимостью *повышения уровня педагогической работы* в данном направлении.

Комплексный подход предполагает выявление исходного уровня развития зрительного восприятия и зрительных функций с помощью педагогических, психологических и медицинских методов, а также определение содержания, приемов и форм коррекционной работы в соответствии с уровнем развития зрительного восприятия, состоянием зрительных функций в процессе формирования визуальной культуры у школьников в учебной деятельности (Зорин, 2008, с. 288).

Литература

Зорин С. С. Формирование визуальной культуры. Глазов, 2008. Т. 2

Зорин С. С., Веретенникова Л. К. Формирование визуальной культуры. Глазов, 2002. Т. 1.

ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ВИДЫ КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ВМЕШАТЕЛЬСТВ

Г. Л. Исурина (Санкт-Петербург)

Психотерапия и психологическое консультирование обычно определяются как определенное воздействие (вмешательство). Различие медицинского и психологического подходов к понятию психотерапии состоит в том, что в медицинских определениях акцент делается на объекте воздействия (воздействие на психику), а в психологических – на средства воздействия (психологические методы и межличностные взаимоотношения). Очевидно, что в этом смысле медицинские определения носят более широкий характер и не отражают специфики психотерапевтических вмешательств, поскольку воздействия на психику могут осуществляться и другими средствами (например, фармакологическими). Поэтому представляется, что более обоснованным является рассмотрение и психотерапии и психологического консультирования как видов психологических (клинико-психологических) вмешательств.

К основным характеристикам клинико-психологических вмешательств традиционно относят методы, функции, цели, теоретическую обоснованность, эмпирическую проверку и профессиональные действия.

Важнейшей из этих характеристик, безусловно, является теоретическая обоснованность, которая состоит в том, что клинико-психологические вмешательства опираются на определенные концепции личности, которые, наряду с такими субконцепциями, как структура, динамика и развитие, содержат также представления о психическом здоровье, или психологическом благополучии, личностных нарушениях и их причинах, а также о возможности изменений в процессе психологических вмешательств. В медицине любая система лечебных вмешательств имеет в своей основе представления о норме и патологии. Только это создает возможности для формирования представлений

о сущности лечения и соответствующих методах. Научно обоснованная система клинико-психологических вмешательств также должна иметь в своей основе два предшествующих звена, раскрывающих содержание понятий «норма» и «патология». Концепция нормы – это психологическая концепция личности, которая определяет основные детерминанты ее развития и функционирования. Концепция патологии – это этиология личностных нарушений (в частности, происхождения невротических расстройств), которые рассматриваются в контексте соответствующих представлений о норме. Теоретические представления, раскрывающие психологическое содержание понятий «норма» и «патология», полностью определяют цели и задачи, характер и специфику психотерапевтических воздействий, тактику и стратегии психотерапевта, а также выбор методов. Так, например, вся поведенческая психотерапия представляет собой практическое приложение психологических теорий научения: три модели научения являются методологической основой для трех основных групп методов поведенческой психотерапии. Необходимость теоретического обоснования психотерапевтических вмешательств достаточно хорошо осознается специалистами, хотя далеко не всегда реализуется в практике.

Наряду с проблемой теоретической обоснованности, важным является теоретическое самоопределение специалистов. Нежелание (или невозможность) теоретического самоопределения психологов и психотерапевтов во многом обусловлено отсутствием систематической подготовки. С этим, по-видимому, связан повышенный интерес к так называемой интегративной модели психотерапии и психологического консультирования. Ранее попытка использовать в практической работе разные теоретические подходы и, соответственно, разные методы и техники обозначалась как «эkleктический подход», сегодня в таких случаях говорят об «интегративной психотерапии». Однако в настоящее время никакой интегративной модели не существует, а ее формирование в будущем представляется вряд ли возможным по следующим причинам. Во-первых, теоретической основой психотерапии является научная психология, прежде всего, психология личности. Для создания интегративной модели психотерапии необходима интегративная теория личности и интегративная концепция нарушений, которых не существует и которые вряд ли могут появиться, поскольку различные теории личности основаны на различных мировоззренческих позициях, на порой не согласующихся взглядах на природу человека и причины дезадаптации. Теории личности, лежащие в основе психотерапевтических направлений, имеют различные позиции в отношении исходных положений, касающихся природы человека, и согласованности по этим положе-

ниям нет и быть не может. В соответствии с этим не существует и общих представлений о природе и основных факторах дезадаптации и личностных нарушений. Во-вторых, в качестве основных аргументов для обоснования возможности интеграции в психотерапии рассматривается наличие так называемых общих факторов психотерапии, связанных с тремя аспектами: с анализом того, что происходит с пациентом при использовании самых разнообразных психотерапевтических методов, вне зависимости от их теоретической принадлежности и теоретической ориентации психотерапевта; с анализом того, что объединяет поведение психотерапевтов (общие элементы стиля и стратегий поведения), независимо от их теоретической ориентации; с анализом самого процесса с точки зрения этапов, характерных для любой психотерапевтической практики. Однако совершенно очевидно, что общие факторы психотерапии лишь выделяют основной спектр проблем или круг вопросов, которые должны быть разработаны в той или иной психотерапевтической системе и наполнены собственным содержанием, вытекающим из общего теоретического подхода. Так, например, в качестве одного из общих факторов психотерапии указывают особое внимание к отношениям пациента с психотерапевтом. Это естественно, поскольку специфика клинико-психологического вмешательства состоит в том, что любые его методы реализуются только в контексте непосредственного взаимодействия между тем, кто оказывает помощь, и тем, кто в ней нуждается (в отличие, например, от фармакологических или хирургических вмешательств). Однако в рамках трех основных подходов (психодинамического, поведенческого и гуманистического) эти отношения строятся по-разному, требуют особого поведения психотерапевта и выполняют совершенно различные функции. Например, эмоционально нейтральный, личностно закрытый и даже фрустрирующий психоаналитик своим поведением создает условия для различных проекций и инфантильных чувств, а принимающий, эмпатичный, аутентичный гуманистический психотерапевт своим поведением восполняет дефицит безусловного принятия в детстве.

Еще одной важной характеристикой клинико-психологических вмешательств является эмпирическая проверка и научная оценка эффективности психотерапевтических воздействий. К сожалению, далеко не все психотерапевтические методы, используемые в практике и имеющие широкую известность, подвергались эмпирической проверке (и еще меньшее их количество смогло бы ее выдержать). В отношении психологического консультирования проблема изучения эффективности стоит еще более остро. Эффективность психологического консультирования практически не изучается; не разработана и сис-

тема критериев ее оценки, что, несомненно, препятствует его развитию и подготовке специалистов в этой области.

Анализ отдельных характеристик клинико-психологических вмешательств показывает, что психотерапия и психологическое консультирование могут рассматриваться как два их вида, реализующие разные функции (психотерапия – лечение и реабилитация, психологическое консультирование – профилактика и развитие), имеющие цели различного уровня и характера (психотерапия – достижение глубинных личностных изменений, психологическое консультирование – помощь человеку в лучшем использовании собственных ресурсов и повышении качества жизни) и использующие различный диапазон средств воздействия (психотерапия – самые разнообразные методы, психологическое консультирование – преимущест-

венно информирование), а также различающиеся по продолжительности, интенсивности, степени и глубине изменений непосредственно в процессе вмешательства и по степени самостоятельности клиента. При этом и психотерапия, и психологическое консультирование, являясь клинико-психологическими вмешательствами, должны быть обоснованы с точки зрения научной психологии, подвергаться эмпирической проверке эффективности и осуществляться профессионалами в профессиональных рамках.

Понимание психотерапии и психологического консультирования как видов клинико-психологического вмешательства подчеркивает особую роль психологической теории как теоретической основы этих процессов и требует специализации подготовки психологов и психотерапевтов в рамках разных теоретических парадигм.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВРАЧА НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ИНТЕРНАТУРЕ¹

Н. И. Коршунов, Н. В. Яльцева, Ю. С. Филатова, В. Р. Гауэрт (Ярославль)

Постановка проблемы

В работах многих исследователей (Б. Д. Карвасарский, Л. И. Вассерман, И. Харди, В. А. Ташлыков, А. Р. Лурия, F. Alexander, B. Luban-Plozza, M. Balint) отмечается значимость взаимодействия в диаде «врач – больной» для достижения оптимального результата лечебно-диагностического процесса. Одна из сторон этого взаимодействия – личность больного – изучена как в аспекте психосоматики (психологические характеристики больного с разной патологией, отношение к болезни и т. д.), так и с точки зрения доверия врачам и назначенному лечению (хотя этот вопрос недостаточно исследован). Вместе с тем особенности самого взаимодействия в диаде «врач – больной» и вклад личности врача в его реализацию остаются слабо изученными.

Важными операциональными характеристиками личности врача, играющими большую роль в эффективности его взаимодействия с больным, являются навыки общения с пациентами. Уровень владения этими навыками характеризует коммуникативную компетентность, которая является важной составляющей профессиональной деятельности врача. Коммуникативную компетентность специалиста можно определить как определенный уровень сформированности личного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими. Проблема коммуникативной компетентности врача рассмотрена в работах Л. А. Цветковой (иссле-

дование коммуникативной компетентности врачей-педиатров) (Цветкова, 1994) и Л. Л. Алексеевой (изучение коммуникативного потенциала и личностных особенностей медицинского персонала) (Алексеева, 2002).

Одним из важных этапов становления врача является обучение в клинической интернатуре, где и происходит непосредственное знакомство с профессией и полное погружение в нее. На этом этапе становления врача как профессионала накапливается опыт общения с больным посредством самостоятельного ведения пациента от момента его поступления в стационар до выписки. Именно в интернатуре осуществляется формирование основных коммуникативных навыков, которые играют большую роль в успешности профессиональной деятельности врача.

Гипотеза проведенного нами исследования состоит в предположении, что эффективность взаимодействия врача с пациентом на этапе становления коммуникативных навыков обусловлена ведущим типом реагирования в конфликтной ситуации.

Цель исследования – изучить факторы, влияющие на формирование коммуникативной компетентности будущего врача во время обучения в интернатуре.

Выборку исследования составили 29 врачей-интернов, проходящих обучение на кафедре терапии Института последипломного образования Ярославской государственной медицинской академии, а также пациенты (421 чел.), курируемые

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ, проект № 10-06-00204а.

интернами: в среднем по 15 пациентов на каждого интерна.

Методики исследования

Для исследования врачей-интернов использованы следующие методики: (1) анкета «Профессиональная коммуникативная компетенция врача» (Н. В. Яковлева, Л. П. Урванцев) (Яковлева, 1994); (2) методика «Диагностика ведущего типа реагирования» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева) (Кашапов, 2010); (3) методика «Уровень эмпатических способностей» (В. В. Бойко) (Бойко, 2001); (4) опрос пациентов по оценке начинающего врача с помощью методики Л. П. Урванцева «Идеальный–Реальный врач» (Яковлева, 1994).

Результаты исследования

При исследовании коммуникативной компетентности врача определялся средний уровень коммуникативных навыков и умений по всем четырем блокам. У всех интернов был определен уровень эмпатии (который в среднем составляет $18,71 \pm 3,92$ и является заниженным). Также выявлялся тип реагирования в конфликте. В большинстве случаев преобладал тип «решение», но, используя более подробную интерпретацию методики, мы выделили две группы врачей.

Первая группа интернов («Агрессия») – 12 чел. (41,4%) – характеризуется преобладанием «агрессии» над «уходом» ($P > A > У$). В конфликтной ситуации представители этого типа реагирования ориентируются на рациональное разрешение возникающих проблем. Они способны взять на себя ответственность, могут сами или с помощью других лиц разрешить проблемную ситуацию, стремятся отстоять свое мнение, при этом учитывая аргументы оппонента. Их отличает способность признать свою ошибку в том случае, если они на самом деле не правы.

Вторая группа («Уход») – 17 чел. (58,6%) – в которой «уход» преобладает над «агрессией» ($P > У > A$), характеризуется соглашательским вариантом поведения. Такая реакция снижает творческую активность субъекта, возможность его самореализации. В первой группе выраженность коммуникативных навыков значительно отличалась от второй (таблица 1).

Таблица 1

Выраженность коммуникативных навыков у врачей-интернов с разным ведущим типом реагирования в конфликте (по t-критерию Стьюдента)

		КИ	КУ	ПИ	ПУ
Агрессия	12	51,58 ± 5,66	54,66 ± 3,94	49,67 ± 3,42	50,75 ± 7,86
Уход	17	55,31 ± 3,99*	48,75 ± 6,64**	53,62 ± 4,69	52,06 ± 3,66

Примечание: КИ $p < 0,05$; КУ $p < 0,005$.

В группе «Уход» на основании самооценки выявлен низкий уровень успешности коммуникативных навыков (КУ) и средний уровень выраженности общих коммуникативных ценностей (КИ). Такая диспропорция может характеризовать интернов этой группы как людей, стремящихся к общению, готовых к контактам. Но эти потребности не могут быть реализованы из-за неразвитости коммуникативных техник общения. Возможно, именно эти характеристики определяют выбор формы реагирования в конфликте – «уход».

В группе «Агрессия», согласно данным самооценок испытуемых, оказался более высоким уровень успешности коммуникативных навыков, которым они компенсируют недостаточное владение техниками общения. Такое соотношение показателей характеризует интернов этой группы как врачей, у которых межличностное общение теряет личностный смысл и превращается в «рабочий инструмент». Видимо, этим обусловлен и выбор формы реагирования в конфликте – «агрессия». Таким образом, выраженность коммуникативных навыков и умений соответствует реализуемому в конфликтных ситуациях типу поведения.

Оценка приемлемости врача для больного, степени удовлетворенности пациента взаимодействием с ним, уровня конфликтности врача в диаде «врач–больной» была изучена с помощью методики Л. П. Урванцева «Идеальный–Реальный врач». Больному предлагалось оценить врача по семи характеристикам, представленным в виде полярных профилей (с пятью градациями по каждой характеристике): 1) умный–неумный; 2) внимательный–невнимательный; 3) терпеливый–нетерпеливый; 4) веселый, с юмором–серьезный; 5) спокойный, ровный, холодный–отзывчивый; 6) необщительный–общительный; 7) твердый, может приказывать–мягкий, больше советуется с больным. Сначала пациент представлял идеального, с его точки зрения, врача, а затем – реального, с которым он непосредственно взаимодействует. Путем сравнения величины расхождений между идеальным и реальным врачом рассчитывались три показателя, характеризующие степень приемлемости врача, удовлетворенности им, или, иначе, его конфликтности: 1) S – показатель общей конфликтности (величина расхождения по всем семи характеристикам); 2) N – показатель негативизма по отношению к врачу (величина расхождения по трем первым, наиболее существенным характеристикам); 3) K – показатель обобщенной конфликтности (N/S – соотношение главных профессиональных недостатков и тех характерологических особенностей врача, которые не нравятся данному больному). В двух группах интернов показатели конфликтности достоверно отличались (таблица 2).

Интерны, выбирающие «уход» как тип реагирования в конфликте, принимаются пациентами в большей степени, чем интерны, выбирающие

Таблица 2

Показатели конфликтности в группах интернов, выбирающих разный тип реагирования в конфликте (по t-критерию Стьюдента)

		S	N	K
Агрессия	12	4,59 ± 3,77	1,20 ± 1,71	0,24 ± 0,29
Уход	17	3,39 ± 2,79*	0,86 ± 1,20	0,19 ± 0,24

Примечание: КИ $p < 0,05$.

«агрессию». Это связано с коммуникативными умениями и навыками, определенными эмпатическими способностями, свойственных интернам этих групп.

Таким образом, нами были выделены две группы врачей-интернов, которые обладают отличными друг от друга психологическими характеристиками, а также коммуникативными навыками и умениями. Разный уровень сформированности коммуникативных способностей способствует выбору определенного стиля общения с пациентами. На эффективность взаимодействия врачей-интернов в диаде «врач–больной» в значительной мере оказывает влияние специфика восприятия и принятия их пациентами.

Так, была выявлена группа молодых врачей с низкой самооценкой и неуверенностью в себе, не обладающих достаточным уровнем развитости навыков общения с пациентами. Оказалось, что такие врачи не способны к сопереживанию и сочувствию. В конфликтных ситуациях они предпочитают уходить от конфликтного взаимодействия, не могут отстоять свою точку зрения и принять адекватное решение, что снижает их творческую активность, самореализацию. Тем не менее, такое поведение и стиль общения молодого врача воспринимается и оценивается пациентами как более приемлемый.

Вторая группа врачей-интернов обладает высокой самооценкой, уверенностью в себе. Такие врачи ориентируются на рациональное разрешение конфликтных ситуаций, способны взять на себя ответственность. Но их общение с пациентами носит формальный характер, и, возможно, имен-

но это является причиной настороженного отношения больных к этим врачам, меньшей удовлетворенности взаимодействием с ними.

Таким образом, взаимодействие врача с пациентом на этапе формирования его профессиональной деятельности во многом обусловлено выраженностью коммуникативных навыков и эмпатических способностей, что в комплексе определяет его коммуникативную культуру. Личностные характеристики врача, стиль его общения с пациентами влияют на характер взаимоотношений в диаде «врач – больной», степень приемлемости врача пациентом.

Обобщая полученные эмпирические данные, можно отметить, что в процессе профессионального обучения врачей целесообразно уделять внимание овладению ими знаниями не только по клиническим дисциплинам, но и в области медицинской психологии. Важным представляется обучение молодых врачей тактикам общения, что будет способствовать внимательному отношению к пациентам и формированию их коммуникативной культуры.

Литература

Алексеева Л. Л. Личностные особенности и коммуникативный потенциал медицинского персонала в амбулаторной педиатрии: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.

Бойко В. В. Диагностика уровня эмпатических способностей // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособие / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2001. С. 486–490.

Кашанов М. М., Башкин М. В. Психология конфликтной компетентности: Учеб. пособие. Ярославль, 2010.

Цветкова Л. А. Коммуникативная компетентность врачей педиатров: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994.

Яковлева Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1994.

СОВРЕМЕННЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОМАТОФОРМНЫХ РАССТРОЙСТВ

Е. А. Кузнецова (Санкт-Петербург)

В прошлом веке в клинической психологии преобладали исследования, связанные с психическими состояниями и особенностями пациентов так называемой «большой психиатрии». В наше время по многим причинам, в том числе в связи с распространением в медицине биопсихосоциаль-

ного подхода, все большее внимание уделяется пограничным состояниям и роли психологических факторов в возникновении и течении заболеваний соматического профиля. Данной проблемой занимается область, называемая психосоматикой, однако очень часто разные авторы вкладывают в это

понятие различный смысл. Например, много точек зрения существует в подходе к расстройствам, называемым функциональными в соматической клинике и соматоформными – в психиатрической.

В западной клинической практике все чаще употребляют термин «*необъяснимые медицинские симптомы*», пришедший на смену понятиям «психосоматические» и «функциональные» симптомы, к которым особенно часто обращаются в детской клинической психологии и педиатрии (цит. по: Eminson, 2007). Такой подход позволяет избежать дискуссий о первичности психических или соматических причин в возникновении расстройства, однако не избавляет от необходимости объяснения причин таких расстройств.

В разных областях медицины данные расстройства относятся к различным диагностическим рубрикам (Brown, 2007). Так, например, в психиатрии симптомы, не имеющие однозначного медицинского объяснения, относят к рубрике соматоформных и соматизированных расстройств. В гастроэнтерологии необъяснимые симптомы абдоминальных болей, диареи, рвоты, запоров, метеоризма относят к рубрике синдрома раздраженного кишечника и функциональной диспепсии. В кардиологии под рубриками неуточненной боли в груди и неспецифической сердечной боли шифруют необъяснимые боли в сердце, сильное сердцебиение, обмороки. В пульмонологии для необъяснимых однозначно медицинских симптомов используют понятие гипервентиляционного синдрома и т. д.

В то же время в западной литературе (Mayou et al., 2005) поднимается вопрос о целесообразности пересмотра рубрики «соматоформные расстройства», поскольку она во многом дублирует описанные выше существующие рубрики в других разделах. Таким образом, в существующей классификации расстройств и болезней одно и то же расстройство может шифроваться как в отраслевой соматической рубрике в виде функциональных расстройств, так и в рубрике психиатрического раздела как соматоформные расстройства. Авторы критических статей предлагают шифровать подобные расстройства при помощи оси соматических симптомов, полагая, что это будет эффективней указывать на этиологию расстройства и способствовать интеграции психиатрии и клинической психологии в общую медицинскую практику.

Так или иначе, вопрос использования терминологии относительно подобных расстройств на сегодняшний день остается открытым. Тем не менее, проблема соматоформных расстройств (СФР) продолжает привлекать внимание западных исследователей; они не только изучают отдельные свойства, но и создают модели данных расстройств.

Так, *когнитивные модели* сосредоточиваются на познавательных особенностях и внимании

человека, пытаясь найти закономерности в том, как пациенты с СФР воспринимают, перерабатывают и воспроизводят ту или иную информацию. Первая из таких моделей – *круг соматосенсорного усиления* – была предложена в 1990 г. А. Барски и Дж. Вьюсак (Barsky, Wyshak, 1990). Модель представляет собой замкнутый круг, в котором каждое предыдущее звено стимулирует и усиливает действие последующего. В процессе восприятия информации из окружающей среды пациенты концентрируют внимание на своем теле и процессах, которые с ним происходят, начинают более чутко воспринимать любые сигналы, исходящие от организма. Это, в свою очередь, увеличивает количество субъективно значимых симптомов, повышает ипохондрическое восприятие своего здоровья, что заставляет пациента еще внимательней относиться к своему телу и здоровью. Стоит отметить, что модель была построена по результатам исследования пациентов с ипохондрией и распространена затем на более широкую группу.

Л. Кирмайер и С. Тэйллефер (Kirmayer, Taillefer, 1997) предложили схожую *когнитивно-перцептуальную модель* соматоформных расстройств, однако включили в нее также внешние и социальные факторы. Согласно этой модели, существует некий внешний фактор, который приводит к эмоциональному стрессу и его физическим проявлениям. Неприятные физические ощущения на фоне обостренного эмоционального состояния заставляют пациента обращать больше внимания на свое состояние здоровья, прислушиваться к своим внутренним ощущениям. Следствием этого становится появление катастрофических мыслей относительно здоровья, что не только усугубляет эмоциональное состояние, но и заставляет искать медицинскую помощь в борьбе с обнаруженными симптомами. Необходимость обращения к врачам еще больше дестабилизирует состояние, заставляет менять привычный распорядок жизни, стимулирует усиление внимания к состоянию здоровья и любым неблагоприятным сигналам от организма, а тревога по поводу возможного заболевания может соматизироваться и привести к ятрогениям. Кирмайер отмечает также роль социальной среды, которая может как помочь преодолеть тревогу за свое состояние, так и усилить ее.

Наконец, в 2004 г. Р. Дж. Браун предложил, а в 2005 г. У. Риф и А. Дж. Барски (Rief, Barsky, 2005) модифицировали *теорию перцептивных фильтров* для пациентов с СФР. Так, они постулировали, что существует большое количество сигналов, поступающих от тела, которые могут быть вызваны действием стресса, тревогой, сверхчувствительностью или какими-либо другими факторами. Прежде чем эта информация «пробьется» к человеку, она проходит так называемую систему фильтров. Сигнал фиксируется пациентом и вызывает ту или иную эмоциональную реакцию в зависи-

мости от его объективного физического состояния, избирательности внимания, уровня тревоги за свое здоровье, наличия депрессии и некоторых других факторов. Чем более неблагоприятен фон, тем больше внимания пациент обращает на поступающие от тела сигналы. Пристальное внимание к состоянию своего здоровья провоцирует волнение, возбуждение, модифицирует ожидания пациента, изменения памяти, вторичные изменения внимания и эмоционального состояния человека. Пациент фрустрируется, подвергается стрессу из-за повышенного волнения за свое состояние, и это может спровоцировать какие-либо физиологические отклонения.

Многие модели СФР отражают идею о главенствующей роли избирательного *внимания* к физическим ощущениям и процессам в поддержании симптомов и неприятных ощущений. В течение дня пациенты с СФР постоянно фиксируют внимание на своем состоянии, отслеживая и отмечая малейшие изменения в нем. Эксперименты с использованием эмоционального теста Струпа свидетельствуют о значительном увеличении времени ответа при наличии стимулов, описывающих физическое состояние, однако данный эффект требует дальнейшего изучения.

Многие западные ученые рассматривают и другие когнитивные аспекты соматоформных расстройств. Так, У. Риф с коллегами (Rief, Hiller, Margraf, 1998) отмечают, что катастрофизация представлений о своем здоровье и, как следствие, пристальное внимание к нему характерны не только для пациентов с выявленной ипохондрией, но и для лиц с соматоформными расстройствами, не высказывающих ипохондрических жалоб. Пациенты с соматоформными расстройствами часто преувеличивают тяжесть своего заболевания, катастрофизируют наблюдаемые симптомы, склонны объяснять их более тяжелыми заболеваниями, несмотря на заверения врачей. Дж. Е. Кромбез с коллегами (Crombez, Baeyens, Helen, 1998) в своем исследовании установили, что пациенты с катастрофизацией своего состояния также имеют повышенное внимание к боли, однако вместе с тем – сниженный уровень внимания ко всем остальным стимулам. Таким образом, речь идет о смещении внимания в сторону релевантного стимула. Стоит отметить, что в большинстве западных моделей соматоформных расстройств основной проблемой обсуждения остается связь между негативными тревожными ожиданиями и физическими симптомами, однако, если для пациентов с ипохондрическими проявлениями такая связь хорошо изучена экспериментально, то для пациентов с соматоформными расстройствами без ипохондрических проявлений подобная связь требует дальнейших экспериментальных подтверждений.

В большинстве моделей соматоформных расстройств также выдвигается гипотеза, что паци-

енты с СФР имеют склонность объяснять любые недомогания и ипохондрические симптомы не возможными психологическими или иными причинами, а непременно каким-либо медицинским диагнозом. В исследовании У. Рифа с коллегами (Rief, Nanke, Emmerich, Bender, Zech, 2004) на выборке из 233 пациентов, впервые обратившихся за медицинской помощью, показано, что пациенты с СФР склонны объяснять свое недомогание более сложными, комплексными заболеваниями, нежели более простыми расстройствами. Чем больше симптомов предъявляют такие пациенты, тем с более сложным заболеванием они их связывают. Авторы подчеркивают, что часто у таких пациентов, наряду с СФР, отмечаются коморбидные тревожные или депрессивные расстройства. Барски с коллегами на основе своих исследований выдвинули гипотезу о том, что пациенты с преобладающими ипохондрическими чертами в структуре СФР предъявляют более строгие требования к своему здоровью и вследствие этого считают себя больными при малейшем недомогании (Barsky, Coeutaux, Sarnie, Cleary, 1993). Более поздние исследования подтвердили данную гипотезу, указав на вероятное наличие других типов отношения к здоровью, требующих дальнейшего изучения.

Некоторые исследователи отмечают связь ряда *личностных особенностей* с представлениями о своем здоровье. Так, в исследовании Р. Гудвин и Дж. Энгстром (Goodwin, Engstrom, 2002) отмечается связь экстраверсии, открытости новому опыту, добросовестности с позитивным отношением к своему здоровью, в то время как эмоциональная неустойчивость, тревога коррелируют с негативными представлениями о своем здоровье. Пациенты с СФР также обнаруживают более высокие значения по шкале невротизации, более высокий уровень тревожности, недоверия к окружающим, часто имеют проблемы в коммуникативной сфере. Наконец, многие авторы констатируют, что у пациентов с СФР повышен уровень тревоги за свое здоровье, и подчеркивают, что пациентам с ипохондрией свойственна трансформация слов врача в иную, отличную по содержанию от изначальной, форму, в которой зачастую отражаются их страхи относительно своего здоровья.

Следует отметить господствовавшую долгое время точку зрения о взаимосвязи *алекситимии* и риска развития СФР, однако последние исследования (Rief, Broadbent, 2007) указывают на то, что алекситимию неправомерно рассматривать как специфический фактор риска развития СФР, хотя она может являться сопутствующим расстройством. Впрочем, данные исследования также требуют уточнения.

Таким образом, в настоящее время зарубежные ученые активно занимаются изучением проблемы соматоформных расстройств, сосредоточив свои усилия, с одной стороны, в области когнитив-

ной психологии, изучая особенности восприятия и фильтрации информации, а с другой – в поиске индивидуальных личностных особенностей, способствующих развитию СФР. Однако число таких исследований незначительно, и они проводятся в основном на выборках взрослых испытуемых. Исследования, посвященные СФР в детской клинической психологии, практически отсутствуют.

Литература

Barsky A. J., Wyshak G. L. Hypochondriasis and somatosensory amplification // *British Journal of Psychiatry*. 1990. № 157.

Barsky A. J., Coeytaux R. R., Sarnie M. K., Clear P. D. Hypochondriacal patient's beliefs about good health // *American Journal of Psychiatry*. 1993. № 150.

Brown R. J. Introduction to the special issue on medically unexplained symptoms: Background and future directions // *Clinical psychology review*. 2007. № 27.

Crombez G. E., Eccleston C., Baeyens F., Eelen P. When somatic information threatens, catastrophic thinking enhances attentional interference // *Pain*. 1998. № 75.

Eminson M. Medically unexplained symptoms in children and adolescents // *Clinical psychology review*. 2007. № 27.

Goodwin R., Engstrom G. Personality and the perception of health in the general population // *Psychological Medicine*. 2002. № 32.

Kirmayer L. J., Taillefer S. Somatoform disorders // *Adult psychopathology and diagnosis* / Eds S. M. Turner, M. Hersen. N. Y., 1997.

Mayou R. et al. Somatoform disorders: time for a new approach in DCM-V // *The American journal of psychiatry*. 2005. № 162 (5).

Rief W., Broadbent E. Explaining medically unexplained symptoms-models and mechanisms // *Clinical psychology review*. 2007. № 27.

Rief W., Barsky A. J. Psychobiological perspectives on somatoform disorders // *Psychoneuroendocrinology*. 2005. № 30.

Rief W., Hiller W., Margraf J. Cognitive aspects in hypochondriasis and the somatization syndrome // *Journal of Abnormal Psychology*. 1998. № 107.

Rief W., Nanke A., Emmerich J., Bender A., Zech T. Causal illness attributions in somatoform disorders associations with comorbidity and illness behavior // *Journal of Psychosomatic Research*. 2004. № 57.

АУТЕНТИЧНОСТЬ И СУВЕРЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ АДДИКЦИИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

С. К. Нартова-Бочавер, В. А. Бардадымов (Москва)

Постановка проблемы

Гуманистическая парадигма в коррекционной психологии и девиантологии позволяет обеспечить поиск и выявление ресурсов работы с проблемной личностью и расширить арсенал терапевтических вмешательств специалистов всех направлений. В качестве методологической базы настоящего исследования авторами выбрана методология позитивной психологии и субъектно-средового подхода. Изучение таких интегральных характеристик личности, как аутентичность и суверенность, на наш взгляд, позволяет уточнить как этиологию зависимостей, так и мишени профилактической и психокоррекционной работы со склонными к зависимостям подростками (Бардадымов, 2009, 2012а).

Актуальность данной работы обусловлена выбором новых методологических ориентиров и целевой группы – подростков, находящихся на разных стадиях развития аддикции, что позволяет своевременно предотвратить переход на более высокую стадию зависимости.

Определим основные понятия. Аутентичность и суверенность в нашей работе изучаются как диспозициональные явления (черты).

Аутентичность, или верность своей эмпирической природе, вслед за Г. Барретт-Леннардом, близким по своим взглядам рожерианской психотерапии, мы понимаем как единство трех блоков: 1) самоотчужденности, представляющей меру неконгруэнтности актуальных переживаний и глубинных ценностей личности; 2) подверженности внешним влияниям; 3) аутентичной жизни – поведению в соответствии с убеждениями и ценностями (Barrett-Lennard, 1998; Нартова-Бочавер, 2011). Два первых блока представляют собой меру неаутентичности личности, а третий – аутентичности. Согласно этой концепции, полюса аутентичности и неаутентичности не противопоставлены жестко; каждый человек в любой момент своей жизни переживает что-то подлинное и в чем-то отчужден от своего бытия; для психологического благополучия важна мера этих опытов, которая и предстает как относительно стабильная черта личности.

Суверенность определяется нами как способность контролировать границы своей эмпирической личности в разных областях психологического пространства, среди которых выделены суверенность собственного тела, личностной территории,

своих вещей, режимных привычек, социальных контактов, вкусов и ценностей (Нартова-Бочавер, 2008). Несмотря на то, что суверенность способна развиваться, она тоже обладает невысокой интраиндивидуальной изменчивостью.

В качестве *гипотезы* высказано предположение, что суверенность и аутентичность могут быть надежными индикаторами деформаций личности и нарушений поведения, особенно связанных с нарушением личностных границ, как в случае зависимостей (Бардадымов, 2012а).

В эмпирическом исследовании принимали участие 183 чел. (средний возраст – $M_{age} = 16,7$), 6 из них находились на лечении в Детско-подростковом реабилитационном комплексе.

Использовались следующие *методики*: (1) адаптированная Шкала аутентичности А. Вуда с соавт. (Wood et al., 2008); (2) опросник СПП-2010 (Нартова-Бочавер, 2008; Nartova-Bochaver, Bardadymov, 2012); (3) «Анкета отношения к психоактивным веществам», составленная в Сибирском отделении РАМН (Курилович, 2005). Подготовка Шкалы аутентичности личности происходила ряд этапов (перевод и адаптация текста; переформулирование пунктов и проверка на дистрибутивность; подсчет показателей конвергентной и дивергентной валидности, внутренней согласованности; факторный анализ). СПП-2010 представляет собой также сокращенную и отредактированную версию раннего опросника СПП с уточненными нормами, проверенную посредством конфирматорного факторного анализа. Основываясь на данных о высокой коморбидности зависимостей от ПАВ на ранних стадиях аддиктивной реализации, в данном исследовании мы не разделяли зависимость от алкоголя, никотина и мягких наркотиков, поскольку первые «эксперименты» подростков, как правило, включают обращение ко всем этим веществам. Анализ аддиктивной реализации испытуемых проводился с помощью построения Искусственных нейронных сетей как метода нечеткой логики, примененного к «Анкете отношения к психоактивным веществам» (Бардадымов, 2012б).

Результаты исследования

В исследовании было выделено четыре стадии зависимости: нулевая, в которую вошли лица, не имевшие опыта употребления ПАВ (37 чел.); лица, имевшие опыт употребления ПАВ (97 чел.); подростки с латентной стадией аддиктивного поведения (36 чел.); подростки со сформированной зависимостью (13 чел.).

На основе оценки критерия Краскела–Уолиса и Медиана-теста было выделено два достоверных различия между группами респондентов, находящихся на разных стадиях зависимости: «самоотчуждение» Шкалы аутентичности личности

($\chi^2 = 7,57$; $p < 0,05$) и показатель «суверенность вещей» теста «Суверенность психологического пространства» ($N = 8,45$; $p < 0,04$).

Повышение уровня самоотчуждения в момент появления опыта употребления ПАВ говорит о том, что отсутствие четкого и реального представления о себе приводит к поиску способов адаптации, и достраивания желаемой картины личности через употребление ПАВ. При возникновении сформированной зависимости демонстрируется тенденция к максимальным значениям самоотчуждения, особенно в женской подвыборке, что может быть объяснено как уход от реальности, в том числе от принятия явных личностных изменений на уровне психики и тела. Хотя регрессионный анализ не обнаружил достоверного вклада показателя «самоотчуждение» в развитие аддикции, косвенно его вклад показан тем, что положительно связанный с ним показатель «подверженность внешним влияниям» оказался достоверным предиктором развития аддиктивного поведения ($p < 0,009$). Таким образом, усиление самоотчуждения происходит при нарушении границ личности, в силу изначальной предрасположенности уступать внешним влияниям.

Также отмечается достоверное резкое повышение важности суверенности личных вещей («собственных чувств») с началом употребления ПАВ, что может быть объяснено возникающим у подростков ощущением противоправности действий, а может свидетельствовать и о преобладании материальных атрибутов самоутверждения в группе склонных к зависимостям подростков. Дальнейшие тенденции описывают постепенное снижение важности данного фактора с приближением к стадии сформированной зависимости, когда подростки уже привыкают совершать самостоятельные покупки или меняются личными вещами, чтобы получить сигареты или пиво. Кроме того, проведенный регрессионный анализ показал, что «суверенность вещей» в комплексе с другими показателями суверенности личности может определять развитие аддиктивного поведения.

Помимо уже описанного различия показателя суверенности вещей, получены достоверные значения различий по показателю «суверенность социальных связей» между группой не употребляющих ПАВ и имеющими опыт употребления ($p < 0,05$), а также между употребляющими ПАВ и подростками со сформированной зависимостью ($p < 0,09$). Это означает, что в начале употребления ПАВ подростки демонстрируют высокую социальную избирательность и пристрастность; их общение происходит с определенным кругом, защищаемым от родителей и других взрослых, что является их зоной приватности. Соответственно, высокая значимость социальных связей может рассматриваться и как предиктор формирования хими-

ческой зависимости, что подтверждают и данные комплексного регрессионного анализа ($p < 0,03$).

Итак, проведенное исследование утверждает конструктивность использования методологии позитивной психологии, может служить основой для практической работы с подростками и выделения среди них групп риска возникновения зависимостей.

Литература

Бардадымов В. А. Кризис аутентичности как предиктор латентной фазы аддиктивного поведения подростков // Казанская наука. 2009. № 1. С 344–349.

Бардадымов В. А. Аутентичность личности подростков на разных стадиях аддиктивного поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012а.

Бардадымов В. А. Использование метода искусственных нейронных сетей при определении стадии химической аддикции подростков // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2012б, № 2 (10). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/2/bardadymov.pdf>.

Курилович С. А. Применение скрининговых методов в раннем выявлении злоупотреблений алкоголем // Наркомании и токсикомании у несовершеннолетних и молодежи. Новосибирск, 2005. С. 29–30.

Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб., 2008.

Нартова-Бочавер С. К. Понятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследования // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 6. С. 18–29.

Barrett-Lennard G. T. Carl Rogers' helping system: Journey and substance. London, 1998.

Nartova-Bochaver S., Bardadymov V. The Russian version of the Authenticity Scale // 6th European Conference on Positive Psychology. M., 2012. URL: <http://www.ecpp2012.ru> (дата обращения: 21.09.2012).

Wood A. M., Linley P. A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S. The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale // Journ. of Counseling Psychology. 2008. V. 55. № 3. P. 385–399.

ЦИНИЗМ И ЧУВСТВО ЮМОРА ВРАЧЕЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

В. Б. Никишина (Курск)

Постановка проблемы

Профессиональная деятельность врачей характеризуется повышенной степенью эмоциогенности и стрессогенности, так как связана непосредственно с болезнью и сопровождается угрозой смерти или физическому благополучию, что, проецируясь на личностную сферу специалиста, приводит к изменениям, которые в современной психологии получили название профессиональных деформаций личности (Конечный, Боухал, 1983; Абрамова, Юдчиц, 1998). В настоящее время проблема профессионально-личностных деформаций врачей имеет статус междисциплинарной, попадая в сферу научных интересов медицинской деонтологии, философии, клинической психологии (Безносков, 2004; Дедов, 2000; Караванов, Коршунова, 2004).

Основным проявлением профессионально-личностных деформаций медицинских работников, согласно теоретическим и практическим основаниям, является *цинизм*, который может выступать как самостоятельный феномен в структуре профессионально-личностных деформаций, так и в качестве элемента специфического функционального состояния – эмоционального выгорания (Орел, 2001; Караванов, Коршунова, 2004). Однако до сегодняшнего дня психологическая природа феномена цинизма не выявлена, не определено

его место в системе психических явлений. Решая задачи, связанные с введением в исследовательское пространство современной психологии феномена цинизма, мы поставили вопрос о его континуальном сопряжении и взаимосвязях с другими психическими характеристиками.

Объект нашего исследования – свойства цинизма и чувства юмора в системе профессиональной деятельности врачей.

Предмет исследования – дихотомия свойств цинизма и чувства юмора в системе профессиональной деятельности врачей.

Цель исследования – разработка дихотомической модели цинизма и чувства юмора в системе профессиональной деятельности врачей.

В концептуальной логике исследования дихотомической модели цинизма и чувства юмора в системе профессиональной деятельности врачей обозначенные феномены определялись как сопряженные по качественным и полярные по своим уровневым характеристикам. Чувство юмора рассматривается как феномен, реализующийся в когнитивно-эмоциональной интерпретации объекта субъектом. В его содержании выделяются следующие характеристики: когнитивные (преобладание абстрактно-логического мышления, дивергентность мышления, опосредованность, высокая рефлексивность мышления); регуляторные

(эмоциональная лабильность, эмоциональность, произвольная саморегуляция); поведенческие (коммуникабельность, адаптивность, ресурс владения, нонконформизм).

Проведение феноменологического анализа характеристик цинизма как психологического явления показало, что он проявляется в вызывающе-пренебрежительном, презрительном отношении субъекта к чему-нибудь или кому-нибудь (к правилам нравственности и благопристойности, культурным ценностям и т. п.) (Слотердайк, 1986).

В качестве феноменологических характеристик цинизма выступают когнитивные, регуляторные и поведенческие, сопряженные по своему качеству с характеристиками чувства юмора и полярные по уровню выраженности. Представленная логика рассуждений укладывается в схему простой дихотомической модели, которая может быть исследована.

Согласно современным философским и естественно-научным теориям, дихотомия понимается как разделение на две противоположности, двоичное структурирование объекта или явления (Гуленко, 1994). Каждое свойство имеет свою противоположность – это фундаментальное положение присуще познанию окружающего мира человеком с самых давних времен. Простая дихотомическая модель свойств цинизма и чувства юмора построена на математическом принципе эквивалентности (строгого равенства). Отличительная черта дихотомии в этом случае заключается в признании равноценности и неразрывности обоих ее полюсов.

Методики исследования

Изучение цинизма и чувства юмора в логике поставленных концептуально-эмпирических задач осуществлялась с использованием следующих психодиагностических методик: (1) опросник психического выгорания Рукавишниковой; (2) тест юмористических фраз (ТЮФ) Шмелевой, Бабиной; (3) опросник враждебности (шкала цинизма) Кука-Медлей; (4) опросник рефлексивности Карпова; (5) 16-факторный личностный опросник Кеттела; (6) опросник «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) Плутчика, Келлермана, Конте; (7) методика «Диагностика враждебности» (шкала цинизма).

Статистическая обработка осуществлялась с использованием пакета прикладных программ Statistika 6.0, включая оценку значимости различий (непараметрический критерий Манна-Уитни) и корреляционный анализ (критерий ранговой корреляции Спирмена).

Выборка исследования

Исследование осуществлялось на базе медицинских учреждений города Курска (Областная кли-

ническая больница; ГКБ № 4; городской клинический родильный дом; наркологическая областная больница). Объем выборки составил 164 чел. В исследовании приняли участие врачи различных специализаций (терапевты, хирурги, профильные специалисты). Выборка врачей была разделена по уровню выраженности цинизма на две полярные группы: с высокими и низкими показателями изучаемого феномена.

Результаты исследования

При сопоставлении врачей с высоким и низким уровнями цинизма по показателям личностных характеристик 16-факторного личностного опросника Р. Кеттела (U-критерий Манна-Уитни) были выявлены различия по параметру «практичность–мечтательность» ($p < 0,05$). Полученные данные указывают на то, что группе врачей с высоким показателем цинизма свойственна практичность, в то время как мечтательность характерна для врачей с низким уровнем цинизма. По остальным параметрам испытуемые не имеют значимых различий.

Для исследования феномена чувства юмора был использован «Тест юмористических фраз» (ТЮФ). Опираясь на показатели медианы, также были выделены две группы испытуемых с высокими и низкими показателями выраженности чувства юмора. Оценка взаимосвязи показателей цинизма и чувства юмора врачей по полярным группам позволила выявить значимую отрицательную корреляционную взаимосвязь между исследуемыми признаками у врачей с высокими показателями цинизма ($-0,81$) и у врачей с низкими показателями чувства юмора ($-0,78$). Обнаружена также отрицательная корреляция показателей уровня выраженности исследуемых признаков у врачей с низкими показателями цинизма ($-0,78$) и врачей с высокими показателями чувства юмора ($-0,74$).

Анализируя результаты, полученные при оценке взаимосвязи показателей цинизма и удовлетворенности профессиональной деятельностью, удалось выявить отрицательную корреляцию между данными параметрами ($-0,64$), что свидетельствует, о том, что врачи, удовлетворенные своей трудовой деятельностью, менее циничны. Также установлена положительная корреляция показателей цинизма и психического выгорания ($0,68$), что указывает на увеличение проявления цинизма при высоком уровне психического выгорания.

Исследование корреляционных связей чувства юмора с теми же параметрами показало наличие отрицательной корреляции с психическим выгоранием ($-0,76$) и положительной – с удовлетворенностью профессиональной деятельностью ($0,60$).

При оценке взаимосвязи между показателями психического выгорания и механизмами психоло-

гической защиты была выявлена положительная корреляционная связь между параметрами «психическое выгорание» и «регрессия» (0,66), что свидетельствует о проявлении тенденции у врачей с психическим выгоранием приспособляться в ситуации конфликта или тревоги, прибегая к более ранним, менее зрелым и менее адекватным образцам поведения для достижения чувства защищенности и безопасности.

В ходе исследования взаимосвязи психического выгорания и личностных особенностей была выявлена отрицательная корреляция между психическим выгоранием и эмоциональной стабильностью врачей (-0,58*). Если показатели цинизма взаимосвязаны с показателями психического выгорания, а показатели психического выгорания – с показателями эмоциональной нестабильности, то, следуя правилу транзитивности, показатели цинизма и эмоциональной нестабильности также взаимосвязаны в положительной направленности. Аналогично правило работает в триаде взаимосвязей «чувство юмора – психическое выгорание – эмоциональная нестабильность» (с отрицательным вектором взаимосвязи).

Анализ взаимосвязи показателей личностных особенностей с уровнем субъективного благополучия показал наличие положительной корреляционной связи с параметром «практичность–мечтательность». Полученные данные указывают, что врачи с высоким субъективным благополучием имеют яркую внутреннюю интеллектуальную жизнь с интенсивным переживанием чувств. Также обнаружена отрицательная корреляционная взаимосвязь между параметрами «удовлетворенность профессиональной деятельностью» и «эмоциональная нестабильность», свидетельствующая о проекции личностных особенностей на результаты характеристики деятельности (высокая удовлетворенность профессиональной деятельностью).

Опираясь на полученные данные, можно сделать следующие выводы:

1. Во-первых, существует поляризация свойств цинизма и чувства юмора.

2. Во-вторых, характеристики цинизма и юмора распределяются в континуальных позициях.
3. В-третьих, наблюдается выраженная, прямо пропорциональная взаимосвязь показателей «чувство юмора – удовлетворенность трудом» и обратно пропорциональная взаимосвязь показателей «цинизм – удовлетворенность трудом», а также прямая связь показателей «цинизм – психическое выгорание» и обратная связь показателей «чувство юмора – психическое выгорание».

Представленное исследование реализуется в логике феноменологического анализа понятий цинизма и чувства юмора и построения дихотомической модели характеристик цинизма и чувства юмора, а также их сопряжения с другими психическими явлениями (психическое выгорание, эмоциональная нестабильность, непродуктивная психологическая защита, удовлетворенность – неудовлетворенность профессиональной деятельностью).

Литература

- Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А. Психология в медицине. М., 1998.
- Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.
- Гуленко В. В. Синтез и антисинтез полярностей. Гносеологические дихотомии // Соционика, ментология и психология личности. 1998. № 5–6.
- Дедов Н. П. Диагностирующая и регулирующая роль юмора в экстремальных условиях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
- Караванов Г., Коршунова В. Индивидуально-психологические особенности личности врача-хирурга. Львов, 2004.
- Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. Прага, 1983.
- Орел В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1.
- Слотердайт П. Критика цинического разума / Пер. с нем. А. В. Перцева. Екатеринбург, 2001.

ПОДАВЛЕНИЕ ЭМОЦИЙ КАК ФАКТОР РИСКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ

М. А. Падун, И. Н. Дорофеева (Москва)

Постановка проблемы

В условиях высокой стрессогенности современного мира повышается значимость понимания процессов и свойств человека, обеспечивающих регуляцию эмоций. Дисфункциональные формы регуляции эмоций могут быть причинами психи-

ческих расстройств, соматических заболеваний, трудностей в социальной адаптации.

Регуляция эмоций представлена комплексом психических процессов, которые усиливают, ослабляют либо удерживают на одном уровне интенсивность эмоциональных реакций человека (Davidson,

1998). Различные механизмы регуляции эмоций располагаются на континууме между произвольностью, автоматизированностью и произвольностью, осознанностью. Вслед за П. К. Анохиным (1975), О. А. Конопкиным (1995), В. И. Моросановой (2001), Л. Г. Дикой (2003) мы можем рассмотреть осознаваемую регуляцию эмоций как деятельность, содержащую цель (достижение/избегание или повышение/снижение определенных эмоций), блок программирования (оценка и распределение ресурсов), блок исполнения (мыслительные операции, поведенческие проявления, использование средств саморегуляции) и систему обратной связи (соотнесение цели и полученного результата) (Падун, 2010). Представляется важным разделить феномен регуляции эмоций на две составляющие: регуляция эмоций как *процесс*, отражающий развертывание регуляторных усилий во времени, и как *свойство*, связанное с индивидуальными различиями в используемых способах регуляции.

Джон и Гросс предложили модель регуляции эмоций (John, Gross, 2004), которая основана на рассмотрении процесса развертывания эмоциональной реакции во времени. Авторы выделяют *предшествующие реакции* и *фокусированные на реакции* стратегии регуляции. Предшествующие реакции стратегии отражают регуляцию эмоций до того момента, как эмоциональная реакция возникла, т. е. произошло изменение поведения и психофизиологического состояния индивида. Фокусированные на реакции стратегии актуализируются тогда, когда эмоциональная реакция уже запущена. К предшествующим реакции стратегиям относятся: *выбор ситуации* (предпочтение вовлечения в одни ситуации и избегание других в целях регуляции эмоциональных состояний); *модификация ситуации* (изменение самой ситуации в целях регуляции ее эмоционального воздействия); *распределение внимания* (выбор тех аспектов ситуации, на которые следует обращать внимание); *когнитивные изменения* (переоценка значения ситуации). К фокусированным на реакции стратегиям относится изменение эмоциональной реакции (подавление эмоций или эмоциональная экспрессия).

Эмпирические исследования показали, что регуляция по типу подавления снижает интенсивность экспрессии негативных эмоций, но не снижает интенсивность их переживания на физиологическом уровне. При этом стратегия когнитивной переоценки характеризуется как сниженной экспрессией эмоций, так и менее интенсивным их переживанием без повышения физиологической активации. Было установлено также, что подобные закономерности проявляются и при изучении позитивных эмоций. Однако здесь наблюдается явление асимметрии: подавление негативных эмоций не изменяет интенсивно-

сти их переживания, а подавление позитивных – снижает их. Таким образом, частое использование «переоценки» связано с более высокой частотой переживания положительных эмоций и более низкой – отрицательных. Что касается подавления, то оно связано как с меньшим выражением позитивных эмоций, так и с меньшим их переживанием. Подавление также коррелирует с неаутентичностью (расхождением внутреннего состояния и презентуемого во внешнем поведении фальшивого «Я»). Таким образом, лица, использующие в качестве механизма регуляции эмоций подавление, стараются скрыть от других свои истинные чувства и убеждения, опасаясь, что они не будут приняты и поняты (John, Gross, 2004).

Однако данные об эффективности подавления эмоций в литературе неоднозначны. Так, в некоторых исследованиях показано, что ориентировочная деятельность может сопровождаться автоматической регуляцией эмоций. Ориентация на действие представляет собой способ реагирования на стрессовые ситуации, подразумевающий активные действия по ее преодолению, без задержки на переживании негативного аффекта (проблемно-ориентированный копинг). Существуют данные о том, что дефензивность (склонность к подавлению эмоций) может способствовать жизнестойкости (термин, введенный С. Мадди (Maddi, Khoshaba, 1994), отражает устойчивость человека к жизненным стрессам, своего рода «психологическую живучесть»). Было показано, что репрессивный копинг, оцениваемый как расхождение между самооценкой аффективного переживания и реакциями симпатической нервной системы, способствует восстановлению после тяжелой утраты, связанной со смертью супруга (Bonanno, 2005; Bonanno et al., 1995). В другом исследовании были обнаружены различия между испытуемыми, не использующими репрессивный копинг, и «репрессорами»: «репрессоры» имели меньший уровень выраженности психопатологической симптоматики, меньше проблем со здоровьем и оценивались близкими друзьями как более адаптивные, чем «нерепрессоры». В этих исследованиях было установлено, что репрессивный копинг либо не был связан с избегающим стилем совладания, либо имел с ним отрицательные взаимосвязи (Coifman et al., 2007).

В проведенном нами эмпирическом исследовании проверялась гипотеза о связи подавления эмоций с эмоциональным неблагополучием и неэффективными стратегиями саморегуляции.

Целью исследования являлось изучение связей между стратегиями регуляции эмоций и проявлениями дистресса, а также сопряженность регуляции эмоций с такими механизмами саморегуляции, как совладающее (копинг) поведение и индивидуальный стиль саморегуляции.

Процедура и методики исследования

В исследовании изучались:

- а) способы регуляции эмоций (подавление и когнитивная переоценка), измеряемые при помощи апробированного нами (Дорофеева, Падун, 2012) «Опросника регуляции эмоций» (ОРЭ) (Emotion Regulation Questionary) (Gross, John, 2003);
- б) стили совладающего поведения (конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство – избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка), исследуемые с помощью «Опросника способов совладания» (ОСС) Р. Лазаруса (Крюкова, 2004);
- в) индивидуальный стиль саморегуляции, выявляемый при помощи опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» В. И. Моросановой (1998) (измеряет регуляторные процессы – планирование, моделирование, программирование, оценку результатов и регуляторно-личностные свойства: гибкость и самостоятельность, а также показатель общего уровня саморегуляции);
- г) признаки психологического дистресса, фиксируемые с помощью «Опросника оценки психопатологической симптоматики» (SCL-90-R) (Табрина, 2001).

В выборку вошли 75 чел., из них 48 девушек и 27 юношей – студенты 2–5 курсов вузов в возрасте от 18 до 25 лет.

Результаты исследования

Результаты показали, что подавление как способ регуляции эмоций сопряжено с психопатологическими симптомами (шкалы SCL-90-R: «соматизация», «обсессивно-компульсивные расстройства», «депрессия», «общий индекс тяжести» ($p \leq 0,05$), т. е. лица, склонные подавлять эмоции, чаще испытывают депрессивные и навязчивые состояния, ощущения телесной дисфункции. В то же время когнитивная переоценка как способ регуляции эмоций связи с дистрессом не выявила. Предпочтение когнитивной переоценки в регуляции эмоций положительно коррелирует с поиском социальной поддержки в трудных ситуациях ($p < 0,05$).

Связь подавления эмоций с соматизацией объясняется описанным выше феноменом: при подавлении снижается экспрессия негативных эмоций, однако симпатическая активация при этом не уменьшается. Соматоформные расстройства, маскирующие за телесными симптомами тревогу и депрессию, стали своего рода «символом» нашего времени, когда запрет на выражение негативных эмоций повсеместно насаждается в западной культуре.

Культура, который ведет к запрету на переживание и выражение негативных эмоций, является одной из причин тревоги и депрессии. Подобные установки затрудняют психическую переработку отрицательных эмоций; происходит их постоянное накопление. Показано, что пациенты с тревожно-депрессивными и соматоформными расстройствами имеют больше запретов на выражение эмоций (Холмогорова, Гаранян, 1999). Опосредованно, через тревогу и депрессию, подавление эмоций связывается с зависимостью от психоактивных веществ: с помощью психотропных препаратов или алкоголя люди, испытывающие сильное психическое напряжение вследствие подавления эмоций, пытаются снизить дистресс.

Подавление эмоций отрицательно связано с таким звеном индивидуального стиля саморегуляции, как оценка результатов, а также с общим уровнем саморегуляции ($p < 0,05$). Согласно В. И. Моросановой, общий уровень саморегуляции является показателем гибкости и адекватности реагирования на изменение условий, возможностей компенсации влияния личностных особенностей, препятствующих достижению цели, степени овладения новыми видами активности, стабильности успехов в привычных видах деятельности, уверенности в незнакомых ситуациях (Моросанова, 2001). Таким образом, людям, склонным к подавлению эмоций, свойственна невысокая гибкость и уверенность в достижении целей и реагировании на изменение социальных условий.

Таким образом, в нашем исследовании подавление эмоций выглядит как неэффективная стратегия их регуляции. Возможно, причиной серьезных расхождений в результатах исследований эффективности подавления является опосредующая роль индивидуально-психологических свойств, в частности, эмоциональной реактивности. Понятно, что людям с невысокой реактивностью гораздо проще в трудных ситуациях сдерживать (подавить) эмоции в пользу активной деятельности, и это имеет у них меньшие последствия, тогда как хроническое подавление эмоций у «высокореактивных» людей неизбежно приводит к эмоциональным и психосоматическим нарушениям. В нашем исследовании были получены значимые, но невысокие прямые корреляционные связи между признаками тревожности, депрессивности, соматизации и выраженностью подавления. Можно предположить, что в нашей выборке также были испытуемые с невысокой эмоциональной реактивностью, для которых подавление не является деструктивным. Проверка гипотезы об опосредовании индивидуальными особенностями связи между подавлением и невротической симптоматикой – задача будущих исследований.

Литература

Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.

Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М., 2003.

Дорофеева И. Н., Падун М. А. Особенности саморегуляции и профиль латеральной организации мозга // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1.

Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно-функциональный аспект // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома, 2004.

Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 2001.

Падун М. А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 6. С. 57–69.

Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб., 2001.

Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Эмоциональные расстройства и современная культура // Московский психотерапевтический журнал. 1999. № 2. С. 61–90.

Bonanno G. A. Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*. 2005. V. 14. P. 135–138.

Bonanno G. A., Keltner D., Holen A., Horowitz M. J. When avoiding unpleasant emotions might not be such a bad thing: Verbal-autonomic response dissociation and midlife conjugal bereavement // *Journ. of Personality & Social Psychology*. 1995. V. 69. P. 975–989.

Coifman K. G., Bonanno G. A., Ray R. D., Gross J. J. Does repressive coping promote resilience? Affective-autonomic response discrepancy during bereavement // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. V. 92. P. 745–758.

Davidson R. J. Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience // *Cognition and Emotion*. 1998. V. 12. P. 307–330.

Gross J. J., John O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. V. 85 (2). P. 348–362.

John O. P., Gross J. J. Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences and Life Span Development // *Journal of Personality*. 2004. V. 72. Iss. 6. P. 1301–1334.

Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and mental health // *Journal of Personality Assessment*. 1994. V. 63. P. 265–274.

ВИДЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОДРОСТКАМ, СКЛОННЫМ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Е. А. Петраш (Курск)

Постановка проблемы

Согласно клинико-психологическому подходу, аддиктивное поведение характеризуется стремлением к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций. В рамках данного подхода аддиктивное поведение разделяется на две группы: химические аддикции и нехимические аддикции. Химические аддикции связаны с употреблением психоактивных веществ (алкоголь, наркотики, табак и др.). Среди нехимических форм аддиктивного поведения выделяют гемблинг, сексуальную и любовную аддикции, аддикцию отношений, работоголню аддикцию, ургентные и пищевые аддикции (Короленко, Донских, 2000).

Рассматривая факторы формирования аддиктивного поведения с точки зрения различных авторских позиций, можно выделить следующие их группы: демографические (возраст, пол, нацио-

нальность, образование, занятость, доход семьи и др.); социально-психологические (семейные нарушения и дисфункции, злоупотребление в семье психоактивными веществами, нарушения в супружеских и детско-родительских отношениях, дисфункции школьной среды, низкий морально-нравственный уровень учителей и др.); макросоциальные (терпимость общества к психоактивным веществам, общественные дисфункции, уровень общественной поддержки борьбы с аддиктивным поведением); биологические и генетические (соматические заболевания, задержка психического развития, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, поиск новых ощущений, чувствительность к боли, зависимость у родителей и родственников и др.) (Курек, 2000).

Исследовательское поле психологии включает, прежде всего, социально-психологическую группу факторов. В связи с этим представляется актуальным исследование дисфункциональности семьи как социально-психологического фактора формирования аддиктивного поведения подростков.

Изначально проблема семьи в зарубежной психологии рассматривалась через исследование ее влияния на индивидуальное и социальное развитие человека (З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, А. Фрейд, Дж. Боулби, Дж. Уотсон, Б. Скиннер, Р. Сирс, Ж. Пиаже, Д. Бьюдженталь, К. Роджерс, Э. Фромм, А. Г. Маслоу). Существенное внимание при этом уделялось поиску складывающихся в родительской семье предпосылок негативных переживаний человека, а также путей и способов преодоления нежелательных воздействий.

Результаты исследований, проведенных отечественными авторами, свидетельствуют о влиянии семьи на формирование ценностно-потребностной (Е. М. Рахковская, Г. Б. Черевач), эмоциональной (Е. Б. Насонова, Е. В. Хохлова), интеллектуальной (С. В. Небыкова) сфер психики, развитие самосознания ребенка (М. А. Алимova, В. Е. Андреев, Н. С. Андреева, В. А. Багина, Д. Е. Белова, М. А. Белоконов, С. Л. Богомаз, Е. М. Борисова, Е. В. Волобуева и др.). Выявлены особенности развития личности детей из неполных семей (О. В. Агейко, З. Матейчек, М. В. Нухова), а также детей, имеющих отклонения в развитии (Н. Л. Васильева, И. Э. Ермашенков, В. В. Ткачева, А. Ю. Хохлова и др.). Особое направление научного поиска составляет изучение психологических аспектов построения и функционирования семьи как особого социального института. Выделены психологические функции семьи (Э. К. Васильева, Н. В. Малайрова, Н. А. Юркевич), факторы ее построения (А. Б. Жвинклене, С. В. Заев, И. Н. Клемантович, Н. Я. Соловьев, Л. Б. Шнейдер), а также критерии деструктивности семейных отношений (А. Н. Елизаров, Е. В. Солотина).

Многообразны функции семьи как социальной ячейки общества, включающие: воспитание детей, организацию и осуществление совместной хозяйственной деятельности, эмоциональную поддержку и помощь, духовное общение, контроль поведения и т. д. Являясь динамической характеристикой, функционал семьи изменяется под влиянием макросоциальных процессов, что особенно явно проявляется в условиях интенсивных социально-экономических преобразований общества.

В качестве факторов, нарушающих и искажающих функционал семьи, выступают: личностные особенности членов семьи; низкий уровень доверия и взаимопонимания; условия жизни; состав семьи (полный или неполный); недостаточная коммуникативная компетентность, культура взаимоотношений, отсутствие знаний о задачах и способах воспитания детей. Таким образом, вследствие воздействия выше перечисленных факторов происходит нарушение полноценного функционирования семьи, усиление ее дисфункциональности.

Проживание в дисфункциональной семье приводит к нарушению не только внутрисемейных

отношений, но и отношений личности к другим сторонам жизни – к миру в целом, окружающим людям, себе и, как следствие, к искажению личностных свойств. У детей из функциональных семей осложняются процессы понимания и принятия окружающего мира, нарушаются процессы социально-психологической адаптации, снижается мера и степень ответственности, осознанности выбора.

В контексте проблемы аддиктивного поведения наибольшую значимость приобретает эмоциональная функция, проявляющаяся в удовлетворении потребностей членов семьи в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке и психологической защите.

Следствием нарушения эмоциональной стабильности семьи становятся формирование у детей повышенной тревожности, страха перед действительностью, недоверия окружающим, потеря чувства безопасности. Отсюда проистекает стремление уйти от непонятной и часто недружелюбной реальности, что и составляет суть аддиктивного поведения. Стремясь уйти от реальности, ребенок пытается искусственным путем изменить свое психическое состояние, дабы обрести иллюзию безопасности, восстановить равновесие в отношениях с окружающим миром.

Среди основных семейных факторов формирования аддиктивного поведения Н. Н. Мехтиханова выделяет:

- нарушение взаимоотношений в семье (детско-родительских, супружеских);
- непоследовательный стиль воспитания;
- конфликтность отношений;
- эмоциональная холодность отношений (равнодушие, безразличие, отгороженность);
- негативное воздействие на детей со стороны родителей (физическая агрессия, психологическое давление, оскорбления, сексуальные домогательства);
- отсутствие духовного (культурного) общения;
- нарушенная система семейных ценностей;
- положительное отношение в семье к алкоголю, табаку и другим психоактивным средствам;
- традиции и нормы семьи, допускающие употребление легальных наркотиков родителями и другими членами семьи;
- социальное неблагополучие родителей (безработица, чрезмерная занятость, материальные затруднения, социальная изолированность) (Мехтиханова, 2008).

Итак, рассматривая дисфункциональность семьи в качестве одного из наиболее значимых факторов риска возникновения аддиктивного поведения, необходимо подчеркнуть, что главная роль в этом принадлежит не уровню материального благосостояния, социальному статусу семьи, а именно внутрисемейным отношениям.

Целью проведенного нами исследования является изучение стилей межличностных отношений в семьях подростков со склонностью к аддиктивному поведению.

Исследование осуществлялось с использованием следующих *психодиагностических методик*: методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А. Н. Орла; тест «Аддиктивная склонность» В. В. Юсупова, В. А. Корзунина; «Анкета для раннего выявления родителями зависимости у подростков» Е. В. Змановской; опросник родительского отношения; тест Т. Лири.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базах средних общеобразовательных школ г. Курска. Общий объем выборки составил 167 чел.: 126 подростков в возрасте 11–13 лет и 42 родителя (матери подростков, у которых выявлена склонность к аддиктивному поведению).

Результаты исследования

На *первом этапе* исследования осуществлялось выявление подростков со склонностью к аддиктивному поведению. Из 126 подростков у 49 был выявлен высокий уровень выраженности склонности к отклоняющемуся поведению. Затем эти подростки были разделены на две подгруппы по типу аддиктивного поведения: 23 чел. – со склонностью к формированию химической аддикции и 26 чел. – со склонностью к нехимической аддикции.

На *втором этапе* исследования проводилась диагностика особенностей внутрисемейных отношений в семьях подростков со склонностью к аддиктивному поведению. На данном этапе в исследовании приняли участие родители (матери) подростков со склонностью к аддиктивному поведению.

Установлено, что как у подростков со склонностью к аддиктивному поведению (вне зависимости от его типа), так и у их родителей преобладают:

- авторитарный стиль ($X = 13,5 \pm 2,74$), отличающийся диктаторским, властным,
- деспотическим характером взаимоотношений, стремлением полагаться лишь на свое мнение, неумением принимать советы других;
- подозрительный ($X = 11,5 \pm 3,26$), характеризующийся критичностью, замкнутостью,
- необщительностью, затруднениями в интерперсональных контактах из-за неуверенности в себе, подозрительностью, скептичностью, скрытностью;

- агрессивный стиль ($X = 9 \pm 1,94$), отличающийся требовательностью, откровенностью,
- прямолинейностью, строгостью и резкостью в оценке других, склонностью во всем обвинять окружающих, насмешливостью, ироничностью, раздражительностью.

Виды родительских отношений, выявленные в семьях подростков со склонностью к аддиктивному поведению, характеризуются высокими показателями *по шкале контроля* ($X = 7,3 \pm 1,24$), что проявляется в повышенной авторитарности в отношениях с ребенком, требованиях от него безоговорочного послушания в строгих дисциплинарных рамках; а также *по шкале отношения к неудачам ребенка* ($X = 6,5 \pm 1,54$), что выражается в игнорировании интересов, увлечений, мыслей и чувств ребенка, во взгляде на ребенка как маленького неудачника и отношении к нему как к несмысленному существу. Низкие показатели по шкалам «принятие/отвержение» ($X = 4,3 \pm 0,78$) и «симбиоз» ($X = 1,5 \pm 0,18$) свидетельствуют о том, что родитель испытывает по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, недостаточно о нем заботится.

При исследовании особенностей межличностных отношений и видов родительского отношения у подростков со склонностью к химической и нехимической аддикции статистически значимых различий не выявлено ни по одному из параметров. Это позволяет сделать вывод о том, что нарушения внутрисемейных взаимоотношений, характеризующие дисфункциональность семьи, целесообразно рассматривать в качестве фактора возникновения аддиктивного поведения подростков.

Литература

Короленко И. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск, 1990.

Курек И. С. Эмоциональное общение матери и дочери как фактор формирования аддиктивного поведения в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1997. № 2.

Мехтиханова Н. Н. Психология зависимого поведения: Учеб. пособие. М., 2008.

Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. М., 1995.

ОБРАЗ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ПАЦИЕНТОВ

Ю. А. Пономарев (Москва)

Постановка проблемы

Проблема отношений специалистов, работающих в сфере обеспечения психического здоровья, и их пациентов включает ряд взаимосвязанных аспектов: отношение пациентов к своим лечащим врачам/психологам; отношение специалистов к своим подопечным; восприятие специалистами друг друга. Актуальность данной темы обусловлена влиянием мнения о враче, его профессионализме на доверие пациента к его рекомендациям и эффективность лечения. «Впечатление, которое сформировалось у больного при первой встрече (с врачом. – Ю. П.), может навсегда определить его отношение к данному психиатру, а по принципу генерализации – к психиатрам вообще» (Сас, 2006). И наоборот, от сложившегося у человека представления о профессии в целом зависит формирование отношения к конкретному специалисту, которое потом может меняться в ходе взаимодействия с ним. В области психологического консультирования и психотерапии подобное взаимовлияние выражено наиболее ярко, поскольку решение стоящих перед ними задач предполагает активное субъект-субъектное взаимодействие пациента и специалиста. Например, отношение пациента к своему психоаналитику продиктовано переносом (неврозом переноса), работа с которым в немалой степени определяет результативность лечения.

Однако следует отметить, что, несмотря на серьезное внимание, уделяемое исследованию отношения пациентов к специалистам разных профилей, недостаточно освещенным остается вопрос о восприятии работников сферы обеспечения психического здоровья людьми, не имеющими к этому прямого отношения, т. е. их потенциальными пациентами/клиентами. Представления о профессии, полученные из вторичных источников информации, влияют на возможность обращения к представителю данной профессии за помощью и формируют ожидания от него. Этим определяется актуальность изучения особенностей восприятия специалистов, работающих в сфере обеспечения психического здоровья их потенциальными пациентами, выявления факторов их оценивания и связанных с ними ожиданий.

В 2010 г. было проведено исследование, целью которого являлось изучение представлений, сформировавшихся у психически здоровых взрослых людей относительно специалистов, работающих в сфере обеспечения психического здоровья: психиатра, психотерапевта, психолога, психоаналитика, «идеального специалиста».

Выборку исследования составили взрослые люди, мужчины и женщины в возрасте от 23 до 40 лет, имеющие высшее образование. Все респонденты не имели на момент проведения исследования опыта обращения ни к одному из перечисленных специалистов, сами не являлись данными специалистами и не имели их в числе своих родственников и знакомых. Все испытуемые не отрицали возможности обращения за помощью к одному из перечисленных специалистов в будущем при возникновении необходимости, что делает их потенциальными пациентами/клиентами данных специалистов.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: глубинное интервью, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири (Собчик, 2003), семантический дифференциал Ч. Осгуда (Осгуд, Суси, Танненбаум, 1972).

В данной статье приводятся краткие выводы, полученные на основе результатов проведенного исследования и анализа литературы по теме.

1. Население в целом показывает невысокую осведомленность о специалистах, работающих в сфере обеспечения психического здоровья, о чем свидетельствуют результаты проводящихся в последнее время исследований как в нашей стране, так и за рубежом (Авхименко, 2003; Красовский, 2002). Многие не могут установить различие между психиатрией, психологией и психоанализом, а на просьбу дать более точные определения этой отрасли дают весьма невразумительные ответы. Такого же мнения о населении, как показывают данные других опросов, придерживаются и представители рассматриваемых данных профессий. Подавляющее большинство врачей и психологов, опрошенных в исследовании Г. Н. Носачева, Е. А. Дубицкой, считают, что население неграмотно в вопросах психиатрии, в российском обществе существует неверное, предвзятое отношение к психиатрам (Носачев, Дубицкая, 2008). Таким образом, зачастую изучаются не знания о конкретных специалистах, а представления о них, основанные на информации из вторичных источников (СМИ, слухи, отзывы знакомых и т. п.). Более образованная часть населения (представители выборки данного исследования) довольно четко дифференцирует рассматриваемые специальности, имеет представления о сути работы принадлежащих к ним специалистов, хотя и не всегда соответствующие реальности.
2. Специалисты всех рассматриваемых профилей, согласно отзывам респондентов, не соответству-

ют в полной мере представлениям опрашиваемых об идеальном специалисте. Высказывается мнение, что все они недостаточно профессиональны, чтобы оказать действенную помощь людям в решении возникающих у них проблемы.

3. Образ психиатра в представлениях респондентов имеет наиболее негативную окраску; его характеризуют как властного и жесткого. При восприятии психиатра на первый план выходят: стигматизирующий эффект от лечения у такого специалиста, присутствие у пациента страха и тревоги в отношениях с ним, а также эмоциональная холодность с его стороны по отношению к пациентам. В целом такое отношение можно объяснить печальной историей психиатрии в нашей стране, стигматизирующим эффектом психиатрии, а также особенностями менталитета, заключающимися в установке, что в такого рода помощи нуждаются психически нездоровые люди.
4. Психолог представляется респондентами как полная противоположность психиатру – демократичный и дружелюбный, искренне старающийся помочь, иногда даже чрезмерно активный в своих усилиях, что делает его гиперопекающим и тревожным. С психологами связаны несколько завышенные ожидания: потенциальные клиенты надеются на его умения давать универсальные советы, решать любые проблемы, причем порой не вместе с клиентом, а вместо него.
5. Психотерапевт в представлениях респондентов занимает среднюю позицию между психиатром и психологом: его воспринимают либо как врача, но более человеческого, либо как психолога, но более квалифицированного и эффективного. Следует также отметить, что в настоящее время существует достаточно много видов психотерапии и люди, не являющиеся специалистами в этой области, не способны самостоятельно разобраться в этом разнообразии, не знают, к кому им лучше обратиться.
6. Психоаналитик воспринимается респондентами как очень образованный, высококвалифицированный и дорогостоящий специалист, более дружелюбный в отношениях с пациентами, но, скорее, модный, чем эффективный в своей работе. С представлениями о психоаналитиках связано много мифов из-за отсутствующей долгое время информации об этом методе лечения.
7. В идеале респонденты ожидают от любого специалиста, работающего в сфере обеспечения психического здоровья, доверительных отношений – как с хорошим другом или родительской фигурой, гармоничного сочетания в нем доминирования в отношениях и дружелюбного настроя по отношению к обратившемуся за по-

мощью человеку, способности вести за собой, но не подавлять.

Результаты по методике Т. Лири по каждому типу отношений к пациентам/клиентам со стороны психиатра, психотерапевта, психолога, психоаналитика и «идеального специалиста» в представлениях респондентов были приведены к среднему значению. Оказалось, что в профиле психиатра явно доминируют авторитарный, эгоистический и агрессивный типы отношений с пациентами, хотя они не выходят за рамки адаптивного поведения, что создает впечатление о нем как о властном и жестком специалисте. Профиль психолога противоположен психиатру, в нем доминируют дружелюбие, альтруистичность и зависимость. В профиле психотерапевта, наряду с авторитарностью, агрессивностью и эгоистичностью, присутствует зависимый тип отношений, что делает его образ более «человечным», по сравнению с психиатром. Профиль психоаналитика можно считать более гармоничным, так как в нем более равномерно выражены все типы отношений, кроме подозрительности и подчинения, которые не свойственны и, вероятно, не должны быть свойственны ни одному специалисту в данной области. «Идеальный» специалист, по мнению испытуемых, более дружелюбен и альтруистичен, однако эти черты не доведены до экстремального уровня. У него также в меньшей степени выражены авторитарность, эгоизм и агрессивность. Далее были рассчитаны значения факторов доминирования и дружелюбия (таблица 1).

Из приведенной таблицы видно, что в целом фактор доминирования более всего выражен в описании респондентами отношения психиатра к своим пациентам и наименее всего – отношения психолога к своим клиентам. В представлениях респондентов психотерапевт и психоаналитик наиболее близки к «идеальному» специалисту, который занимает примерно среднюю позицию между психиатром и психологом по этому фактору.

После заполнения респондентами карт семантического дифференциала полученные значения были перенесены в базу данных и проведен факторный анализ, по результатам которого были вычислены следующие стандартные факторы восприятия:

Таблица 1

Значения факторов доминирования и дружелюбия по методике Т. Лири

Факторы	Психиатр	Психолог	Психотерапевт	Психоаналитик	«Идеальный» специалист
Доминирование	11,0	3,3	6,0	6,9	7,0
Дружелюбие	-5,5	8,5	-2,1	2,7	9,6

Фактор 1: «оценка» (хороший/плохой), вес 57%;
 Фактор 2: «сила» (сильный/слабый), вес 37%;
 Фактор 3: «активность» (активный/пассивный),
 вес 6%.

Таким образом, при восприятии специалистов, работающих в сфере обеспечения психического здоровья, наибольшее значение имеют факторы оценки и силы, а фактор активности незначителен (таблица 2).

Таблица 2

Факторные значения по оцениваемым специалистам (методик Ч. Осгуда)

№	Специалисты	Оценка	Сила	Активность
1	Психиатр	13	27	-5
2	Психолог	39	28	20
3	Психотерапевт	18	24	0
4	Психоаналитик	41	35	3
5	«Идеальный» специалист	51	49	14

По выделенным факторам «идеальный специалист» превосходит всех реально существующих, которые разбились на две пары: психиатр – психотерапевт и психолог – психоаналитик. Опираясь на данные интервью, можно сказать, что данное деление произошло по признаку врач/не врач: большая часть респондентов идентифицировала психотерапевта как представителя медицинской специальности (медицинских работников часто упрекали в холодности и безразличии к пациентам), поэтому они заняли более низкие позиции, чем психолог и психоаналитик. «Идеального спе-

циалиста» чаще представляли неким консультантом, а не врачом.

Факторные значения самого «идеала» также далеки от максимальных 100 единиц, т. е. он не должен быть слишком «хорошим» и слишком «сильным», что можно объяснить желанием респондентов взаимодействовать с человеком, который не будет подавлять их как личность.

Таким образом, можно сказать, что ни один из специалистов, представления о которых изучались в данной работе, не соответствует в полной мере идеальным представлениям респондентов, образу специалиста, к которому они хотели бы обратиться, когда им потребуется помощь.

Литература

- Авхименко М. М. Некоторые факторы риска труда медика // Медицинская помощь. 2003. №2.
- Красовский Б. П. Взаимоотношения врача и пациента на Западе // Социологические исследования. 2002. №6. С. 122–127.
- Носачев Г. Н., Дубицкая Е. А. Представления врачей и психологов о депрессии, психиатрии и психиатрах // Психические расстройства в общей медицине. 2008. №4. С. 7–12.
- Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствоведение. 1972. №1. С. 12–18.
- Сас Т. Освобождение посредством притеснения // Неволя. 2006. №6. С. 151–159.
- Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3, «Диагностика межличностных отношений». СПб., 2003.

ПРОБЛЕМА ПОСТИЖЕНИЯ СМЫСЛА БОЛЕЗНИ

Т. В. Рогачева (Екатеринбург)

Современное состояние медицинской психологии характеризуется интегративными процессами, отражающими попытки восстановить целостность человека. Анализ психологических механизмов формирования и функционирования болеющей личности, обращение к возможностям его личности все чаще предполагает решение «сверхзадачи» – возврат человеку его истинного человеческого бытия как предпосылки улучшения его состояния или выздоровления.

Интегративные процессы требуют перехода в другое измерение соматических заболеваний, где четко прослеживается иллюзорность разделения духа и сомы. Однако в медицине до сих пор преобладает односторонняя аналитическая ориентация, основная цель которой – локализация

патологических процессов. Но широкий спектр заболеваний даже на современном уровне развития медицины невозможно объяснить в системе типичных понятий соматической нозологии. Естественно-научная концепция болезни приводит к полному пренебрежению психологическими факторами в диагностике и терапии. Медики все чаще сталкиваются с расстройствами, в которых отсутствуют анатомические или морфологические изменения организма. Все чаще говорится о так называемых функциональных расстройствах без органического генеза со стороны тела. Другими словами, болезни человека становятся все более личными.

Подлинное человеческое существование состоит в овладении определенными возможностями,

в выборе своей судьбы, зачастую и болезни, а также способов реагирования на нее. Ситуация соматического заболевания нередко несет в себе смысл. Однако медицина знает и болезни, смысл которых до сих пор неясен как для врача, так и для болеющего человека. Каковы способы смыслообразования, как личность выбирает смысл болезни?

Смысловая реальность выступает, на наш взгляд, как континуум бытия и сознания, которые не могут быть отождествлены. Эта реальность часто приобретает «превращенную форму». Данное понятие было введено М. К. Мамардашвили, который заимствовал его у К. Маркса. М. К. Мамардашвили подчеркивал, что при оперировании понятием единого континуума «бытие–сознание» приходится «рассматривать „бытие“ и „сознание“ лишь в качестве различных его моментов, имея в виду области, где теряют смысл классические различия объекта и субъекта, реальности и способа представления, действительного и воображаемого. Но здесь как раз и проявляются превращенные объекты... как знаки, „свидетельства“ неустрашимого различия между бытием и сознанием» (Мамардашвили, 1992, с. 327). Таким образом, в определении «превращенная» форма подчеркивается, что здесь модифицировались другие отношения, «которые „сжались“ в особый функциональный орган... и в этом смысле система связей может быть представлена как система уровней преобразования и замещения» (там же, с. 321). При этом превращенные формы осуществляют регуляцию системы путем «восполнения отсеченных ее звеньев и опосредствований, замещая их новым отношением, которое и обеспечивает „жизнь“ системы» (там же). Такое новое отношение и есть смысл.

Новые отношения могут быть проявлены в виде «мнимостей» (там же, с. 322), которые существуют вполне объективно, дискретно и самостоятельно. Например, в качестве варианта превращенной формы М. К. Мамардашвили рассматривает психоневроз, который, как он считает, вполне логичен и последователен, если принять его онтологические посылки.

Таким образом, смысл может выступать как системообразующий фактор. Именно через динамику смысла можно проанализировать психическое. Смысл одномоментно может как выполнять организующую функцию сознания, так и выступать онтологическим основанием присутствия человека в мире. Смысловая реальность, как превращенная форма, предполагает наличие между миром и личностью репрезентативной причинной связи как одного из способов функционирования сложных систем. Действительно, смысл не может существовать где-то в глубинах индивидуальной психики; нет его и в общественном бытии. В этих реальностях располагаются квазисмыслы – «нераспакованные», неосознанные как миром, так и личностью смыслы. Производство смыслов – это

узнавание и присвоение содержательных компонентов квазисмыслов как составной части превращенной формы на различных уровнях смысловой реальности.

Мы рассматриваем смыслообразование как процесс, в ходе которого осуществляется подчиненное определенным закономерностям взаимодействие трех уровней в структуре смысловой реальности. На каждом из этих уровней представлены такие компоненты личности и мира, которые, по нашему мнению, активно участвуют в исследуемом процессе.

Первый уровень состоит со стороны личности из наследуемых, генетически определенных факторов, ощущений, субъективно переживаемых симптомов, а также актуальных потребностей, характерных для данного уровня психической организации личности. К таким потребностям обычно относят исследовательскую потребность как ориентировку; потребность в безопасности, самосохранении; потребность в оптимальном рабочем и эмоциональном состоянии и пр.

Все эти компоненты соотносятся личностью с теми значениями ощущений, симптомов, потребностей, которые уже существуют в виде эталонов, норм, символики и пр. Как заметил В. П. Зинченко, «формы превращенные, автономизируясь от породившего их источника, будь то движение, действие, предметная деятельность, созерцание, мышление, действительно приобретают формы непосредственного существования» (Зинченко, Моргунов, 1994, с. 157). Так, конкретная форма действительных отношений своей обособленностью и бытийностью играет роль самостоятельного механизма в управлении процессом смыслообразования.

Другими словами, будучи здоровым, человек в определенной степени знакомится с уже существующими образами болезней в мире, познает их. Благодаря известным каналам восприятия он располагает определенной (адекватной или неадекватной) информацией о болезнях и телесных расстройствах, различает и отождествляет предметы своего познания. Усвоение новой информации может быть осуществлено на базе уже имеющейся. Образующаяся таким образом информативная система о болезни есть концептуальная система определенных представлений человека, располагающаяся на своеобразной шкале «болезнь – здоровье». Человек может пользоваться теми значениями и эталонами, которые предложены миром, он может искать смысловые репрезентации в себе, в своих субъективных переживаниях, а может соотнести предлагаемые социумом значения со своими потребностями, проясняя смысл болезни для себя.

Вариант соотнесения, взаимопроникновения двух сфер – мира и личности – предполагает *второй уровень* смысловой структуры, обозначен-

ный как индивидуально-личностный. Ко второму уровню мы отнесли, в первую очередь, те потребности, которые в иерархии человеческих потребностей А. Маслоу занимают срединное место. Это потребность в любви, в принадлежности, в уважении, стремление к компетентности, достижению успехов, одобрения, признания и пр. Здесь же находятся личностный опыт, мотивы, личностные цели, отношение к болезни, внутриличностные конфликты. Все эти компоненты ориентированы на способы поведения в болезни, которые предлагаются окружением, на представленность здоровья как ценности либо на сформированный культ болезни, а главное, – на реагирование значимых фигур на ситуацию болезни, в которой оказался человек. Значимым компонентом данного уровня выступает личностный потенциал, представляющий своеобразную системную биопсихосоциальную характеристику статуса болеющей личности. Можно выделить следующие элементы (или составляющие) данного потенциала: саногенетический, определяющий возможность расширения сфер жизнедеятельности за счет восстановления или компенсации нарушений в анатомическом, физиологическом состоянии организма; психологический, определяющий возможность расширения сфер жизнедеятельности за счет восстановления или компенсации нарушений на психическом уровне; социально-средовой, определяющий возможность или невозможность расширения сфер жизнедеятельности человека за счет восстановления или компенсации нарушений, обусловленных социально-средовыми факторами.

Третий уровень включает: систему ожиданий, связанных с болезнью, межличностные конфликты, социальные потребности (в первую очередь в самоактуализации). Со стороны жизненного мира в этот уровень вошли репрезентируемые группами нормы поведения, система социальных ценностей (в том числе и такая предельная диада, как «жизнь–смерть»), мифология болезней, отношение других людей к болеющей личности.

Три подсистемы структуры смысловой реальности находятся между собой в отношениях соподчинения (субординации) и образуют так называемый *вертикальный контур*. Каждый из выделенных нами уровней также отличается связями между элементами как внутри уровня, так и между личностью и жизненным миром, что позволяет говорить о существовании *горизонтального контура*.

Взаимодействие между личностью и миром в процессе смыслообразования определяется событием в его экзистенциальной трактовке. Событие, совместное бытие может приобретать разные формы, в том числе и форму болезни, и форму пролонгированной, хронической ситуации дефор-

мирующего личность воспитания, и форму экстремального, развертывающегося за считанные часы, события. Кроме того, событие может быть представлено суммой различных ситуаций, выступающих для личности как субъективно значимые. Однако может возникнуть ситуация, при которой личность и жизненный мир перестают взаимодействовать. К таким ситуациям можно отнести смерть, коматозные состояния, измененные состояния сознания (в том числе под воздействием химических веществ), определенные психические расстройства и пр. Тогда происходит разъединение личности и мира, что приводит к разрыву в смысловой реальности, исчезновению смыслов, по крайней мере, тех, которые имеют значимость в этом мире.

Несомненно, что и вертикальный контур предполагает связанность и соподчиненность уровней. Нам представляется, что логичнее рассматривать этот вид связей при анализе функционального компонента смыслообразования.

Итак, предложенная структура дает возможность отследить, как сфокусированная на границе между миром и человеком смысловая реальность несет в себе «заявку на способность превратить некоторое абстрактное *ничто*, некоторую дезорганизацию ранее сложившегося смысла в *нечто*, намек на конкретный смысл... на логическое развертывание смысла» (Ахиезер, 2000, с. 222). Поэтому под смыслом мы понимаем отношение между личностью и жизненным миром, возникающее в смысловой реальности, которое актуализируется событием и отражает как опыт личности, определяя ее действия и переживания, так и систему значений и ценностей мира. Следовательно, на перекрестке значения как безличного бытия, содержащего социальную информацию о болезни, и личностных представлений о собственном заболевании как субъективного бытия, происходит выбор, который и определяет смысл. Если данный выбор конструктивен, другими словами, адекватен со-бытию личности и социума, то смысл болезни выступает таким отношением к реальности, когда информация о болезни интериоризируется и осознается личностью. Если же встреча личности с миром в болезни неконструктивна, то смысл болезни манифестирует через психогенные симптомы.

Литература

Ахиезер А. С. Проблема переходов в социокультурных процессах и феномена осмысления-пересмысления ситуации // Мир психологии. 2000. № 1 (21). С. 217–229.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки Российской психологии. М., 1994.

Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992.

АДАПТИВНЫЕ РЕСУРСЫ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ И ЛИЦ, ПЕРЕНЕСШИХ ХИРУРГИЧЕСКИЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВА

Н. А. Русина (Ярославль)

В литературе практически не встречаются исследования, посвященные рассмотрению защитных и совладающих механизмов пациентов онкологического и хирургического профиля. На наш взгляд, не личностные характеристики, а недостаточно развитые адаптационные механизмы являются факторами риска развития онкологических заболеваний.

Выборка исследования

В исследовании приняли участие 237 пациентов онкологической клиники: больные, перенесшие операции по поводу рака гортани, желудка и кишечника, молочной железы, рака детородных органов. Указанные подгруппы оказались однородными, на основании чего пациенты были сведены в одну группу («онкологические больные»), включающую 70 мужчин (29,5%) и 167 женщин (70,5%) в возрасте от 35 до 73 лет. Средний возраст респондентов – 53,6 лет.

Во вторую группу вошли пациенты, находившиеся на лечении в клинике по поводу заболеваний, которые служили причиной производства планового хирургического вмешательства. Группа состояла из 24 женщин (42,1%) и 33 мужчин (57,9%) в возрасте от 23 до 73 лет. Средний возраст пациентов этой группы составил 49,7 года. У пациентов этой группы («хирургические плановые») среди выполненных хирургических вмешательств имели место грыжесечение (61,7%) и холецистэктомия (38,3%).

Третью группу составили больные, которые были прооперированы по экстренным показаниям: 11 женщин (28,9%) и 27 мужчин (71,1%) в возрасте от 20 до 59 лет. Средний возраст пациентов этой группы составил 37,1 года. Все пациенты этой группы («хирургические экстренные») были прооперированы по поводу острой патологии органов брюшной полости (острый аппендицит – 20 наблюдений, перфоративная язва желудка или двенадцатиперстной кишки – 8 наблюдений), которая служила основанием для их неотложной госпитализации в хирургический стационар

Методы исследования: опросник Мини-мульти (СМИЛ); методика «Индекс жизненного стиля»; копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкман, адаптированные в лаборатории медицинской психологии НИИ им. В. М. Бехтерева под руководством Л. И. Вассермана.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью программ Microsoft Excel и Statistic 6.0. Для определения значимости различий использован непараметричес-

кий критерий Краскела–Уоллиса при установленном уровне значимости различий в пределах 0,05 ($p \leq 0,05$), а также корреляционный анализ полученных результатов с помощью коэффициента Спирмена (R).

Результаты исследования

Сравнительный анализ данных, полученных по методике СМИЛ (таблица 1), выявил следующее.

У «онкологических больных» шкала сверхконтроля является ведущей. Это характеризует их как личностей, склонных к сдерживанию самореализации, контроля, к скупости эмоций, осторожности, высокой требовательности к себе и другим при стремлении соответствовать нормативным критериям. Вторую позицию занимает «эмоциональная лабильность», которая в ситуации стресса формирует психологическую тревогу, трансформируемую в функциональные нарушения на биологическом уровне. В то же время у них самые низкие баллы по шкале «импульсивность». В сочетании эти механизмы создают почву для развития психосоматических заболеваний.

У «хирургических плановых» больных самым высоким в их профиле является значение по шкале ригидности. В рамках нормативного разброса это свидетельствует о стеничности установок, активной позиции при противодействии внешним силам, прямолинейности и упорстве в отстаивании своих принципов, тем более в сочетании с тенденцией к сверхконтролю (третье место). Второе место занимает «эмоциональная лабильность», но при наличии повышенной склонности к ригид-

Таблица 1

Свойства личности по методике «Минимумт» у больных разных профилей

Базисные шкалы	Статистические параметры (Медиана)		
	Онкологические больные	Хирургические плановые	Хирургические экстренные
Сверхконтроль	56	52	52
Пессимистичность	52	50	50
Эмоциональная лабильность	53	52	48
Импульсивность	42	45	49
Ригидность	45	55	44
Тревожность	45	47	43
Индивидуалистичность	44	49	48
Оптимистичность	47	46	51

ности и тенденции к сверхконтролю такие больные оказываются более устойчивыми к стрессу.

Таким образом, профили онкологических пациентов и «хирургических плановых» практически совпадают, за исключением шкалы ригидности.

У «хирургических экстренных» больных доминируют шкалы сверхконтроля и оптимизма/пессимизма, что в случае низких значений тревожности и ригидности все же создает основу для появления некоторой осторожности и осмотрительности, а также склонности к перепадам настроения.

Сравнительный анализ данных, полученных по методике «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) (таблица 2), выявил следующее.

В группах «онкологических» и «хирургических плановых» больных механизм «реактивное образование», который отождествляют с гиперкомпенсацией, имеет самое высокое значение. Это означает, что обе группы купируют выражение неприятных мыслей, чувств и поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. В обеих группах высокие значения имеет механизм интеллектуализации, что означает «умственный» способ преодоления конфликтных ситуаций, без переживаний.

Сравнительный анализ данных, полученных по методике копинг-тест Lazarus (таблица 3), выявил следующее.

Преобладающие копинг-стратегии у «онкологических больных» – «поиск социальной поддержки» и «самоконтроль», что свидетельствует о зависимости от социальных норм, окружения и сверхконтроле (по методике СМЛ).

Для «хирургических плановых» больных характерны поиск социальной поддержки и принятие ответственности. Значимость различий по показателю принятия ответственности между этими двумя группами составляет 0,58. Общее между группами – поиск социальной поддержки – объясняется, видимо, мотивационной направленнос-

тью личности на нормативные критерии в социальном окружении.

Для «хирургических экстренных» пациентов характерны такие копинг-стратегии, как «принятие ответственности» и «планирование решения проблем». «Хирургических плановых» и «хирургических экстренных» пациентов объединяет наличие собственной ответственности. Но если у первых это происходит за счет стеничности, рациональности и большей устойчивости к стрессу, то у вторых – благодаря низким значениям ригидности, тревожности и эмоциональной лабильности.

Таким образом, «онкологические пациенты» характеризуются относительным повышением шкал сверхконтроля, эмоциональной лабильности и пессимистичности, что свидетельствует о смешанном типе реагирования. Сочетание преобладающих шкал сверхконтроля и эмоциональной лабильности говорит о пассивном отношении к конфликтам, отказе от решения проблем, часто сопровождающимся «уходом в болезнь». Эмоциональная незрелость приводит к неконструктивному стилю переживаний, снижающему уровень тревоги, хотя оставляет выраженной эмоциональную напряженность. Обращает на себя внимание низкий показатель по шкале оптимистичности и высокий балл по шкале пессимистичности. Это подчеркивает тенденцию к снижению оптимизма, жизнелюбия и собственной активности в значимых жизненных ситуациях. Повышение шкалы пессимистичности подчеркивает наличие таких особенностей, как склонность к болезненному переживанию неудач, некоторому излишнему волнению, повышению чувства вины, неуверенности в себе, особенно в трудных ситуациях. Все значимые шкалы имеют высокую положительную корреляционную связь между собой, что свидетельствует об устойчивости личностной структуры этой группы испытуемых. Преобладающими оказались

Таблица 2

Выраженность механизмов психологических защит у больных разных профилей

Механизмы	Статистические параметры (Медиана)		
	Онкологические больные	Хирургические плановые	Хирургические экстренные
Отрицание	84	90	90
Вытеснение	63	63	76
Регрессия	70	80	70
Компенсация	78	78	78
Проекция	72	64	64
Замещение	48	48	48
Интеллектуализация	76	76	59
Реактивные образования	98	98	61

Таблица 3

Стратегии совладания, по Лазарусу, у больных разных профилей

Модель поведения	Статистические параметры (Медиана)		
	Онкологические больные	Хирургические плановые	Хирургические экстренные
Конфронтационный копинг	50	44	55
Дистанцирование	56	61	57
Самоконтроль	62	61	57
Поиск социальной поддержки	67	66	61
Принятие ответственности	58	66	66
Бегство-избегание	46	50	50
Планирование решения проблем	56	61	66
Положительная переоценка	57	57	57

такие психологические защиты, как «реактивное образование» и «отрицание», являющиеся сходными диспозициями по Келлерману–Плутчику, усиливающими друг друга. Информация, которая тревожит, не воспринимается, а выражение неприемлемых чувств, мыслей, поступков предотвращается путем развития противоположных стремлений. Истинные чувства, мысли и поступки скрываются и отрицаются. Пациенты этой группы предпочитают поиск социальной поддержки и самоконтроль в трудной ситуации. Имеет место усиление сверхконтроля. Для них характерно сдерживание эмоций. Внутренняя связь между защитными механизмами и внутренняя связь между копинг-реакциями имеет менее организованную структуру с менее высокими корреляционными связями, что не обеспечивает адаптивное поведение. Корреляции между показателями демонстрируют высокую чувствительность к средовым воздействиям, сопровождающуюся неустойчивостью эмоционального состояния, которое подавляется, реализуясь в реакциях дистанцирования, развития противоположных стремлений. Адаптационные ресурсы лиц, страдающих онкологическими заболеваниями, обеспечиваются высокой степенью сдерживания эмоций и самоконтроля.

В группе «хирургических плановых» больных профиль тяготеет к линейному с относительным повышением в рамках нормативного разброса шкал ригидности, эмоциональной лабильности и сверхконтроля, при этом последние две шкалы имеют высокую корреляцию. Тенденция к повышению показателей по этим шкалам, характеризующим разнонаправленные тенденции, формирует смешанный тип реагирования. При этом типе реагирования на значимые жизненные ситуации потребность в самоактуализации сочетается с повышенным самоконтролем и сдерживанием поведенческих реакций, что роднит их с группой «онкологических больных». Обращает на себя внимание низкий показатель по шкале оптимистичности. Это подчеркивает тенденцию к снижению оптимизма, жизнелюбия и собственной активности в значимых жизненных ситуациях. В группе отсутствуют высоко корреляционные связи между показателями методики СМЛЛ, что свидетельствует о менее жесткой структуре личности. Пациенты, оперируемые в плановом порядке, имеют высокую напряженность психологических защит. Доминирующую позицию занимает психологическая защита «реактивное образование», предполагающая предотвращение неприемлемых для личности мыслей, чувств и поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Цель такого поведения – управление импульсами личности с высокой потребностью в приятных стимулах. Другой механизм защитного поведения, имеющий высокую напряженность в этой группе, – «отрицание», позволяющий не воспри-

нимать приводящую к внутренним конфликтам информацию. В психодиагностической системе Келлермана–Плутчика эти две защиты занимают соседствующие позиции и маркируют сходные тенденции. Преобладание этих реакций роднит «хирургических плановых» пациентов с группой «онкологических» больных. Склонность к застреванию на негативных переживаниях компенсируется решением более простых задач и развитием противоположных стремлений. В этой группе стратегии «принятие ответственности» и «поиск социальной поддержки» занимают ведущие позиции. При этом имеет место достаточно высокая положительная корреляционная связь копинг-реакций, что свидетельствует о хороших адаптационных ресурсах пациентов. Подобные реакции обеспечивают разумное поведение больных в ситуации планирования операции и совладания с операционным стрессом и тревогой.

В группе «хирургических экстренных» пациентов отмечается смешанный стиль реагирования. Однако характер его существенно отличается от предыдущих групп. Это связано с тем, что относительные повышения в рамках нормативного разброса отмечаются по шкалам сверхконтроля, оптимистичности и пессимистичности. Низкая эмоциональная лабильность свидетельствует о пониженной чувствительности к средовым воздействиям. Это обстоятельство маркирует большую сбалансированность личностного реагирования на трудную ситуацию, более высокий уровень жизнелюбия, но, с другой стороны, выявляет и некоторую долю инфантильности. Наибольшая корреляция имеет место для сверхконтроля и пессимистичности (0,63), сверхконтроля и эмоциональной лабильности (0,6). Так же как и в группе «хирургических плановых» больных, отсутствует жесткость в структурной организации личности. Респонденты этой группы демонстрируют структуру защитного поведения, близкую к группе здоровых лиц. Напряженность защитного поведения значительно ниже, чем в предыдущих группах. Исключение составляет психологическая защита «отрицание», напряженность которой высока. Такая защита позволяет человеку не воспринимать тревожащую его и очевидную для других людей информацию. Такое поведение характеризуется внешне отчетливым искажением восприятия действительности. В целом в группе защитное поведение представляется более сбалансированным, по сравнению с предшествующими группами. Наблюдается большая корреляционная связь для следующих защитных реакций: «отрицание» и «компенсация» (0,51); «вытеснение» и «компенсация» (0,56); «регрессия» и «замещение» (0,56); «компенсация» и «интеллектуализация» (0,53). Можно предположить, что адаптивные ресурсы в ситуации экстренного оперативного вмешательства обеспечиваются низкой эмоциональной лабильностью и защитны-

ми механизмами. Пациенты этой группы отдают предпочтение «принятию ответственности» и «планированию решения проблем» как стратегиям совладания с трудной ситуацией. Они чаще всех используют конфронтационный копинг. Значимость социальной поддержки снижается по сравнению с предыдущими группами.

Итак, главное сходство групп «онкологических» и «хирургических плановых» больных – эмоциональная лабильность, реактивные образования и поиск социальной поддержки; главное отличие – сдерживание эмоций и самоконтроль у «онкологических» больных, стеничность и принятие ответственности у «хирургических плановых» больных. Адаптационные ресурсы пациентов, страдающих онкологическими заболеваниями, менее выражены, чем у «хирургических плановых» больных.

Общее для «хирургических плановых» и «хирургических экстренных» больных – наличие преобладающего защитного механизма «отрицание» и совладающей стратегии «принятие ответственности». Различие в том, что «хирургические экстренные» пациенты реже прибегают к реактивным образованиям и чаще, чем другие, используют планирование решения проблем и конфронтационный копинг. Адаптационные ресурсы «хирургических плановых» больных – самоконтроль на фоне сдерживания эмоций при наличии развитых копинг-реакций. Адаптационные ресурсы «хирургических экстренных» больных – низкая эмоциональная лабильность и защитные механизмы.

Выводы

1. Пациенты с онкопатологией, перенесшие операции, и больные, перенесшие плановое хирургическое вмешательство, имеют сходные психосоматические типы по психоэмоциональному статусу: для них характерно проявление сверхконтроля со сдерживанием эмоций.

2. Адаптационные ресурсы лиц, страдающих онкологическими заболеваниями, перенесших оперативное вмешательство, обеднены и обеспечиваются высокой степенью сдерживания эмоций и самоконтроля.

3. Адаптационные механизмы онкологических больных – психологические защиты проективного типа («проекция», «реактивные образования», «отрицание»), самоконтроль и поиск социальной поддержки как стратегии совладания.
4. Адаптационные механизмы больных хирургического профиля, оперируемых в плановом порядке, поддерживаются ригидностью, стеничностью, активностью в отстаивании своей позиции, рациональностью, поиском социальной поддержки и принятием ответственности, наличием структурированной системы совладающих реакций, что обеспечивает им осознанное поведение в ситуации подготовки и проведения операции.
5. Адаптивные ресурсы лиц в ситуации экстренного хирургического оперативного вмешательства обеспечиваются низкой эмоциональной лабильностью и защитными механизмами личности.
6. Психотерапевтические мишени онкологических пациентов – психоэмоциональные ресурсы, отношение к себе.
7. Психотерапевтическая работа с онкологическими больными должна включать обучение эмоциональному отреагированию, поведенческой гибкости, преодолению стереотипов, принятию себя.

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ЖЕНЩИН, БОЛЬНЫХ РАКОМ МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ

Н. А. Сирота, Б. А. Фетисов (Москва)

Постановка проблемы

Рак молочной железы представляет для женщины особого рода заболевание, которое поражает один из наиболее важных как в функциональном плане (кормление грудью), так и в эстетическом (женская привлекательность), органов. Данное заболевание наносит повреждения физического и психологического характера: женщина одновременно теряет свое физическое здоровье и свою физическую привлекательность. В научной литературе описаны проблемы приспособления женщин, перенесших эту болезнь, к новой жизненной ситуации, формирование у них адекватного отношения к собственной личности, к своему здоровью (Андрианов, 2006). Тем не менее, систем-

ных психологических исследований больных раком молочной железы проведено недостаточно, в то время как чрезвычайно актуальным является разработка и внедрение психологических реабилитационных программ для больных раком молочной железы женщин с целью улучшения качества их жизни и ускорения социальной реабилитации.

Наиболее перспективным как с теоретической, так и с практической точки зрения является исследование копинг-поведения больных раком молочной железы. «Копинг – это когнитивные и поведенческие усилия по управлению специфическими внутренними и внешними требованиями (и конфликтами между ними), которые оцениваются как напрягающие или превышающие

ресурсы личности» (Lasarus, 1991). Использование различных копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов – определяет копинг-поведение. На основе средовых копинг-ресурсов формируются те или иные модели преодоления стресса, индивидуального развития и жизненного стиля (Сирота, 1994). Понятие копинга лежит в рамках транзакциональной когнитивной теории стресса и копинга R. S. Lazarus и S. Folkman, описание которой в российской литературе наиболее полно представлено в докторских диссертационных работах Н. А. Сирота (Сирота, 1994) и В. М. Ялтонского (Ялтонский, 1995).

Нами было проведено исследование, целью которого явилось изучение ведущих копинг-стратегий и копинг-ресурсов у женщин, больных раком молочной железы.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить стратегии совладающего поведения у пациентов, больных раком молочной железы.
2. Изучить копинг-ресурсы больных раком молочной железы: самоотношение (как параметр Я-концепции), локус контроля и восприятие социальной поддержки.
3. Провести сравнение показателей копинг-стратегий и копинг-ресурсов в группе женщин с диагнозом «рак молочной железы I, II, III стадии» (РМЖ) и группе условно здоровых женщин.
4. Сравнить уровень тревоги и депрессии у женщин, больных раком молочной железы, и условно здоровых женщин.

Объектом исследования явились 65 женщин. Основную группу составили 33 пациентки (средний возраст – 52,67 ± 12,18 лет), госпитализированные в отделение общей онкологии МНИОИ им. П. А. Герцена (n = 22) и онкологическое отделение ЦКБ №2 им. Н. А. Семашко ОАО «РЖД» (n = 11) с диагнозом «РМЖ» I, II, III, IV стадий с целью оперативного лечения. Контрольную группу составили 32 условно здоровые женщины (средний возраст – 47,05 ± 15,00 лет). Группы сравнимы по возрасту, социальному положению и уровню образования.

Нами использовался специально подобранный комплекс психологических методик: (1) методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми проблемами «Ways of coping» Р. Лазаруса, С. Фолькман в адаптации Л. И. Вассермана; (2) индикатор стратегий преодоления эмоционального стресса Д. Амирихана (в адаптации В. М. Ялтонского, Н. А. Сироты); (3) опросник общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема (в адаптации В. Ромек); (4) опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Панталева; (5) опросник социальной поддержки G. Zimet (в адаптации В. М. Ялтонского В. М., Н. А. Сироты); (6) опросник «Уровень субъ-

ективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткин; (7) госпитальная шкала тревоги и депрессии А. S. Zigmond и R. P. Snaith.

Статистическая обработка результатов, полученных по данным методикам, проводилась при помощи статистической программы Statistica 8.0; оценка достоверности различий проводилась по критерию U Манна–Уитни (p < 0,05). Впервые указанным комплексом психодиагностических методик были исследованы копинг-стратегии и набор копинг-ресурсов женщин с диагнозом «рак молочной железы».

Результаты исследования

По результатам методики «Ways of coping» можно отметить, что женщины, больные раком молочной железы, в сравнении с условно здоровыми, чаще прибегали к стратегиям «дистанцирование» (51,63 ± 10,28 РМЖ; 49,09 ± 8,26 здоровые), «принятие ответственности» (48,66 ± 9,98 РМЖ; 47,21 ± 11,68 здоровые) и реже – к стратегиям «самоконтроль» (48,87 ± 12,34 РМЖ; 50,39 ± 12,32 здоровые), «бегство–избегание» (46,47 ± 12,12 РМЖ; 49,09 ± 9,00 здоровые). Значения опросника «Индикатор стратегий преодоления эмоционального стресса» показывают, что женщины больные раком молочной железы активнее используют следующие стратегии совладания со стрессом: «разрешение проблемы» (28,84 ± 3,78 РМЖ; 27,52 ± 5,21 здоровые), «поиск социальной поддержки» (24,72 ± 6,70 РМЖ; 23,70 ± 6,39 здоровые).

Женщины, больные раком молочной железы, в сравнении с условно здоровыми женщинами, активно воспринимают социальную поддержку в областях: «семья», «значимые другие», «специальные службы». Показатели по этим шкалам достоверно выше, чем у условно здоровых женщин (p < 0,001). «Содержание поиска поддержки связано с ее смыслом (обращение с призывом, покание), источником (семья, друзья), отражает ее вид (эмоциональная, финансовая, инструментальная) и сферу поиска (учеба, медицина)» (Ялтонский, 2010).

Женщины с диагнозом «рак молочной железы», по сравнению со здоровыми женщинами, в большей степени подмечают в себе недостатки, готовы к самообвинению (шкала «аутосимпатии», p < 0,05), не удовлетворены своими возможностями, ощущением слабости, сомневаются в способности вызывать уважение (шкала «самоуверенность» p < 0,01). Они легко готовы поставить себе в вину свои промахи и неудачи; у них отмечается внутренняя напряженность, повышенное внимание к переживаниям отрицательного характера (шкала «самообвинение»), снижены уровень самооценки, чувство симпатии к себе, одобрение своих планов и действий (шкала «самопринятие») (Пантилев, 1997).

Женщины, больные раком молочной железы, имеют экстернальный локус контроля, характеризующий их как неспособных к выявлению связи между действиями и приводящими с ними событиями, полагающих, что события являются результатом случая или действия других людей. Успехи и достижения приписываются внешним обстоятельствам или внешней помощи, так же как и ответственность за неудачу, поражение (шкала «интернальности в области достижений»). В семье партнер – причина возникновения важных событий, так же дело обстоит и в профессиональной сфере (шкала «интернальности в области межличностных отношений»). Здоровье и болезнь, как они полагают, являются результатом случая, и они надеются на то, что выздоровление будет достигнуто в результате действий других людей, в первую очередь врачей (Бажин, Голынкина, Эткинд, 1984). У таких людей отмечается выраженная тенденция приписывать ответственность значимым событиям, другим людям или считать их результатом невезения, в отличие от условно здоровых женщин (шкала «интернальности в области неудач», $p < 0,05$).

Показатели тревоги и депрессии у двух групп испытуемых имеют схожую картину, что может трактоваться как снижение уровня тревоги и депрессии у женщин, больных раком молочной железы, после проведенной операции.

Выводы

1. Женщины, больные раком молочной железы, как правило, активно включаются в преодоление своего заболевания. Они чаще используют такие копинг-стратегии, как «дистанцирование», «принятие ответственности», «разрешение проблемы», «поиск социальной поддержки»; реже – «самоконтроль», «бегство–избегание».
2. Женщины, больные раком молочной железы, в отличие от условно здоровых, активно прибегают к использованию копинг-ресурса «восприятие социальной поддержки».
3. Для исследуемой категории женщин характерен экстернальный локус контроля, в отличие от группы условно здоровых, что свидетельствует об их зависимой позиции в трудной ситуации болезни.
4. Женщины с диагнозом «рак молочной железы», по сравнению со здоровыми, в большей степени склонны подмечать в себе недостатки, готовы

к самообвинению. У них снижен уровень самооценки, чувство симпатии к себе. Они с легкостью готовы поставить себе в вину свои промахи и неудачи, не удовлетворены своими возможностями, ощущением слабости, а также сомнением в способности вызывать уважение. Все это свидетельствует о выраженной деструкции Я-концепции этих пациенток.

На основании данных исследований будут разработаны рекомендации, направленные на оказание квалифицированной психологической помощи в совладании с раком молочной железы на всех стадиях его развития. Результаты исследования позволят проводить подготовку медицинского персонала онкологических отделений в области повышения их психологической и коммуникативной компетентности в процессе взаимодействия с пациентами. Важно также отметить необходимость включения программ психологического и мотивационного консультирования для больных и их родственников в структуру лечебного и реабилитационного процесса.

Литература

Андреанов О. В. Реабилитация, постмастэктомический синдром, психологическая помощь больным раком молочной железы // Российская научно-практическая конференция «Применение высоких технологий в диагностике и лечение рака молочной железы». 2006. С. 82.

Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.

Пантилеев С. Р. Практикум по психодиагностике. Руководство по интерпретации. М., 1992.

Сирота Н. И. Копинг-поведение в подростковом возрасте: Дис. ... докт. мед. наук. СПб., 1994.

Ялтонский В. М. Многомерность способов совладания и современные подходы к их классификации // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. Т. 1. С. 70.

Ялтонский В. М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: Дис. ... докт. мед. наук. СПб., 1995.

Lasarus R. S. Emotion and adaptation. N.Y.–Oxford, 1991. P. 610.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДИАТРА С РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА

В. К. Солондаев (Ярославль)

Постановка проблемы

Для обозначения правильности соблюдения большим количеством рекомендаций врача используется термин «комплаенс». Считается, что в формировании установки больного на начало и продолжение лечения главную роль играет внутренняя картина болезни. Больной стремится к сотрудничеству с врачом и соблюдает медицинские рекомендации не только при осознании факта заболевания и его последствий для здоровья, но и при понимании пользы терапии, превышающей неудобства, связанные с ней (Данилов, 2008). Однако показано, что в процессе нозогнозии происходит не только отражение, но и порождение телесных ощущений – формирование мифа болезни «сверху вниз» (Тхостов, 2002). Как писал Б. Ф. Ломов, «изучение заболеваний требует анализа изменений не только организма, но и психики больного» (Ломов, 1984, с. 15).

В медицине неявно предполагается, что если у человека не отмечаются психические расстройства, то его поведение рационально, а основания принятия решений в связи с болезнью объективны и устойчивы. Однако многочисленные исследования демонстрируют наличие взаимосвязей заболевания и изменчивости психического состояния даже в хирургии (Джулай и др., 2004), что ограничивает рациональность поведения больного. Попытка исследования субъективных представлений о болезни (Тхостов, Нелюбина, 2009) заставляет выйти за рамки медицинской психологии в строгом значении термина.

Мы полагаем, что применение понятий «внутренняя картина болезни» и «комплаенса» в педиатрии ограничено. Во-первых, педиатрия отличается от медицины взрослых тем, что она сочетает медицину болезней и медицину развития (Воронцов, 1999). Во-вторых, юридически и практически субъектом принятия решений является не ребенок, а его родители. Не вполне корректно использовать термин «внутренняя картина болезни» применительно к представлениям родителей о развитии ребенка. Можно говорить не о комплаенсе больного, т. е. ребенка, а скорее, о комплаенсе родителей ребенка или комплаенсе ребенка по отношению к рекомендациям врача, выполняемых родителями, что представляет собой достаточно значимую проблему (Ганузина и др., 2010).

Цель проведенного нами экспериментального исследования состояла в изучении взаимодействия педиатра с родителями в процессе выполнения медицинских предписаний, касающихся лечения ребенка.

Рассмотрение этого вопроса в реальной ситуации из-за риска нежелательных последствий для здоровья ребенка мы считали не вполне корректным. Поэтому исследование проводилось в два этапа: на *первом этапе* осуществлялась разработка экспериментальной модели взаимодействия врача и родителя (Солондаев, Панина, 2009), на основе которой на *втором этапе* оформилось экспериментальное исследование (Солондаев, Николаева, 2011).

Процедура и метод исследования

Нами проводилось стандартизованное интервью для сбора описаний типичных ситуаций «плохого» и «хорошего» взаимодействия с врачом 55 матерей, обратившихся в центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи с детьми от 0 до 16 лет. Из полученного материала было отобрано 52 неповторяющихся по содержанию описания конкретных ситуаций (описание представлено не в обобщенной форме). В большинстве своем это были ситуации обращения за амбулаторно-поликлинической помощью, что соответствует данным медицинской статистики.

Затем отобранные 52 ситуации были предъявлены трем группам экспертов – медикам, студентам 5-го курса факультета психологии и родителям. Каждая группа экспертов включала в себя 5 чел. Эксперты независимо друг от друга оценивали ситуации по следующим критериям: адекватность поведения врача с точки зрения клиента; адекватность поведения врача с точки зрения эксперта; типичность ситуации; источник проблемности в ситуации (в клиенте, во враче, во внешнем объекте, в чем-то другом).

По экспертным оценкам каждой группы с помощью статистического пакета R версии 2.6.2 был проведен кластерный анализ методом Уарда (Ward); для определения дистанции использовалась евклидова метрика. По результатам кластерного анализа были выделены сходные по оценкам разных групп экспертов ситуации; для каждой группы построены обобщенные сюжеты ситуации. Например, мама с ребенком обращается к врачу; врач осматривает ребенка, дает рекомендации по лечению. Мама сомневается в целесообразности рекомендаций, так как осмотр, по ее мнению, проведен не в полном объеме и оспаривает рекомендации врача. Врач возмущается, считая себя профессионально компетентным и навязывает свою точку зрения, иногда в грубой форме. Мама возмущена поведением врача и выполняет только те рекомендации, с которыми соглас-

на, при этом она готова обратиться к другому специалисту.

Наиболее неожиданным для нас результатом стало отсутствие ребенка как действующего лица и результатов лечения (либо оценки результатов лечения родителем) во всех сюжетах исследуемой выборки. Также сюжеты ситуаций «хорошего» и «плохого» по оценкам родителей взаимодействия с врачом оказались несимметричны, они имеют различное, но не противоположное содержание.

Сюжет «хорошего» взаимодействия с врачом предполагает:

1. Демонстрацию врачом внимания и доброжелательности по отношению к родителям больного ребенка (приятный в общении; не повышает голос; ведет себя корректно; объясняет свои действия).
2. Принятие врачом на себя инициативы во взаимодействии (врач, а не родители звонит и интересуется здоровьем ребенка и др.).
3. Толерантность врача по отношению к представлениям родителей о здоровье ребенка (врач выслушивает все жалобы, не высказывает оценок, не дает рекомендаций, нарушающих образ жизни родителей и пр.).

Сюжет «плохого» взаимодействия с врачом предполагает:

1. Неоптимальную организацию медицинской помощи (очереди, длительное ожидание, неудобное время приема и др.).
2. Грубость, невнимательность медработников по отношению к родителям.
3. «Явную некомпетентность» врача (грязные руки; не выслушивает; осматривает быстро; отказывается комментировать рекомендации и пр.).

На втором этапе нами была предпринята проверка полученных результатов по схеме обратного эксперимента, предложенной Е. Ю. Артемьевой. Для этого по обобщенным сюжетам взаимодействия были сконструированы описания ситуаций, якобы имевших место при обращении за педиатрической помощью (Солондаев, Николаева, 2011). Эквивалентность описаний ситуаций и сюжетов взаимодействия оценивалась группой экспертов-родителей из 5 чел.

Для «хорошего» взаимодействия были сконструированы следующие ситуации: демонстрация врачом внимания и доброжелательности; принятие врачом инициативы; толерантность врача по отношению к мнению родителей. Для «плохого» взаимодействия – неоптимальная организация медпомощи; грубость и невнимательность медработников к родителям; «явная некомпетентность» врача. Влияние результата лечения оценивалось по следующим ситуациям: неоптимальная организация медицинской помощи, но позитивный результат лечения; грубость и невнимательность

медработников к родителям, но позитивный результат лечения. Влияние взаимодействия «врач–ребенок» на ситуацию взаимодействия «врач–родитель» также оценивалось по двум ситуациям: грубость и невнимательность медработников к родителям, но позитивный контакт «врач–ребенок»; «явная некомпетентность» врача, но позитивный контакт «врач–ребенок». Всего было составлено 10 описаний ситуаций.

Выборку второго этапа исследования составили 70 женщин, имеющих детей в возрасте от 0 до 10 лет. Испытуемым предлагалось оценить ситуации по 4 униполярным шкалам, градуированным от 5 до 1: хороший врач, плохой врач, успешное лечение, плохое лечение.

Распределение полученных оценок анализировалось при помощи квартильного анализа, который при данном объеме выборки показывает не только статистически значимые различия, но и позволяет оценить качественные параметры распределения.

Результаты исследования

На втором этапе были получены следующие результаты.

1. Оценки ситуаций, соответствующих сюжетам «хорошего» и «плохого» взаимодействия с врачом полностью совпали с ожидаемыми. Для всех ситуаций максимальная плотность распределения оценок соответствует общей оценке сюжета. Оценки по шкалам «хороший врач», «успешное лечение» находятся в обратном соотношении с оценками по шкалам «плохой врач», «плохое лечение».
2. Введение позитивного результата лечения в ситуацию «плохого» взаимодействия с врачом почти не изменило оценок врача как «плохого», но повысило с 1 и 2 (для двух разных ситуаций) до 4 медиану оценок лечения как успешного. При этом медиана оценок лечения как «плохого» снизилась с 4 до 2. Заметим, что при «хорошем» взаимодействии медиана оценок лечения как «плохого» была равна 1 при полном отсутствии упоминания о результатах лечения в описании ситуации.
3. Введение в ситуацию «плохого» взаимодействия «врач–родители» позитивного взаимодействия «врач–ребенок» привело к сдвигу медиан оценок лечения как успешного с 2 и 1 до 3,5 и 4; в медианах оценок лечения как «плохого» – с 4 и 5 до 2 и 2. Также произошел сдвиг медиан оценки врача как «хорошего» и «плохого» до одинакового среднего значения, равного 3, хотя результат лечения в ситуации явно не упоминался.

Полученные результаты, на наш взгляд, позволяют интерпретировать взаимодействие педиатра с родителями ребенка в контексте психологии

мышления как решение практической или комплексной задачи (complex problem), границы которой трудно определить: вероятны резкие неожиданные последствия; есть более чем один «правильный ответ», множество взаимосвязанных факторов; часты неожиданности и высока субъективная значимость решений (Корнилов, 2000; Dörner, 2003). Оценки по шкалам в таком случае фиксируют итоговую оценку результата решения практической задачи. Расхождение оценок врача и лечения в сопоставлении с данными исследования выполнения рекомендаций по питанию (Ганузина и др., 2010) позволяет считать, что выполнение педиатром одного из условий «хорошего» взаимодействия – принятия на себя ответственности за здоровье ребенка – отнюдь не обеспечивает выполнения медицинских рекомендаций. Следовательно, практическая задача взаимодействия, решаемая родителями при обращении за медицинской помощью, является своего рода оболочкой, оказывающей существенное влияние, но не полностью детерминирующей выполнение медицинских рекомендаций. Вполне вероятно, что комплаенс родителей имеет содержательную специфику в зависимости от состояния здоровья ребенка и требует дальнейшего исследования.

Расхождение оценок врача и оценок лечения, эффект взаимодействия «врач–ребенок» представляют особый интерес. В этой связи возникает вопрос о психологическом содержании взаимодействия «врач–родители», которое, судя по полученным данным, не совпадает с оказываемой врачом медицинской помощью.

При использовании любой модели закономерно возникает вопрос об ее экологической валидности. Итоги рабочих обсуждений результатов с медиками показывают, что выявленные особенности взаимодействия достаточно узнаваемы, в целом согласуются с данными медицинской статистики, данными о претензиях родителей и их удовлетворенности оказанной помощью. А возможности изучения взаимодействия «врач–родители» в эксперименте значительно шире, чем в реальной ситуации медицинской помощи. Это позволяет дать позитивную оценку перспектив дальнейших исследований в данном направлении.

Литература

Воронцов И. М. Здоровье и нездоровье ребенка как основа профессионального мировоззрения и повседневной практики детского врача // Российский педиатрический журнал. 1999. № 2. С. 7–13.

Ганузина Г. С., Замолотчикова А. М., Королева Н. А., Мелехова Г. В., Старунова Л. Н., Солондаев В. К., Черная Н. Л. Педиатрические и психологические аспекты организации питания дошкольников // Медицинская психология в России. (Электронный научный журнал).. 2010. № 3. URL: <http://www.medpsy.ru> (дата обращения: 15.05.2012).

Данилов Д. С. Комплаенс в медицине и методы его оптимизации (клинические, психологические и психотерапевтические аспекты) // Психиатрия и психофармакотерапия. 2008. Т. 10. № 1. С. 13–20.

Джулай Л. В., Симонович А. Е., Ласовская Т. Ю., Рогатных Е. П. Влияние психологических факторов на результаты хирургического лечения болевых синдромов при дегенеративных поражениях поясничного отдела позвоночника // Хирургия позвоночника. 2004. № 4. С. 79–86.

Корнилов Ю. К. Психология практического мышления. Ярославль, 2000.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Солондаев В. К., Панина Ю. Ф. Анализ сюжетов взаимодействия врач – родители больного ребенка // Медицинская психология в России (электронный научный журнал). 2009. № 1. URL: <http://www.medpsy.ru> (дата обращения: 15.05.2012).

Солондаев В. К., Николаева М. А. Оценка взаимодействия с врачом родителей больного ребенка // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 19–21 мая 2011. Ярославль, 2011. С. 626–630.

Тхостов А. Ш. Психология телесности. М., 2002.

Тхостов А. Ш., Нелюбина А. С. Соотношение рационального и иррационального в обычном сознании на примере представлений о болезни // Вестник Московского университета. Сер. 14, «Психология». 2009. № 1. С. 32–38.

Dörner D. Die Logik des Misslingens. Hamburg. 2003. Erw. Neuausg.

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИИ ЖИТЕЛЕЙ МОСКВЫ И ЗАБАЙКАЛЬЯ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ¹

Н. В. Тарабрина, Н. Н. Казымова, Ю. В. Быховец, О. А. Ворона (Москва)

Постановка проблемы

К настоящему времени в научной литературе накоплено немало сведений о том, что террористические акты или упоминания о подобных событиях в СМИ и других источниках коммуникации обуславливают возникновение у косвенных жертв террористических актов специфического переживания их угрозы (Тарабрина, 2004; Ястребов, 2004; Ениколопов, 2006; Тарабрина, Быховец, 2007). Переживание террористической угрозы (ТУ) проявляется в виде снижения чувства контролируемости ситуации, возникновения состояния незащищенности, не позволяющих эффективно осуществлять повседневную жизнедеятельность (Быховец, 2008). К числу возможных предикторов интенсивных переживаний ТУ, по полученным нами ранее данным, может быть отнесена эмоциональная нестабильность. Переживание угрозы теракта связано с высоким уровнем признаков посттравматического стресса, что позволяет относить феномен ТУ к числу травматических стрессоров (Быховец, 2008). Интенсивность ТУ зависит не только от личностных характеристик (экстраверсия/интроверсия, тревожность, нейротизм и т. д.), но также от мотивационной направленности личности на психологическое прошлое, настоящее или будущее и доминирующего содержания мотивов. Наличие «близких» или «дальних» целей является ресурсом для снятия тревоги в период переживания различного рода угроз.

Цель настоящей работы – выявление мотивационных и временных особенностей жизненной перспективы жителей Москвы и Забайкалья с различной интенсивностью переживания террористической угрозы.

Предметом исследования стала связь интенсивности переживания ТУ с содержанием и протяженностью жизненной (временной) перспективы у респондентов, проживающих в Москве и Забайкалье, т. е. регионах, которые подвергаются и не подвергаются террористическим нападениям. *Основной задачей* исследования является определение различий в темпоральных характеристиках временной перспективы и содержании мотивации в группах с высоким и низким уровнем переживания ТУ у жителей Москвы и Забайкалья.

Выборку исследования составили 339 респондентов в возрасте от 16 до 55 лет: 251 житель Москвы и 88 жителей Забайкалья; из них (Москва) 84 школьника (средний возраст – 16 лет), юношеская группа (Москва) – 118 респондентов (средний

возраст – 19,16 лет), юношеская группа (Забайкалье) – 88 респондентов (средний возраст – 18,8 лет), группа среднего и старшего возраста (Москва) – 49 респондентов (средний возраст – 35,4 года).

Методики исследования

Для измерения интенсивности субъективного переживания ТУ использовался «Опросник переживания террористической угрозы» (ОПТУ-50), разработанный в лаборатории психологии посттравматического стресса Института психологии РАН (Быховец, Тарабрина, 2010). Изучение характеристик временной перспективы будущего проводилось с помощью «Метода мотивационной индукции» (ММИ), разработанного Ж. Нютеном и адаптированного для русскоязычной выборки Н. Н. Толстых (Толстых, 2005). Бланк методики содержит 30 неоконченных предложений (индукторы 20 положительных и 10 негативных), побуждающих человека написать о своих планах, целях, желаниях, намерениях и т. д. Полученным ответам присваиваются два кода: темпоральный и код анализа содержания мотивации. Операция темпорального кодирования состоит в том, чтобы каждому мотивационному объекту, событию, о котором думает человек, даже если он не указывает точного времени его наступления, приписать соответствующий временной знак, который можно более или менее точно установить, имея представление о социокультурной жизни субъекта. Безотносительно к временной локализации мотивационные объекты классифицируются по их содержанию. Ж. Нюттен выделяет 10 главных категорий содержательной стороны мотивации (Нюттен, 2004).

Статистическая обработка данных производилась при помощи программных пакетов Statistica 8.0 и SPSS 13.0.

Результаты исследования

Для проведения сравнительного анализа мотивационных структур в группах респондентов Москвы и Забайкалья все участники исследования были разделены на группы по показателю методики ОПТУ: с высоким и низким уровнем переживания ТУ. Протоколы респондентов со средним уровнем из анализа были исключены.

Результаты исследования временной перспективы по методике ММИ, полученные в группах респондентов с различным уровнем переживания террористической угрозы (ПТУ) показали, что в группе московских респондентов с низким

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 11-06-00127а.

уровнем ПТУ гораздо чаще встречаются мотивы, относящиеся к ближайшему будущему (Т, D, W, M – коды, обозначающие категории ответов «день», «неделя», «месяц»): среднее число мотивационных объектов, соответствующих данным временным индексам, в группе с низким уровнем ПТУ – 2,43, а в группе с высоким уровнем ПТУ – 1,24 ($U = 461,0$ при $p = 0,027$).

Среди забайкальцев временные интервалы Y (1–2 года) и E3 (профессиональное образование в высшей школе), соответствующие актуальному периоду жизни, значимо чаще встречаются в группе с высоким уровнем ПТУ: среднее число мотивационных объектов, соответствующих данным временным индексам, в группе с низким уровнем ПТУ – 9,67 и в группе с высоким уровнем ПТУ – 13,45 ($U = 136,0$ при $p = 0,005$).

Использование темпорального кода дает возможность определить глубину временной перспективы, т. е. выявить, насколько в высказываниях респондентов представлены мотивы с разными временными индексами и, следовательно, насколько «наполнены» разные временные интервалы близкого и далекого будущего. Сравнение полученных в нашем исследовании «временных профилей» показало, что для забайкальцев с высоким уровнем ПТУ наиболее насыщенным мотивационными объектами оказался актуальный период жизни, т. е. для них характерно наличие некоторой общей устремленности на ближайшую перспективу (2–3 года). Нацеленность на отдаленное будущее может рассматриваться как фактор повышения тревоги, страха потерять это будущее.

Московская выборка позволила получить данные о том, что респонденты с низким уровнем ПТУ живут «одним днем»; это может рассматриваться как стратегия совладания с трудными жизненными ситуациями и угрозами, в число которых также может входить терроризм.

Сравнительный анализ содержания мотивации в группах респондентов Москвы и Забайкалья с различным уровнем ПТУ позволил получить данные о том, что значимые различия обнаружены только в группе московских респондентов. Категория «С3» («мотивы в отношении третьих лиц») встречается в ответах респондентов с высоким уровнем ПТУ ($M = 2,16$) значимо чаще ($U = 450,0$ при $p = 0,022$), чем в ответах группы с низким переживанием ($M = 1,23$). Респонденты с низким уровнем ПТУ чаще, чем респонденты с высоким уровнем ПТУ, пишут о мотивах, связанных с отдыхом и развлечениями (код-L), что обуславливает и различия, обнаруженные по временным параметрам: такие цели планируются чаще всего на ближайшее будущее ($M1 = 2, M2 = 1,1$; $U = 451,0$ при $p = 0,022$).

В московской группе особый интерес представляют обнаруженные между подгруппами различия по категории «С3». Цели и мотивы, формулируемые для других людей (С3) содержат целый

комплекс сложных переживаний, чувств, желаний, о которых субъект по каким-то причинам затрудняется говорить от первого лица. В ответах респондентов, кодируемых с помощью символа «С3», часто указывается беспокойство и волнение о родных и близких людях. В тех случаях, когда реальной опасности нет, то за такими опасениями может маскироваться беспокойство и тревога по поводу собственного благополучия. Согласно гештальт-терапевтической теории, такие высказывания «про других» считаются проективными по своему характеру. Таким образом, более частое упоминание этой категории в ответах респондентов с высоким уровнем ПТУ может рассматриваться как проекция собственных тревог на других людей в связи с дефицитом личностной рефлексии собственных переживаний.

Дискриминантный анализ мотивационной структуры московских респондентов показал, что в группе с низким уровнем ПТУ ($N = 35$) правильно классифицировались 77% протоколов ($N = 27$), а в группе с высоким уровнем ПТУ ($N = 37$) – 78,3% протоколов ($N = 29$). Средний процент правильной классификации составил – 77,78%.

В таблице 1 приведены коэффициенты линейной комбинации по используемым параметрам временной перспективы. Чем больше значение коэффициента, тем большую роль он играет в классификации. Положительный коэффициент в данном случае способствует классификации в первую группу (низкий уровень ПТУ), а отрицательный – во вторую (высокий уровень).

Полученные результаты могут быть рассмотрены как мотивационный профиль московских групп с различным уровнем ПТУ. Так, в группе с высоким уровнем ПТУ в большей степени характерны мотивы в отношении третьих лиц, продуктивная активность, самореализация, социальные контакты в актуальном жизненном периоде. Для группы с низким ПТУ присущи мотивы, связанные с отдыхом и развлечениями, относящиеся к ближайшему будущему, экзистенциальные мотивы, связанные с поиском смысла жизни и размышлениями о жизни после смерти, мотивы, связанные с достижением личностной автономии.

Выводы

1. Сравнение темпоральных характеристик временной перспективы в московских группах показало, что у респондентов с низким уровнем ПТУ гораздо чаще встречаются мотивы, относящиеся к ближайшему будущему (день, неделя, месяц). Других различий по «временному профилю» обнаружено не было.
2. В московской группе выявлены различия в содержании мотивации: для респондентов с высоким уровнем ПТУ в большей степени характерны мотивы в отношении третьих лиц,

Таблица 1

Значения коэффициентов линейной комбинации исходных признаков (параметров временной перспективы) дискриминационной функции

Кодовое обозначение переменной	Содержание переменной	Коды: В – временной, С – содержательный	Значение коэффициента линейной комбинации
L	Отдых, развлечения	С	0,379
СЗ	Мотивы в отношении третьих лиц	С	-0,377
TDWM	Ближайшее будущее	В	0,337
Tx	Экзистенциальные мотивы	С	0,270
X	Период после смерти	В	0,243
У,ЕЗ	Текущий период жизни	В	-0,169
Saut	Автономия Я	С	0,166
R	Продуктивная активность	С	-0,163
SR	Самореализация	С	-0,150
С	Социальные контакты	С	-0,143
Tt	Мотивы, связанные с процедурой тестирования	С	0,111
E	Познание	С	0,081
L	«Открытое настоящее»	В	-0,080
Ac	Желание жить в другой стране	С	-0,080
Spre	Защита Я	С	-0,076
S	Собственная личность	С	0,073
L	Вся предстоящая жизнь	В	-0,062
A1	Первый период взрослой жизни	В	-0,055
СЗН	Пожелания всему человечеству	С	-0,052
A,O	Зрелость, старость	В	-0,035
X	Историческое будущее	В	0,030
TA	Мотивы, связанные с террористической угрозой	С	0,006
P	Потребительская мотивация	С	0,002

продуктивная активность, самореализация, социальные контакты в актуальном жизненном периоде. Для группы с низким ПТУ присущи мотивы, связанные с отдыхом и развлечениями, относящиеся к ближайшему будущему, экзистенциальные мотивы, связанные с поиском смысла жизни и размышлениями о жизни после смерти, мотивы, связанные с достижением личностной автономии.

- Сравнение темпоральных характеристик временной перспективы групп Забайкалья показало, что временные интервалы мотивационных объектов забайкальцев с высоким уровнем ПТУ соответствуют актуальному периоду жизни. Других различий по «временному профилю» обнаружено не было.
- В группе Забайкалья различий в структуре мотивации между группами с различной интенсивностью ПТУ не выявлено.

Литература

Быховец Ю. В. Представления о террористическом акте и переживание террористической угрозы жителями разных регионов РФ: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Быховец Ю. В., Тарабрина Н. В. Психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. М., 2010.

Ениколопов С. Н. Терроризм и агрессивное поведение // Национальный психологический журнал. 2006. № 11. С. 28–32.

Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2004.

Тарабрина Н. В. Психологические последствия террористических актов // Материалы II-й Международной конференции «Мировое сообщество против глобализации, преступности и терроризма». М., 2004. С. 212–215.

Тарабрина Н. В., Агарков В. А., Быховец Ю. В., Калмыкова Е. С., Макачук А. В., Падун М. А., Удачина Е. Г., Химчян З. Г., Шаталова Н. Е., Щепина А. И. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1, «Теория и методы». М., 2007.

Толстых Н. Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 77–95.

Ястребов В. С. Терроризм и психическое здоровье (масштаб проблемы, толерантность населения, организация помощи) // Журнал неврологии и психиатрии. 2004. № 6. С. 4–8.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО И СТАРЧЕСКОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ В ПОСТТРУДОВОЙ ПЕРИОД

О. К. Труфанова (Ростов-на-Дону)

Постановка проблемы

Проблема личности человека пожилого и старческого возраста приобрела сегодня особую значимость. Тенденция увеличения продолжительности жизни в развитых странах, рост численности пожилых людей в возрастном составе населения за последние десятилетия становится очевидным фактом. Демографические данные свидетельствуют о том, что и Россия стремительно «стареет». Это обстоятельство требует более пристального внимания и целостного осмысления пожилого возраста и старости как особого психологического феномена.

На протяжении истории человечества неоднократно предпринимались попытки обозначить хронологический рубеж старости в рамках возрастных классификаций. А. А. Реан определяет как поздний возраст, геронтогенез или период старения отрезок жизни, начиная с 60 лет. Ю. Б. Тарнавский разделяет период позднего возраста на подпериоды: пожилой возраст (инволюционный, предстарческий) – от 50 до 65 лет; старческий возраст – от 65 лет и выше. Английский демограф Д. Б. Бромлей выделяет пять циклов развития человека, относит старение к пятому циклу (от 65 до 70 лет и более), который, в свою очередь, включает: удаление от дел, отставку (65–70 лет); старость (70 лет и более); дряхлость, смерть (цит. по: Александрова, 2001).

В большинстве периодизаций начало старости обозначается в 60–65 лет. Это пороговый возраст, когда многие психологические и физиологические изменения обнаруживают себя; однако, как полагают многие геронтологи и демографы, биологический возраст является относительным (Стюарт-Гамильтон, 2002).

Американский психолог Пекк предлагает выделить в восьмом периоде периодизации развития Э. Эриксона подкрисисы:

- переоценка собственного «Я», независимо от профессиональной карьеры, когда за ненужностью отброшены ученые и воинские звания, высокие и невысокие должности;
- осознание факта ухудшения здоровья и старения тела.

Для мужчин более трудным является преодоление первого подкрисиса, для женщин – второго.

В соответствии с классификацией Всемирной организации здравоохранения, пожилой возраст длится у мужчин с 61 года до 74 лет, у женщин – с 55 до 74 лет; с 75 лет наступает старость; с 90 – долгожительство.

Одним из наиболее переломных моментов на жизненном пути человека, влекущим за собой существенные изменения в условиях и образе жизни, является выход на пенсию. Как психологическая проблема это событие привлекает внимание многих авторов. Пожилой человек оказывается не соответствующим новым требованиям (технологическим, экономическим, политическим изменениям), предъявляемым ему изменяющимся обществом, выполняемой им деятельностью, чувствует себя безнадежно отсталым. Негативная оценка посттрудового этапа жизни обусловлена также тем, что образ пенсионера в обыденном сознании людей связан с пассивностью и бездеятельностью, утратой каждодневных моделей поведения.

После выхода на пенсию человек живет еще 15–25 лет, женщины – дольше, чем мужчины. Мужчины-пенсионеры чаще, чем женщины, отличаются пассивным отношением к жизни, отчуждением от окружения, сужением круга интересов, потерей уважения к себе, переживанием тягостного чувства ненужности (второй тип, по терминологии Л. И. Анцыферовой) (Анцыферова, 1996). У них сильнее выражены деструктивные изменения личности: алкоголизация, психосоматические заболевания, потеря интереса к жизни и, как следствие, ранняя смерть. Мужчины сильнее испытывают на себе в позднем возрасте влияние гендерных стереотипов маскулинности и мужских ролей, которым они уже не могут соответствовать, а других поведенческих тактик для повседневной жизни у них в запасе нет. Так возникает образ «старика, бредущего по обочине жизни». Женщины легче, чем мужчины, адаптируются к новой жизненной ситуации после выхода на пенсию. Гендерный стереотип «бабушки», «хозяйки дома» активно осваивается женщинами без переживаний дискомфорта. Эта тенденция характерна для женщин в разных странах; негативная идентичность выявлена у 8,5% женщин. У женщин пожилого возраста отмечается более оптимистичный настрой в отношении будущего (Краснова, Лидерс, 2002).

Реакции и состояния дезадаптации в виде астении, депрессии у мужчин чаще проявляются в первые месяцы и на третий год после выхода на пенсию, у женщин – в первые месяцы и на пятый год. Для женщин характерна дезадаптация по социально-поведенческому типу, для мужчин – формирование неврастенического паттерна дезадаптации.

В сфере межличностных отношений с близкими людьми у мужчин больше сложностей, чем у женщин. Этому способствует устойчивый стереотип маскулинности, в соответствии с кото-

рым потребность в заботе, нежность, зависимость являются немужскими чертами. Мужчины менее откровенны, неохотно делятся с другими информацией о себе, имеют больше «секретов». Они чаще, чем женщины, испытывают напряжение, пытаясь выглядеть мужественными, воспринимают ситуацию как угрожающую. Страх самораскрытия не только ограничивает свободу пожилых мужчин в личных отношениях, но и делает их более восприимчивыми к «сигналам тревоги». Одну из причин более высокой смертности среди вдовцов, чем среди вдов, Дж. Бразерс видит в том, что мужчины склонны иметь только одну сильную эмоциональную связь, в то время как женщины имеют более широкий круг друзей. Пожилые мужчины более одиноки, замкнуты, в то время как женщины легче признают свое одиночество. Общение у женщин, как отмечает Лихтенберг, носит более глубокий личностный характер, а у мужчин оно более поверхностное и формальное (см. Психология старости..., 2003).

Нами было предпринято эмпирическое исследование, цель которого – изучение взаимосвязи эмоционально-личностных особенностей пожилых мужчин и женщин и уровня их социально-психологической адаптации в посттрудовой период.

Выборку исследования составили 66 чел. (30 мужчин и 36 женщин) в возрасте от 55 до 70 лет, находящихся на пенсии и неработающих.

Методический аппарат исследования включал следующие методики: тест социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; методика исследования уровня субъективного контроля в интерпретации Бажина, Голынкиной, Эткинд; шкала эмоционального комфорта опросника К. Роджерса и Р. Даймонда; госпитальная шкала тревоги и депрессии; тест «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. С. Эндлера и Д. А. Паркера; копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолькмана.

Для статистической обработки полученных результатов использовался корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена); для выявления значимости различий – Т-критерий Стьюдента.

Результаты исследования

На основе интегральных показателей адаптации, полученных по результатам методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, были выделены 3 группы испытуемых: пенсионеры с высоким уровнем адаптации (группа А: 66–72 балла) – 9 женщин и 3 мужчин; пенсионеры со средним уровнем адаптации (группа В: 49–65 баллов) – 12 мужчин и 12 женщин; пенсионеры с низким уровнем адаптации (группа С: 38–48 баллов) – 6 мужчин и 6 женщин.

Значимость различий между группами статистически достоверна (Т-критерий Стьюдента),

что свидетельствует о разном уровне социально-психологической адаптации в пожилом возрасте. Большинство представителей выборки характеризуется средним уровнем адаптации (64%) с равной представленностью высокого и низкого уровня адаптации (18%). Половые различия в уровне адаптации по выборке статистически не значимы.

Исследование локуса контроля личности в группах пожилых людей с разным уровнем социально-психологической адаптации позволяет сделать следующие выводы.

В группе А показатели общей интернальности выше среднего уровня (7–8 стенов); представителей с экстернальным локусом контроля не выявлено. Это свидетельствует о том, что пожилые люди с высоким уровнем адаптации полагают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий; они чувствуют ответственность за происходящие с ними события и за свою жизнь в целом. Имеются значимые половые различия: у мужчин показатели общей интернальности значительно выше, что может быть связано с достаточно успешной реализацией гендерного стереотипа ($p < 0,05$).

В группе В также преобладает интернальный локус контроля, но показатели общей интернальности ниже (4,5 стенов), т. е. не все события жизни представители этой группы берут под свою ответственность. Значимых половых различий не выявлено.

В группе С (низкий уровень социально-психологической адаптации) средний показатель интернальности равен 1, что свидетельствует об экстернальном локусе контроля. Респонденты этой группы не считают себя способными контролировать свою жизнь, полагая, что большинство происходящих событий является результатом действия других или случая. Статистически достоверных половых различий не выявлено.

Исследование эмоциональной сферы пожилых мужчин и женщин с разной степенью адаптации в посттрудовой период позволило установить следующие особенности.

В группе пенсионеров с высоким уровнем адаптации (А) выявлены высокие и средние показатели эмоционального комфорта, показатели тревоги и депрессии на невротическом (реактивном) уровне.

В группе В со средним уровнем адаптации установлен средний уровень эмоционального комфорта, невротический уровень тревоги и депрессии, причем имеются статистически значимые половые различия ($p < 0,05$): у мужчин уровень эмоционального комфорта выше, чем у женщин. Уровень депрессии достоверно выше у женщин (в среднем 8,42), чем у мужчин (5,16 в среднем).

В группе пенсионеров с низким уровнем адаптации (С) выявлен низкий уровень эмоционального комфорта, невротический уровень тревоги

и депрессии. Различия с группами А и В достоверны ($p < 0,05$).

Эмоционально-личностные особенности проявляются в выборе той или иной копинг-стратегии. В результате проведенного исследования были установлены различия в трех группах испытуемых. В группе А чаще, по сравнению с группой С, применяется конфронтативный и проблемно-ориентированный копинг. Статистически значимые различия обнаружены в выборе эмоционально-ориентированного копинга: его чаще используют испытуемые с низким уровнем социально-психологической адаптации. В группе С чаще, чем в первых двух, предпочитается копинг «поиск социальной поддержки». Копинг «планирование решения проблемы» достоверно чаще применяют испытуемые группы А, чем групп В и С.

Имеются половые различия в выборе стратегии копинга. В группе А женщины чаще используют такие стратегии, как «поиск социальной поддержки», «самоконтроль», «избегание», «социальное отвлечение», мужчины – «планирование решения проблемы». Статистически значимых различий в использовании других стратегий выявлено не было. В группе В мужчины чаще, чем женщины, используют проблемно-ориентированный копинг и «социальное отвлечение». В группе С мужчины чаще, чем женщины, используют поиск копинги «социальная поддержка» и «социальное отвлечение»; для женщин более характерен конфронтативный копинг. Различия в других стратегиях не достоверны.

Корреляционный анализ показал связь высокого уровня адаптации со следующими характеристиками (по мере убывания взаимосвязи): эмоциональный комфорт ($r = 0,794$); низкая тревожность ($r = 0,793$); общая интернальность ($r = 0,784$); интернальность в области достижений ($r = 0,683$); интернальность в области семейных отношений ($r = 0,463$); интернальность в области межлич-

ностных отношений ($r = 0,374$); интернальность в области здоровья ($r = 0,38$); поиск социальной поддержки ($r = 0,379$); планирование решения проблемы ($r = 0,287$); проблемно-ориентированный копинг ($r = 0,269$); социальное отвлечение ($r = 0,279$).

Выводы

Пожилые люди с высоким уровнем социальной адаптации в посттрудовой период характеризуются интернальным локусом контроля, высоким уровнем эмоционального комфорта, выбором конструктивных копинговых стратегий – проблемно-ориентированный, конфронтативный, социальное отвлечение.

Пожилые люди с низким уровнем адаптации характеризуются экстернальным локусом контроля, низким уровнем эмоционального комфорта, преобладанием эмоционально-ориентированного копинга и поиска социальной поддержки.

Уровень депрессии в целом выше у женщин. Малоадаптированные мужчины чаще, чем женщины, используют поиск социальной поддержки и социальное отвлечение.

Литература

- Александрова М. Д. Геронтогенез человека. Психология развития: Хрестоматия. СПб., 2001.
- Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. 1996. № 6. С. 60–71.
- Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старения. М., 2002.
- Психология старости и старения: Хрестоматия. М., 2003.
- Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб., 2002.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У НАСЕЛЕНИЯ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

И. С. Хажуев (Грозный), Н. В. Тарабрина (Москва)

Глубокий социально-экономический и политический кризис, начавшийся в России 1991 г., в Чеченской Республике принял крайне острые формы. Активные военные действия проходили в два этапа. Первый этап – с декабря 1994 по сентябрь 1996 гг., второй этап – с сентября 1999 до 2004 гг. Между этими двумя этапами территория Чеченской Республики находилась под контролем незаконных вооруженных формирований, которые терроризировали мирное население в течение

трех лет. Таким образом, население Чеченской Республики почти 13 лет жило в условиях антропогенной чрезвычайной ситуации. За этот период, по разным оценкам, погибло от 150 до 200 тыс. чел. (Идрисов, 2004).

Целью проведенного исследования явилось изучение особенностей проявления посттравматической симптоматики в условиях длительной чрезвычайной ситуации в традиционно консервативном обществе.

Объектом исследования стали студенты Чеченского государственного педагогического института (ЧГПИ), сотрудники различных подразделений МВД ЧР, проходящие стационарное лечение в медико-санитарной части (МСЧ) военного госпиталя при МВД ЧР, преподаватели 2 средних школ: СШ №2 г. Аргун и СШ №1 ст. Алхан-Кала.

Всего было обследовано 286 чел. в возрасте от 20 до 60 лет. Из них 103 чел. – сотрудники правоохранительных органов; 106 чел. – студенческая молодежь, а также лица, не занятые трудовой деятельностью или занятые различной профессиональной деятельностью и имеющие гражданскую специализацию (77 чел.).

В качестве *диагностического стандарта* использовалась «Шкала клинической диагностики ПТСР (CAPS-DX)», представляющая собой структурированное клиническое интервью, разработанное по критериям DSM-4. С его помощью оценивается симптоматика посттравматического расстройства (ПТСР), его длительность и степень нарушения социального функционирования. CAPS-DX позволяет определить наличие симптомов ПТСР (по критериям DSM-4) как в данный момент, так и течение периода жизни после травматического события (Тарабрина, 2007).

Данный инструментарий позволяет оценить: каждый симптом по частоте и интенсивности проявления; различия симптомов по длительности протекания (острое, хроническое, отсроченное); их влияние на профессиональную и социальную деятельность пациентов; уровень общей тяжести (выраженности) симптомокомплекса; степень ухудшения состояния пациента по сравнению с состоянием до травмы; валидность полученных оценок.

Результаты исследования

В результате анализа полученных данных выявлена картина выраженности симптоматики расстройства среди лиц, переживших психотравмирующие события на территории Чеченской Республики.

Следует отметить, что 8% обследованных ($n = 32$) от генеральной выборки вообще не пережили психотравмирующие события. Субклинический уровень выраженности симптомов ПТСР в текущем времени, который проявлялся в попытках избегания или повторного переживания травматического опыта, отмечен у 27,6% обследованных; полная клиническая картина ПТСР присутствовала у 21%; отсутствие симптоматики посттравматического стресса к моменту обследования, несмотря на переживание в прошлом психотравмирующих событий, выявлено у 43,4% обследованных. По сравнению с полученными данными, в другом исследовании, проведенном К. А. Идрисовым (2002), клиническая картина расстройства

выявлена у 31,2%, в то время как возврат неприятных воспоминаний о событии отмечен у 55,6%, а попытки их избежать – у 43,7% обследованных. В исследовании Х. Б. Ахмедовой (2004) показатели ПТСР были выявлены у 42% обследованных. Эпидемиологические исследования в США в условиях мирного времени выявили значительно более низкий показатель по сравнению с приведенными данными распространенности признаков ПТС среди населения – 7,8% (Малкина-Пых, 2005).

В то же время после травмы в прошлом клиническая картина выраженности симптомов ПТСР отмечена у 38,1%, субклиническая картина ПТСР выявлена у 39,5% обследованных и отсутствие симптоматики, несмотря на психотравмирующее событие в клинической картине обследованных, отмечено у 11,2% ($\chi^2 = 49,236$, $p < 0,001$).

К моменту обследования отсроченных признаков ПТСР не было обнаружено ни у одного обследованного. Зато после травмы в прошлом, отсроченное начало симптоматики ПТСР выявлено у 7% лиц имевших симптомы расстройства ($\chi^2 = 180,299$, $p < 0,001$).

С учетом продолжительности течения симптомов ПТСР к моменту обследования, не выявлено значимых различий между выборками, у которых диагностировано острое (менее 3 месяцев) течение симптоматики расстройства – 49,3% и хроническое (более 3 месяцев) – 42,7% ($\chi^2 = 1,373$, $p > 0,05$). Зато после травмы в прошлом у 33,9% отмечалось острое течение симптомов ПТСР, а у 54,9% – хроническое ($\chi^2 = 14,173$, $p < 0,001$).

Показатели выраженности симптоматики ПТСР в текущем и в прошлом времени, с учетом гендерных особенностей оказались значительно выше у женщин, по сравнению с мужчинами ($p < 0,001$). Аналогичные показатели были получены также в исследовании К. А. Идрисова, женщины оказались более склонны к развитию ПТСР, чем мужчины (65,1 и 34,9% соответственно), несмотря на отсутствие различий в частоте пережитых психотравмирующих событий (Идрисов, 2002). По данным литературных источников, также имеются выраженные половые различия в показателях ПТСР: 10,4% для женщин, 5,0% для мужчин (Малкина-Пых, 2005).

Показатели выраженности симптомов ПТСР (по критерию Стьюдента) с учетом места жительства (город – село) имеют достоверные различия только по 2 кластерам ПТСР – синдром интрузии ($p < 0,001$) и избегания ($p < 0,05$) в текущем, которые имеют высокий уровень выраженности у представителей села.

Анализ данных, с учетом возраста обследованных, позволил выявить достоверные различия между разными возрастными группами: 18–20 лет (юношеский возраст), 21–35 (зрелость первого периода) и 36–60 лет (зрелость второго периода) только по симптомам синдрома интрузии.

Выявленные показатели (симптомы синдрома интрузии в текущем времени ($\chi^2 = 6,024$, $p < 0,05$) у лиц юношеского возраста выражены наиболее сильно, в то же время в прошлом у данной выборки отмечен наименее выраженный уровень симптомов повторного переживания травмы. Данные показатели к моменту исследования наименее выражены у лиц в возрасте от 21–35 лет, в то же время в прошлом они были значительно выражены. А наименьшие показатели отмечены у более пожилых лиц в возрасте 36–60 лет ($\chi^2 = 5,893$, $p < 0,05$). В исследовании К. А. Идрисова (Идрисов, 2002), напротив, выявлено, что с увеличением возраста растет риск развития ПТСР: половина случаев ПТСР приходится на возрастную группу старше 45 лет ($\chi^2 = 140,204$ при $p < 0,001$). В исследовании Х. Б. Ахмедовой симптомы расстройства чаще отмечались у лиц в возрасте от 41 года до 50 лет (Ахмедова, 2004).

Как известно, главным фактором формирования симптоматики ПТСР является психотравмирующее событие, также большое значение имеют длительность психотравмирующего воздействия и частота травматических эпизодов. Анализ факторов стрессового воздействия позволил выявить взаимосвязи между психотравмирующим воздействием и выраженностью симптоматики ПТСР.

Так, повышение симптомов ПТСР в текущем времени положительно ассоциируется с увеличением продолжительности психотравмирующих воздействий ($r = 0,281$, $p < 0,001$) и частотой травмирующих событий ($r = 0,133$, $p < 0,05$). После травмы, пережитой в прошлом, симптоматика расстройства очень слабо коррелирует только с длительностью воздействия травмирующих событий ($r = 0,156$, $p < 0,01$). Соотнесение длительности психотравмирующих событий и наличия симптомов расстройства, проведенное в исследовании Х. Б. Ахмедовой, показало достоверную связь между ПТСР и длительностью психотравмирующих событий ($\chi^2 = 572,6$; $p = 0,000$). Из 213 чел., не покидавших зоны военных действий, 117 (54,9%) имели ПТСР (Ахмедова, 2004).

Анализ выраженности синдромальных критериев ПТСР выявил, что к моменту обследования наиболее выраженным из всех кластеров ПТСР оказался синдром гипервозбудимости (D); на втором месте – синдром избегания (C) и наименее выражены показатели синдрома интрузии (B). В прошлом наиболее высокие показатели отмечены по синдрому гипервозбуждения, следующую позицию в соответствии с высокими показателями

заяли симптомы повторного переживания травмы и наименее выражены симптомы избегания при ПТСР ($p < 0,001$).

Выводы

Как показало проведенное исследование, у лиц, длительное время проживавших в условиях чрезвычайной ситуации, наиболее сильно выражены симптомы гипервозбуждения при ПТСР. Формированию и усилению признаков ПТС среди обследованных способствовали длительность нахождения в условиях чрезвычайной ситуации и высокая частота психотравмирующих событий. Кроме того, к моменту обследования отмечено повышение признаков повторного переживания травмы при снижении возраста: переживаниям симптомов интрузии наиболее подверженными оказались лица юношеского возраста. По полному признаку, как и следовало ожидать, наиболее подверженными переживанию симптоматики ПТСР оказались женщины.

Отмечено значительное снижение признаков ПТС (субклинических и клинических) к моменту обследования, по сравнению с показателями расстройства в прошлом, в период активных боевых действий (48,6% против 77,6%). Однако выявленный показатель по-прежнему остается высоким, что требует активизации усилий государства по медико-социальной и психолого-реабилитационной работе с населением поствоенного региона.

Литература

Ахмедова Х. Б. Посттравматические личностные изменения у гражданских лиц, переживших угрозу жизни // Вопросы психологии. 2004. № 3. С. 93–103.

Идрисов К. А. ПТСР в условиях длительной чрезвычайной ситуации: клинко-эпидемиологические и динамические аспекты // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. Чебоксары. 2011. № 7.

Идрисов К. А. Динамика посттравматического стрессового расстройства у гражданских лиц, переживших угрозу жизни в зоне локального военного конфликта // Социальная и клиническая психиатрия. 2002. Т. 12. № 3. С. 34–37.

Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М., 2005.

Тарабрина Н. В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1, «Теория и методы». М., 2007.

ИНТЕГРАЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРИ АНОМАЛИЯХ ПОЛОВОГО РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ БОЛЬНЫХ С ДИСГЕНЕЗИЕЙ ГОНАД)¹

Н. Е. Харламенкова, Т. С. Стоделова (Москва)

Постановка проблемы¹

Актуальность исследования определяется необходимостью комплексного подхода к оценке диагностики и лечения больных с дисгенезией гонад (на примере больных с синдромом Шерешевского – Тернера), который позволяет регистрировать актуально происходящие изменения, а также прогнозировать физическое и психическое благополучие больных на более поздних этапах жизни. Специальным предметом исследования является личностная зрелость девочек-подростков с синдромом Шерешевского–Тернера, включающая в себя: интегрированную идентичность, соответствующую возрасту; адекватное представление о человеке противоположного пола; умение прогнозировать собственную жизнь, в том числе, свою реализованность в разных ролях – профессиональной, супружеской и материнской (Уварова, Астахова, Харламенкова, 2003; Харламенкова, Стоделова, 2002; Харламенкова, Стоделова, 2011). Полученные результаты имеют значение для понимания течения болезни и осуществления необходимых компенсаций не только в случаях, определяемых генетическим дефектом, но в целом при разных формах задержки полового развития.

Исследование является частью более общей программы медико-психологического обследования больных с общим диагнозом «задержка полового развития» и оценки динамики изменений, касающихся соматического развития (прежде всего, прогрессирования вторичных половых признаков) и др., на фоне лечения, в том числе и заместительной гормональной терапии (ЗГТ), которая осуществляется совместно с Научным центром акушерства, гинекологии и перинатологии им. академика В. И. Кулакова Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации. Анализ литературы по проблеме показал, что для определения эффектов ЗГТ важно учитывать психологическую составляющую, включенную в более общий конструкт, называемый «качество жизни». Проанализированные литературные данные оказались ограничены изучением когнитивных функций, а также исследованием качества жизни больных преимущественно с точки зрения общей социальной адаптации без учета личностной компоненты (Ross, Zinn, McCauley, 2000; Rovet, Netly, 1980; Skuse, James и др., 1997).

Цель исследования состояла в проведении сравнительного анализа интеграции идентичности

у девочек-подростков с аномалиями и без аномалий полового развития.

Задачи

1. Выявить различия в организации идентичности у девочек с аномалиями и без аномалий полового развития, определив составляющие идентичности и их выраженность в исследуемых группах.
2. Провести сопоставление данных, полученных разными методиками с целью оценки разных аспектов идентичности в аспекте ее динамики.

Гипотеза исследования: идентичность девочки-подростка с аномалиями полового развития характеризуется выраженной диффузностью, а также акцентированием одних компонентов, таких как внешность, и практически полным исключением других – психологических составляющих идентичности (эмоций, мотивации, ценностей), которые обычно приписываются себе как устойчивые черты личности.

Выборку составили девочки с синдромом Шерешевского–Тернера (n = 21 чел., 12–15 лет). Экспериментальная база – НИЦ акушерства, гинекологии и перинатологии им. академика В. И. Кулакова Министерства здравоохранения и социального развития РФ и подростки с нормальным физическим и половым развитием (n = 56 девочек 13–15 лет, лонгитюд), учащиеся школы № 949 (обычный и гимназический классы) и учащиеся школы-лаборатории № 1505 г. Москвы.

В полный комплекс методик вошли: «Тематический апперцептивный тест» Г. Мюррея (ТАТ); проективная методика «Кодирование», модифицированный вариант «проективного перечня» З. Старовича; «Рисунок человека» К. Махвер; подростковый вариант опросника Р. Кеттелла (HSPQ); опросник «Стратегии самоутверждения личности» Н. Е. Харламенковой; тест «Маскулинность и Фемининность» (МиФ) – модификация теста С. Бем «Опросник половых ролей» и перечня маскулинных и фемининных качеств, предложенных Т. Л. Бессоновой. Для анализа идентичности использовались методики «Рисунок человека», «Кодирование» и «Тематический апперцептивный тест».

Результаты исследования

При сравнении группы девочек с синдромом Тернера с нормой оказалось, что у них отсутствует динамика в изменении представлений о себе как о представителе определенного пола, которая

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00301а.

обычно сопровождается возрастающей дифференциацией мужских и женских черт (методика «Рисунок человека»). Кластерный анализ данных этой группы респондентов показал, что в любом возрасте выделяются такие подгруппы испытуемых, которые по своей нагрузке соответствуют подгруппам девочек с нормальным половым развитием 15 лет ($med_{ж} = 4,5$, $med_{м} = 1$ и 31% девочек с диффузной идентичностью – $med_{ж} = 1,5$, $med_{м} = 1$). При этом у больных отсутствуют группы с инвертированной половой идентичностью и гиперфеминизацией, но есть особая группа (29%), у которой конкретные значения женских признаков близки к среднему и количественно не отличаются от выделяемых мужских половых признаков (например, $med_{ж} = 3$, $med_{м} = 3$). Вследствие равной выраженности мужских и женских признаков в рисунках женской фигуры респондентов этой группы также назвали недифференцированными. В целом оказалось, что девочки с синдромом Тернера на 60% демонстрируют диффузную половую идентичность и только на 40% – женскую половую идентичность.

Методика «Кодирование» позволяет сравнить маскулинные и фемининные признаки, приписываемые респондентом объектам «мужчина», «женщина», «ребенок», «Я». Результаты показали, что при нормальном половом развитии девочки-подростки устанавливают связи между маскулинными и фемининными признаками «Я» и аналогичными признаками, приписанными мужчине и женщине. У девочек с синдромом Тернера оказались связаны только фемининные признаки: $F_{я}^{муж}$ и $F_{я}$ ($r = 0,3$, $p = 0,03$), $F_{жен}$ и $F_{я}$ ($r = 0,5$, $p = 0,001$), где $F_{муж}$, $F_{жен}$, $F_{я}$ – фемининные признаки, приписываемые соответственно мужчине, женщине, «Я». Данные указывают либо на наличие компенсаторных механизмов, либо на тенденцию слияния девочки со своей матерью.

Важными оказались данные, полученные при сравнении гендерных особенностей объектов «ребенок» и «Я». В норме связь между этими признаками существует, однако связаны между собой признаками, противоположные полу: $M_{я}$ и $M_{реб}$ ($r = 0,4$, $p = 0,001$), где $M_{я}$, $M_{реб}$ – маскулинные признаки, приписываемые, соответственно, «Я» и ребенку. У девочек с синдромом Тернера получены тесные связи между всеми признаками объектов «Я» и «ребенок»: $M_{я}$ и $M_{реб}$ ($r = 0,6$, $p = 0,00$), $F_{я}$ и $F_{реб}$ ($r = 0,4$, $p = 0,003$), что, с нашей точки зрения, свидетельствует об инфантильности представлений девочек о себе, об отсутствии многозначных связей между признаками разных объектов и, скорее, об однозначности таких связей, об идентификации с ребенком.

Для анализа идентичности был использован «ТАТ» Г. Мюррея. Рассказы оценивались по определенным категориям:

- физическое «Я» – характеристика внешности, телесных признаков;
- социальное «Я» – приписывание персонажу тех или иных социальных ролей;
- половая идентификация – переживание и ощущение своей половой принадлежности, способность проявлять себя и совершать поступки, характерные для мужчин или женщин;
- возрастные характеристики – ощущение себя человеком определенного возраста;
- эмоциональное «Я» – переживание типичных эмоций и чувств;
- интеллектуальное «Я» – переживание себя как субъекта, обладающего интеллектуальными способностями, умеющего думать, размышлять, решать задачи;
- устойчивые мотивы – приписывание персонажу типичных для него побуждений;
- темпераментальные черты – ощущение себя как источника активности;
- наличие поведенческих стереотипов;
- объектное «Я» – вещи, предметы, одежда, являющиеся неотъемлемыми атрибутами человека (талисманы, любимые игрушки, одежда, украшения).

При сравнении девочек с аномалиями и без аномалий полового развития оказалось, что наиболее серьезные различия получены по двум параметрам – социальному «Я» ($U = 460$ при $p = 0,01$, где U – критерий Манна–Уитни), и устойчивым мотивам ($U = 419$ при $p = 0,03$). Девочки с синдромом Тернера характеризуют персонаж в терминах физического, возрастного и эмоционального «Я», не указывая типичных для человека желаний и побуждений, а также его социальных ролей. Уровень интегрированности «Я» выше у девочек группы нормы: центрами связи выступают эмоциональное и физическое «Я». У девочек с синдромом Шерешевского – Тернера уровень связанности отдельных аспектов «Я» ниже, и отсутствуют явно выраженные центры идентичности.

Используя те же категории для анализа идентичности по методике «Кодирование», мы получили следующие результаты. Центральным элементом идентичности девочки являются эмоциональное «Я» и устойчивые мотивы. С возрастом центр тяжести может приходиться и на другие аспекты «Я», но эмоциональность как сущностная характеристика Эго-идентичности женщины остается. Девочки с отклонениями в половом развитии, на первый взгляд, ничем не отличаются от остальной выборки. Однако более тщательный анализ показал очень близкое сходство между ассоциациями двух объектов – «ребенка» и «Я». Признаки, адресуемые «Я» – «маленький», «хрупкий», «пушистый», «разный», – практически полностью совпадают с признаками объекта «ребенок». Это и понятно, ведь по костному возрасту

девочки с подобными симптомами отстают от своего паспортного возраста на 2–3 года. Это означает, что 14–15-летние девочки с синдромом Тернера находятся не на подростковой, а на доподростковой стадии развития, показывая с какими представлениями о себе, с какой ценностью «Я» они входят в подростковый возраст.

Выводы

Подводя итоги, важно отметить, что нормальное развитие подростка детерминируется различными факторами, среди которых не последнюю роль играют половое созревание, чувствительность к новым требованиям среды, особенности самой среды. К 15–16 годам подросток формирует вполне адекватное представление о себе, которое включает в себя устойчивые мотивы и темпераментальные свойства. Открытие им своего «Я» создает ощущение ценности, силы и уверенности в себе.

При отклонениях в половом развитии подросток не готов к внутренним переменам. По существу, он остается на доподростковой стадии развития, одновременно отличаясь от детей этого возраста тем, что имеет большие, по сравнению с ними, возможности. Вследствие этого в области самоотношения наблюдаются глубокие внутренние конфликты. Они обнаруживаются в рассогласовании между уверенностью в себе, самоценностью и самопривязанностью и проявляются в акцентировании одних признаков идентичности (описания

внешности) и в нивелировании других (типичных мотивов и ценностей).

Литература

Уварова Е. В., Астахова Н. А., Харламенкова Н. Е. Возможности заместительной гормональной терапии в решении проблем психосоциальной адаптации девочек с первичным эстрогенным дефицитом // *Акушерство и гинекология. Женские болезни*. 2003. № 5. С. 39–45.

Харламенкова Н. Е., Стоделова Т. С. Дифференциация и интеграция маскулинности и фемининности в образе «Я» подростка // *Психоаналитический вестник*. 2002. Вып. 10. С. 100–115.

Харламенкова Н. Е., Стоделова Т. С. Изменение отношений в диаде «мать – ребенок» и динамика образа матери в подростковом возрасте // *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика»* 2011. Т. 17. № 1. С. 145–154.

Ross J., Zinn A., McCauley E. Neurodevelopmental and Psychosocial Aspects of Turner Syndrome // *Mental Retard. Devel. Disab.* 2000. V. 6. № 2.

Rovet J., Netly C. The Mental Rotation Task Performance of Turner Syndrome Subjects // *Behav. Genet.* 1980. Sept. 10 (5).

Scuse D. H., James R. S., Bishop D. V., Coppin B., Dalton P., Aamodt-Leeper G., Bacarese-Hamilton M., Creswell C., McGurk R., Jacobs P. A. Evidence from Turner's Syndrome of an Imprinted X-linked Locus Affecting // *Nature*. 1997. June. 12. 387 (6634).

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К СТРЕССАМ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ-ТРЕНЕРОВ

Т. Л. Шабанова (Нижний Новгород)

Постановка проблемы

Эмоциональная зрелость психолога является основным условием эффективности оказываемой им психологической помощи. Как известно, тренерская психологическая деятельность предъявляет особые требования к личности профессионала, в частности к системе ее эмоциональной регуляции. Высокие нагрузки общения, эмоциональные взаимоотношения с разными людьми, большинство из которых психологически неблагоприятны, постоянное соприкосновение с миром переживаний и личностных проблем, непредсказуемость и неопределенность ситуаций, возникающих в ходе проводимых тренингов и консультаций, предполагают наличие достаточного уровня эмоциональных ресурсов у специалиста. Интолерантность к профессиональным стрессам со временем может привести к возникновению у самого

профессионала эмоциональных вредностей, чрезмерной поглощенности собственными эмоциями и к нарушению заповеди «не навреди». Отсутствие специальной и целенаправленной государственной программы подготовки психологов-тренеров в нашей стране приводит к тому, что их обучение осуществляют коммерческие образовательные центры, где часто лишь транслируются различные психотехнологии. При этом редко уделяется должное внимание обучению психологов проектированию собственного личностного и эмоционального саморазвития, формированию у них ответственности и компетентности в управлении своими стрессами и состояниями других людей.

Феномен стресс-толерантности относительно недавно начал изучаться в психологии. Его содержание неоднозначно понимается и интерпретируется специалистами. Существует проблема

методологического обоснования этого явления и его дифференциации в ряду других близких феноменов. Исследователи используют различные термины: «устойчивость к стрессу» (Б. В. Кулагин); «толерантность к стрессу» (Л. Н. Собчик); «стресс-толерантность» (Л. Н. Собчик; Б. Рашел); «фрустрационная толерантность» (Д. Н. Левитов, Г. М. Заремба); «сопротивляемость стрессу» (Ц. П. Короленко); «эмоциональная устойчивость» (Л. М. Аболин; Е. А. Милерян); «психическая устойчивость» (Н. И. Наенко, Т. А. Немчин); «стресс-резистентность» (Г. М. Яковлев, В. С. Новиков, В. Х. Хавинсон и др.) – для объяснения одного и того же явления внутренней психологической комфортности человека, определяемой сбалансированностью положительных и отрицательных эмоций в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Несмотря на накопленные в современной психологии сведения о стрессе и стресс-толерантности, все же вопросов остается больше, чем ответов. По выражению известных зарубежных специалистов, «психологи еще только начинают распутывать скрытую взаимосвязь между стрессорами и состоянием человека» (Брайш, Джонс, 2003, с. 178).

При определении стресс-толерантности в рамках нашего исследования мы опирались на классические подходы к изучению стресса. К их числу, в частности, относится сформулированное Г. Селье (Селье, 1992) понимание стресса как динамического процесса с определенной последовательностью стадий и, соответственно, различение видов стресса в зависимости от интенсивности напряжения и последствий для личности на конструктивный (эустресс) и деструктивный (дистресс). Также нами использовались идеи психологического подхода к изучению стресса Р. Лазаруса, определяющего специфику его возникновения и развития личностными и когнитивными особенностями человека (Лазарус, 1970). В соответствии с обозначенными методологическими позициями мы определяем *стресс-толерантность* как способность человека в стрессовых ситуациях сохранять оптимальную интенсивность напряжения и оставаться в зоне эустресса, обусловленную эмоциональной стабильностью и позитивной экспрессивностью, конструктивным стилем мышления и поведения, низким уровнем тревожности, высоким уровнем саморегуляции, психологической готовностью к трудностям.

Мы согласны с авторами, выделяющими следующие показатели стресс-толерантности: 1) сохранение способности к социальной адаптации; 2) сохранение значимых межличностных связей; 3) обеспечение успешной самореализации, достижение жизненных целей; 4) сохранение трудоспособности и качества выполняемой деятельности; 5) сохранение физического и психического здоровья (Н. Е. Водопьянова).

Отмечается, что стресс-толерантность детерминруется личностными свойствами и саморегулятивными механизмами, которые формируются в процессе жизнедеятельности и теснейшим образом связаны с особенностями отражения человеком событий и собственных возможностей, опытом разрешения трудных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий (Митина, 2005).

Целью выполненного Е. В. Улановой под нашим руководством исследования являлось выявление уровня стресс-толерантности у психологов-тренеров как показателей их профессионализма.

Исследование проводилось в одной из коммерческих тренинговых компаний г. Санкт-Петербурга, осуществляющей обучение практических психологов проведению тренингов личностного роста и корпоративных бизнес-программ.

Выборку исследования составили 42 психолога-тренера из разных городов России, имеющие стаж самостоятельной работы от 1 года до 14 лет. Они были разделены на две подгруппы: со стажем работы от 1 года до 3 лет (22 чел.) и со стажем работы от 4 до 14 лет (20 чел.). Младшие тренеры-психологи ведут, как правило, 1–2 программы. Старшие тренеры ведут от 3 до 10 программ. Многие из старших тренеров реализуют свои авторские программы.

В качестве *показателей стресс-толерантности* психологов-тренеров мы выделили эффективность и разнообразие выбираемых ими индивидуальных стратегий преодоления критических ситуаций, а также уровень эмоционального выгорания. С этой целью нами использовались следующие *методики*: шкала SACS «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла в модификации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой и методика «Синдром эмоционального выгорания (СЭВ)» В. В. Бойко.

Математическая обработка данных проводилась с помощью коэффициента Стьюдента в компьютерной программе SPSS-12.

Результаты исследования

Значимым показателем толерантности к стрессам является «эффективность и гибкость использования индивидуальных стратегий преодоления в различных стрессовых ситуациях». У всех обследованных нами психологов-тренеров выявлены высокие показатели стратегий избегания и агрессивных действий в стрессовых обстоятельствах. Время от времени используются в равной степени ассертивные (активные, уверенные) и манипулятивные действия, которые находятся на уровне средних значений. К сожалению, приходится констатировать преимущественное использование психологами-тренерами неконструктивных стратегий совладания со стрессом.

Выявлены статистически значимые различия в индивидуальных стратегиях преодоления стресса у начинающих и опытных психологов по ряду показателей: «вступление в социальный контакт» ($t = 5,8$; $p < 0,01$); «поиск социальной поддержки» ($t = 2,9$; $p < 0,01$); «осторожные действия» ($t = 3,9$; $p < 0,01$). Установлены различия в проявлении стратегии «импульсивные действия» на уровне описательной статистики.

Начинающие психологи менее подвержены эмоциональному выгоранию, по сравнению с опытными специалистами, за счет более высокого проявления социальной контактности, открытости и готовности обсуждать свои профессиональные трудности и неудачи с коллегами. Они охотнее обращаются за помощью и социальной поддержкой, более осторожны в принятии решений; проявляют низкий уровень импульсивности в стрессовом поведении. В целом начинающие психологи-тренеры демонстрируют большую гибкость и используемые ими стратегии преодоления стресса более разнообразны. У опытных психологов повышается уровень стресса и подверженность эмоциональному выгоранию из-за более ригидного и неконструктивного поведения. У них выявлены высокие показатели по импульсивным, агрессивным стратегиям и стратегиям избегания в стрессовых ситуациях. Они более социально закрыты и не склонны к обсуждению своих трудностей.

Неэффективность стратегий преодоления стресса влияет на уровень эмоционального выгорания. Синдром эмоционального выгорания свидетельствует о проявлении эмоциональной неустойчивости, неспособности управлять симптомами стресса, сознательно контролировать уровень стрессового напряжения. В этом случае стресс приобретает форму хронического дистресса, который истощает ресурсы человека, и побуждает неосознанно прибегать к механизмам психологической защиты – экономии эмоций, личностной отстраненности, снижении профессиональной мотивации и активности.

Наши результаты показали, что, по мере увеличения стажа работы в качестве психолога-тренера, толерантность к стрессу значимо снижается. Свидетельством этого является увеличение интенсивности симптоматики и доминирование более высокой, а следовательно, тяжелой фазы эмоционального выгорания у опытных психологов-тренеров, по сравнению с их молодыми коллегами. Низкая толерантность к стрессовым ситуациям проявляется у них в доминировании складывающейся фазы истощения личностных ресурсов в процессе работы (средний балл – 43,5). У начинающих психологов эта фаза явно не выражена (средний балл – 27,1) ($t = 2,58$; $p < 0,05$).

Анализ поэтапной симптоматики эмоционального выгорания позволяет составить целостное

представление о том, как психологи-тренеры справляются со стрессом, какие формы эмоционального реагирования и поведения им свойственны. Доминирование симптома «тревога и депрессия» на начальном этапе стресса как у начинающих, так и у опытных психологов говорит о переживании степени крайнего напряжения, следствием которого может стать ощущение ошибочности выбора профессии, разочарование в себе и своих профессиональных способностях. Наряду с этим фактом, доминирование у опытных психологов симптомов «психотравмирующих обстоятельств» и «загнанности в клетку» свидетельствует о конкретных причинах чрезмерного напряжения – постоянном фиксировании внимания на негативных сторонах действительности и росте раздражения, который выражается в резких отрицательных вербальных оценках внешних ситуаций и окружающих людей.

Вторая фаза (резистентность) характеризуется тем, что психологи, сопротивляясь негативным переживаниям, пытаются оградить себя от воздействия психотравмирующих факторов. Доминирующим симптомом у всех тренеров на этой стадии является «редукция (упрощение) своих профессиональных обязанностей». Этот симптом проявляется в снижении внимания к проблемам клиентов, сокращении времени профессионального общения, упрощении профессиональных задач, формальном отношении к работе.

Невозможность разрешения внутреннего конфликта, распространившегося уже на сферу профессиональной деятельности, и неспособность изменить стрессовый образ жизни или отношение к нему приводит к фазе истощения. Истощение у психологов проявляется в доминировании симптома «личностная отстраненность и депersonализация», свидетельствующем об утрате интереса к своей деятельности, в восприятии клиентов как объектов манипулирования. Кроме этого психологам со стажем свойственна и эмоциональная отстраненность – полное исключение эмоций из сферы профессиональной деятельности, механическое реагирование на переживания и проблемы своих клиентов.

Выводы

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о низкой стресс-толерантности у психологов-тренеров. Эмоциональное неблагополучие приводит к непрофессиональному поведению специалистов, их неспособности оказывать развивающее влияние на других людей, а порой к возникновению риска причинения профессионального вреда. Психологи-тренеры часто используют неконструктивные стратегии совладания со стрессом: «избегание проблем», «манипуляции другими», «агрессивные действия». Продол-

жительность пребывания в профессии приводит к возникновению у них эмоционального выгорания, доминирующими симптомами которого, выявленными нами, являются: «чувство эмоционального истощения»; «тревога и депрессия»; «негативное мышление» (сосредоточенность на трудностях и неудачах в профессии); «упрощение своих профессиональных обязанностей»; «эмоциональная и личностная отстраненность».

В связи с вышесказанным необходима продуманная система профессиональной подготовки психологов-тренеров, одним из направлений которой должно быть целенаправленное формирование внутренних ресурсов толерантности к стрессовым ситуациям и специальной компетентности в управлении стрессом. Развитие эмоциональной зрелости, как показало наше исследование, может создать необходимые условия для успешной профессиональной самореализации психолога-тренера и эффективности оказываемой им помощи.

Литература

Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.

Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб., 2003.

Буртовая Н. Б. Личностные и профессиональные предпосылки формирования эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. Вып. 12 (102). С. 141–148.

Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009.

Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Л., 1970.

Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. Л. М. Митиной. М., 2005.

Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1992.

ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКАЯ СИМПТОМАТИКА И ЕЕ РОЛЬ В РЕЦИДИВЕ ОНКОЛОГИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ БОЛЬНЫХ РАКОМ МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ)

Н. Е. Шаталова (Москва)

Постановка проблемы

На сегодняшний день отмечается рост числа онкологических заболеваний во многих развитых странах Европы и Северной Америки. По данным, представленным Международным Агентством по изучению раковых заболеваний (Лион, Франция), ежегодно в мире фиксируется более миллиона случаев этой болезни. Рак молочной железы (РМЖ) прочно занимает лидирующее положение. В России ежегодно регистрируется более 46 тыс. новых случаев заболевания РМЖ, а средний показатель пятилетней выживаемости не превышает 55%. Вероятность рецидива заболевания после проведенного лечения составляет примерно 50% (Butow et al., 2000). Значительная часть рецидивов выявляется в промежуток от двух до шести лет после лечения первичной опухоли (Хмелевский, 1998). Поэтому большое значение имеет исследование факторов, способных предсказать рецидив заболевания, или метастазирование.

В разные годы предпринимались попытки выявить связь между психологическим состоянием пациента и развитием онкологического заболевания. В литературе обсуждаются различные предположения о влиянии психологических и социальных факторов на повышение риска возникновения опухоли и метастазирования. Психологическое состояние и личностные особенности больных мо-

гут, по мнению исследователей, спровоцировать возможное прогрессирование болезни. Очевидно, что рак является заболеванием, несущим в себе мощную стрессовую нагрузку. Ни одно другое заболевание не вызывает у пациентов и их родных такого ужаса, отчаяния, чувства безнадежности и бессилия. Объясняется это тем, что в течение длительного времени данное заболевание считалось неизлечимым и, соответственно, подтверждение диагноза означало для больного своего рода «смертный приговор». Но и в настоящее время, когда достижения современной медицины позволяют диагностировать наличие злокачественной опухоли на самых ранних стадиях, а своевременное лечение приводит к полному выздоровлению пациента, у многих из них развивается психологический хронический стресс. У этой части больных негативные переживания и эмоции, сопутствующие стрессовому состоянию, могут вызвать изменения психического склада и приводить к дезадаптации и прогрессированию болезни.

До настоящего времени роль психологических переменных, в частности психопатологических расстройств, в прогрессировании онкологического заболевания до конца не изучена, несмотря на наличие большого количества как отечественных, так и зарубежных исследований, показывающих, что среди онкологических больных доста-

точно распространенными являются психические нарушения и психиатрические проблемы, и не все больные могут успешно справляться с возникающим при диагностике стрессом (Derogatis et al., 1979; Тарабрина и др., 2010).

Потенциально выживаемость связана с более активным и своевременным началом лечения, улучшением заботы пациента о самом себе, разрушением биологических основ заболевания, увеличением сопротивляемости организма. Снижение выживаемости у онкологических больных связывают с наличием депрессивной симптоматики, когда, возможно, ухудшается забота о себе (Watson, Naviland et al. 1999). По данным разных источников, распространенность депрессивных расстройств варьирует от 7–21% до 58% (Pirl, 2004; Massie, 2004).

Настоящая работа является частью комплексного исследования психологических последствий заболеваний раком молочной железы, проводимого лабораторией психологии посттравматического стресса Института психологии РАН под руководством Н. В. Тарабриной совместно с кафедрой онкологии и лучевой терапии Московского государственного медико-стоматологического института. В исследованиях получены данные, указывающие на связь психологических и психопатологических переменных, в частности депрессии, тревожности, психотизма, с онкомаркерами (Тарабрина, Генс и др., 2008). Это позволило высказать гипотезу о том, что выраженность психопатологической симптоматики взаимосвязана с вероятностью рецидива онкологического заболевания.

В качестве методики для выявления наличия и выраженности психопатологической симптоматики использовался «Опросник выраженности психопатологической симптоматики» – SCL-90-R, Symptom Check List (Derogatis et al., 1983), состоящий из 90 утверждений, отражающих наличие определенных соматических и психологических проблем. Оценка и интерпретация результатов производится по 9 основным субшкалам и шкалы дополнительных вопросов, которые объединяют определенные группы симптомов: «соматизация», «обсессивность–компульсивность», «межличностная сензитивность», «депрессивность», «тревожность», «враждебность», «фобическая тревожность», «паранойяльность», «психотизм». Интегральным показателем является индекс наличного симптоматического дистресса.

Выборка исследования

Из обследованных нами 110 женщин было отобрано 57 чел. в возрасте от 38 до 66 лет ($M = 51,3 \pm 6,9$). Это пациентки, которые через 3–5 лет после заполнения психометрических методик, в частности SCL-90-R, прошли медицинское обследование. Из этой выборки у 28 женщин через 3–5 лет

были обнаружены метастазы; у 29 женщин заболевание было оценено лечащим врачом как находящееся в стадии ремиссии. Возраст больных из группы с рецидивом заболевания составил от 38 до 66 лет; из группы ремиссии – от 43 до 65 лет.

Результаты исследования

Статистический анализ данных показал, что группа больных с метастазами и группа ремиссии не имеют достоверно значимых различий по психометрическим методикам и шкалам опросника SCL-90-R за исключением шкалы «соматизация» и шкалы «ADD» (дополнительные вопросы). Шкала соматизации включает такие симптомы и признаки, как головные боли, слабость, онемение, боли в различных частях тела, затрудненное дыхание и др. Количество предъявляемых жалоб по этой шкале у пациенток, у которых впоследствии произошел рецидив заболевания, вдвое превышает число аналогичных жалоб у выздоровевших женщин. Различия могут быть следствием, как проводимого лечения (осложнения после химиотерапии или побочные эффекты от приема лекарственных препаратов), так и снижения защитных сил организма больных и неспособности организма сопротивляться болезни. Возможно, истощение ресурсов организма становится одной из причин неэффективности проводимого лечения.

В дополнительную шкалу (ADD) включены вопросы, касающиеся нарушений сна, потери аппетита (определяемых как симптомы, относящиеся к соматическим компонентам депрессии), мыслей о смерти, чувства вины. Пациенток, у которых через несколько лет произошел рецидив заболевания, при первом обследовании чаще беспокоили мысли о смерти и чувство вины перед близкими (в основном, перед несовершеннолетними детьми). Женщины обвиняли себя за то, что не успели многое дать своим детям, были, по их словам, «плохими матерями». Нередко женщины говорили о чувстве вины перед другими пациентками, у которых заболевание быстро прогрессировало, особенно перед скончавшимися больными. Эти пациентки также более часто предъявляли жалобы на нарушение сна (бессонницу, беспокойный ночной сон, раннее пробуждение) и аппетита (как правило, ухудшение).

Различия по шкале ADD, скорее всего, вызваны реакцией на диагностирование заболевания или проводимую терапию. В то же время недостаточный сон или потеря аппетита могут, ослабляя работу иммунной системы и дестабилизируя гормональный фон, в определенной степени способствовать развитию рецидива заболевания и метастазированию опухоли. Переживания и постоянные мысли о смерти создают тягостную атмосферу, которая постепенно ухудшает качество жизни больной. У пациентки, испытывающей чувство вины

перед близкими, возможно нарушение контакта с ними, что усиливает переживания по поводу возможного летального исхода болезни.

Полученные результаты дают основание говорить о том, что уровень выраженности психопатологической симптоматики в определенной степени оказывает влияние на вероятность возникновения рецидива заболевания у женщин с диагнозом РМЖ. Определение выраженности психопатологической симптоматики может внести существенный вклад в построение программ индивидуализированной психологической помощи онкологическим пациентам.

Литература

Тарабрина Н. В., Генс Г. П., Падун М. А., Коробкова Л. И., Шаталова Н. Е. Взаимосвязь психологических характеристик посттравматического стресса и иммунологических параметров у больных раком молочной железы // Социальная и клиническая психиатрия. 2008. Т. 18. Вып. 4. С. 22–28.

Тарабрина Н. В., Ворона О. В., Курчакова М. С., Падун М. А., Шаталова Н. Е. Онкопсихология: посттравматический стресс у больных раком молочной железы. М., 2010.

Хмелевский Е. В. Лучевая терапия при рецидивах рака молочной железы // Материалы международной конференции «Рак молочной железы. Актуальные вопросы диагностики и лечения». Архангельск, 1988.

Butow P. N., Coats A. S., Lunn S. M. Psychosocial predictors of survival: metastatic breast cancer // *Annals of Oncology*. 2000. V. 11. P. 469–474.

Derogatis L., Abeloff N., Melisaratos N. Psychological coping mechanisms and survival time in metastatic breast cancer // *JAMA*. 1979. V. 242. P. 1505–1508.

Derogatis L., Morrow G. R., Fetting J., Penman D., Piasetsky S., Schmale A. M., Henrichs M., Carniche C. L. The prevalence of psychiatric disorders among cancer patients // *Journal of American Medical Association*. 1983. V. 249. P. 751–757.

Pirl W. F. Evidence report on the occurrence, assessment, and treatment of depression in cancer patients / *J. National Cancer Inst. Monogr.* 2004. P. 32–39.

Massie M. J. Prevalence of depression in patients with cancer. / *J. Natl Cancer Inst. Monogr.* 2004.

Watson M., Haviland J. S., Greer S. et al. Influence of psychological response on survival in breast cancer: a population-based cohort study. *Lancet*, 1999. P. 1331–336.

СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЕЖИ О ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНОМ ЧЕЛОВЕКЕ

Д. М. Ягафарова (Уфа)

Постановка проблемы

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), на данный момент от психических расстройств страдают не менее 10% россиян (Колесниченко, Калиниченко, Винокур, 2011). Увеличение этого класса людей, сокращение финансирования психиатрии со стороны государства и уменьшение количества мест в психоневрологических диспансерах приводят к тому, что психически больные люди вынуждены жить вне больничных стен и быть активными субъектами межличностного пространства и коммуникации. Традиционно психическая болезнь рассматривается с медицинской точки зрения, однако данные медицинской науки не позволяют полностью раскрыть механизмы и объяснить феномены, связанные с расстройствами психики, поэтому психическое заболевание необходимо исследовать и в социальном контексте.

Сложившаяся ситуация в обществе способствует повышению спроса на консультативную помощь в системе здравоохранения. Клиническому психологу, наряду с проведением диагностических и психокоррекционных мероприятий в рам-

ках лечебных и реабилитационных программ, необходимо также осуществлять профилактические мероприятия среди населения, способствующие улучшению социального взаимодействия здоровых людей с психически больными. Для психологической науки особый интерес представляет раскрытие особенностей восприятия и образа душевнобольного в сознании здорового человека, что определяет модель его отношения к лицам, страдающим этим недугом. Отношение к душевнобольному, его поддержка или непринятие во многом обусловлены теми социальными представлениями о нем, которые утвердились в обществе. Изучение социальных представлений в разных социальных группах позволяет выявить стереотипные образы психически больного, являющиеся важным фактором, определяющим поведение людей относительно данной категории больных.

На сегодняшний день в социальной и клинической психологии достаточно мало теоретико-эмпирических исследований и практических разработок, посвященных изучению представлений о психически больном человеке (И. Б. Бовина, Т. П. Емельянова, А. В. Кузнецова, Л. Я. Сереб-

рийская, С. А. Судьин). Между тем исследование данной проблемы актуально для нашей страны, занимающей лидирующие позиции в мировом сообществе по количеству людей, страдающих психическими расстройствами, где молодые люди, родившиеся и выросшие в условиях трансформации экономико-политических и социальных отношений, утрачивают нравственные ориентиры и гуманные установки во взаимодействии с больными и инвалидами.

Мы определили *целью* нашей работы изучение социальных представлений о психически больных людях у лиц, относящихся к периоду ранней взрослости.

Гипотезой, определяющей логику нашего исследования, послужило предположение о том, что представления о психически больном человеке являются многомерным образованием, имеющим определенную структуру.

В качестве *методического средства* изучения социальных представлений использовалась методика Х. Азумы и К. Кашиваги, адаптированная к российским условиям Н. Л. Смирновой в Институте психологии РАН (Смирнова, 1993).

На *первом этапе эмпирического исследования* нами проведен сбор дескрипторов, характеризующих психически больного человека. Данная процедура осуществлялась среди медицинских работников и практикующих психологов ($n = 41$), выступающих в качестве экспертной группы. Всего выделено 247 понятий, сведенных к 200. Проведенный контент-анализ позволил образовать ряд групп, с помощью которых представляется возможным выявить особенности представлений о психически больном человеке в данной группе.

1. Пространство межличностных отношений (всего 48 понятий). В эту группу включены понятия, отражающие: а) отношение общества к психически больным людям (вызывает жалость, изгой и др.); б) отношения душевнобольных к социуму (ругательства, отказ от лечения и др.).
2. Социальный контекст (всего 36 понятий). В эту группу вошли понятия: а) отражающие взаимодействие общества и психически больных людей (больница, лечение и др.); б) касающиеся социальной адаптации душевнобольных (опасный, аморальный и др.).
3. Личностные особенности психически больного человека (всего 81 понятие). Понятия группировались в характеристики, отражающие: а) эмоциональную сферу душевнобольного (агрессивный, тревожный и др.); б) когнитивную сферу (малый кругозор, необычное мышление и др.); в) поведение (молчание, компульсивность и др.); г) внешний вид и физическое состояние (странная походка, слабость и др.); д) потребностную сферу (потребность в духовном росте, необходимость в понимании и др.);

е) личностные особенности (свой мир, непроработанная Я-концепция и др.).

4. Обыденные представления (всего 25 понятий). В эту группу входят понятия, отражающие: а) возможные причины возникновения психических расстройств (психическая травма, плохая наследственность и др.); б) экзистенциальные характеристики данного феномена; в) описание социальных процессов восприятия таких больных (ярлык, клеймо и др.).
5. Понятия, не вошедшие ни в одну из групп (трещина, крайность и др. – всего 10 параметров).

На *втором этапе исследования* на основе наиболее часто встречаемых понятий была сконструирована анкета, включающая следующие дескрипторы: вызывает чувство опасности; вызывает чувство жалости; вызывает чувство интереса; болеет шизофренией; у него раздвоение личности; находится в больнице; нуждается в лечении; оказывают лечение; неадекватен в поведении; испытывает страдания; испытывает боль; странности в поведении; инвалид; псих; идиот; у него свой мир; агрессивный; злой; тревожный; депрессивный; неуравновешенный; непредсказуемый; слабый; душевнобольной; нездоровый.

Респондентам предлагалось оценить степень выраженности каждого дескриптора по шкале, где 5 – полностью характерно, 4 – характерно, 3 – характерно в средней степени, 2 – мало характерно, 1 – нехарактерно.

Выборку эмпирического исследования составили мужчины ($n = 51$) и женщины ($n = 53$) в возрасте от 21 года до 35 лет.

Задачей третьего этапа исследования являлась факторизация полученных данных при помощи выделения главных компонент с последующей ротацией матрицы данных по типу Varimax-normalized (Митина, 2001). В качестве критерия был использован факторный вес – 0,500. В результате анализа было выделено 4 фактора.

Первый фактор обозначен как «эмоционально-поведенческие качества, отражающие психическое заболевание» (доля объяснимой дисперсии – 16,0%). В него вошли следующие категории: «испытывает боль» (0,510), «странности в поведении» (0,633), «инвалид» (0,601), «тревожный» (0,616), «депрессивный» (0,577), «неуравновешенный» (0,704), «непредсказуемый» (0,522), «душевнобольной» (0,523), «нездоровый» (0,758). Психическое расстройство оказывает влияние на физическое состояние человека, происходят изменения в физиологии организма. В первую очередь страдает нервная система и высшая нервная деятельность человека, что выражается в изменении психического состояния. Соответственно, начинает ярко проявляться симптоматика имеющегося психического расстройства. Распознавание психической болезни и ее носителя респондентам представля-

ется возможным путем сравнения наблюдаемых внешних характеристик душевнобольного человека и человека, неотягощенного расстройством психики. В качестве такого индикатора выступают, прежде всего, эмоциональные реакции и поведенческие акты индивида.

Второй фактор определен как «качества, подчеркивающие болезненные проявления» (доля объяснимой дисперсии – 9,4%). В него вошли следующие компоненты: «болеет шизофренией» (0,748), «у него раздвоение личности» (0,836), «слабый» (0,549). В медицинской науке болезни сгруппированы в определенные классы. Класс V по МКБ-10 включает более 300 психических расстройств и расстройств поведения. Однако образ психически больного человека, навязанный нам СМИ, – это, чаще всего, «слабый, неуравновешенный шизофреник». Возможно, молодые люди, руководствуясь укрепившимся мифом и не имея достаточной информации о болезнях этого класса, сводят все психические заболевания к двум расстройствам: «шизофрения» и «раздвоение личности». Данные заболевания имеют четко выраженную поведенческую симптоматику, и человек, не являющийся специалистом в области психиатрии, легко может «поставить диагноз». Следует отметить, что при формировании образа психически больного человека у респондентов актуализируется механизм каузальных отношений; они пытаются установить причинно-следственную связь между психическим заболеванием и его влиянием на психическое и физическое состояние больного.

Третий фактор (доля объяснимой дисперсии – 14,9%) объединил такие понятия: «находится в больнице» (0,650), «неадекватен в поведении» (0,563), «испытывает страдания» (0,628), «псих» (0,541), «идиот» (0,632), «злой» (0,615), «агрессивный» (0,580). Этот фактор может быть назван «клинико-психологические проявления психической болезни». Специфика психических и поведенческих расстройств заключается в том, что из-за нарушений в функционировании организма и психики, больной начинает неадекватно реагировать на различного рода ситуации. Такой человек представляет потенциальную опасность для себя и окружающих, нередко нарушает те или иные общественные нормы. Все это предполагает медицинский статус и определенное местонахождение больного.

Четвертый симптомокомплекс интерпретирован как «фактор, выражающий отношение общества к душевнобольным и необходимость оказания им помощи» (доля объяснимой дисперсии – 10,6%). Фактор вобрал в себя следующие категории: «вызывает чувство опасности» (0,540), «вызывает чувство жалости» (0,681), «оказывают лечение» (0,557), «нуждается в лечении» (0,528). Можно предположить, что возникающие чувства к душевнобольному включают два противо-

положных аспекта: с одной стороны, сочувствие и желание помочь больному человеку, с другой – страх за собственное психическое и физическое благополучие при встрече с ним. Скорее всего, эти психические процессы обуславливают представления о необходимости оказания квалифицированной медицинской помощи больным такого типа. Полученные результаты подтверждают данные, полученные Т. П. Емельяновой и А. В. Кузнецовой о внутренней противоречивости социальных представлений о психически больном человеке: с одной стороны существует готовность оказывать им заботу и помощь, с другой – страх и нежелание взаимодействовать с ними (Емельянова, Кузнецова, 2009).

Следует отметить, что преобладание отрицательных характеристик психически больного человека, возможно, связано с остатками магического мышления, берущего свое начало в древности и явно проявляющегося во времена Средневековья. Именно в Средние века, во время господства религии, психически больной человек воспринимался как одержимый дьяволом. Такая мистификация заставляла бояться психических заболеваний, избегать контакта с больными. Возможно, в наше время восприятие душевнобольных как агрессивных, опасных и непредсказуемых является проявлением защитных механизмов психики. Во-первых, это страх стать носителем психического расстройства, во-вторых, понимание и осознание отношения социума к категории таких больных порождает страх стать объектом такого отношения.

Заключение

Безусловно, социальные представления о психически больном человеке являются сложным феноменом, занимающим неоднозначную позицию в структуре обыденного сознания молодых людей. Люди молодого возраста являются активными субъектами межличностного взаимодействия, социальная ситуация которых требует формирования определенного круга социальных контактов и общения с разными социальными группами, в том числе и с душевнобольными. Все это обуславливает дальнейшее теоретическое и эмпирическое изучение данной проблематики с целью разработки превентивных и профилактических программ, направленных на интеграцию психически больных людей со здоровыми.

Литература

Емельянова Т. П., Кузнецова А. В. Содержание, структура, основные характеристики и особенности социальных представлений о душевнобольном в различных группах общества // Психология человека в современном мире. Т. 5, «Личность

и группа в условиях социальных изменений»: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М., 2009.

Колесниченко А., Калининченко А., Винокур Б. Горе от безумия // Новые Известия. 2011. 23 мая.

Митина О. В., Михайловская И. Б. Факторный анализ для психологов. М., 2001.

Смирнова Н. Л. Исследование имплицитных концепций интеллекта // Психология личности в условиях социальных изменений / Отв. ред. К. А. Абульханова-Славская, М. И. Воловикова. М., 1993.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

А. М. Ялов (Санкт-Петербург)

В настоящей статье категория обучения используется как центральный конструкт для понимания и анализа задач, решаемых в психотерапии и психологическом консультировании. Обращение к категории обучения в максимальной степени реализует тезис о междисциплинарных связях в изучении человека, обоснованный Б. Г. Ананьевым (Ананьев, 1977).

В последнее десятилетие в направлении клинической психологии, в психотерапевтических и психокоррекционных исследованиях были достигнуты успехи в детальном и содержательном описании когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов различных дисфункций. В то же время, на наш взгляд, это привело к потере внимания к структурным характеристикам изменения личности, утрате взгляда на человеческое функционирование как процесс классификации и создания новых связей. Постоянное обучение – неотъемлемая часть человеческого функционирования. Психотерапевтическое взаимодействие мы рассматриваем как процесс создания новых связей, обучение выделению класса фиксированных сигналов и контекста.

Обучение и терапия имеют огромную историю обсуждения в научной литературе – они понимались с позиций различных подходов и психологических школ – и в терминах стимула, обусловливания, подкрепления, и как когнитивный процесс, построенный линейно. Любая теоретическая модель, описывающая личность клиента, представление о природе нарушений у него, о характере психотерапевтических отношений, на практике создает набор «сигналов-стимулов», помогающих специалисту решать возникающие индивидуальные задачи. Предложенная Г. Бейтсоном теория логических типов (Бейтсон, 1972), на наш взгляд, позволяет терапевтам по-новому организовывать свое восприятие и, соответственно, уравновесить дедуктивный подход индуктивным. Бейтсон предлагает рассматривать ситуацию клиента как историю научения и описывать эту историю как последовательность восприятий, решений и обратной связи на них. Создание полной исторической ре-

конструкции проблемной ситуации клиента – это идеальная модель, но она позволяет рассматривать ситуации клиентов как задачи их обучения, изменения привычек работы с информацией (разбиение когнитивных цепочек, встраивание отдельных элементов в новые контексты и т. д.).

У человека, принадлежащего к современной русскоязычной культуре, слова «психологическая помощь», «психотерапия» или «психологическая консультация» уже создают ссылки на различные контексты (Ялов, 2010). А в результате взаимодействия со специалистом (работающим в рамках парадигмы определенной психотерапевтической школы) клиент обучается не только терминологии, языку, но и способам сотрудничества, самопонимания, рефлексии, вниманию к чувствам, активности и т. д. Психоаналитические модели, например, постулируют осознание на примере отношений с терапевтом своего детского неконструктивного варианта взаимодействия с миром других заботящихся людей. Происходит переучивание в лабораторных условиях взаимодействию со значимым другим с дальнейшей генерализацией полученного опыта в естественную среду. Клиент психоанализа учится строить «зрелые» отношения с целью дальнейшей их экстраполяции в естественную среду. Однако вопрос о том, не научился ли клиент во вновь возникшей проблемной ситуации всякий раз обращаться к психоаналитику, необходимо ставить не в плоскости оценки результатов одной из моделей, а в плоскости изучения контекстов взаимодействия людей. Даже в тех случаях, когда в теоретическом описании профессионального взаимодействия акцентируется только эмоциональная сторона, творческое самовыражение и т. п., в центре внимания должен стоять вопрос о том, чему и как обучаются клиенты.

В любом психотерапевтическом взаимодействии имеет место коммуникативный процесс, в котором клиенты пользуются своими прежними привычками и приобретают новые умения. Переучивание – это не угасание прежних навыков, а обучение их соотнесению с новым контек-

том. Прямая связь между элементами (субъективные факты, события жизни) не разрушается, а дезактуализируется за счет образования новых связей, относящих эти элементы к разным уровням. Любое профессиональное взаимодействие создает у клиента диссоциацию: «Научаясь новому, я становлюсь другим». Это изменение неизбежно содержит психологическую угрозу для идентичности (Берьесон, 2003). В этих условиях фигура профессионала – терапевта или консультанта – символизирует преемственность, становится для клиента своеобразным психологическим «нотариусом».

Проблемную ситуацию клиента можно представить в общем виде как ситуацию с отрицательной обратной связью, вследствие чего он вынужден проявлять исследовательское поведение для решения новой задачи. Например, ситуация развода приводит к изменению способа поиска партнера, поведения в браке, переоценке семейной и безбрачной жизни, личного вклада в воспитание ребенка и т.д. Травматический опыт – это обучение с отрицательной обратной связью, и, как любое обучение, оно ориентировано на будущее, на избегание угроз.

Итак, когда у человека возникает проблемная ситуация, запускается исследовательское поведение. Сначала человек начинает применять к ней прежние приемы разрешения, относит ее к определенному классу задач. Исследуя проблему, он определяет, к какому классу явлений относится данная ситуация, и может оценить ее как задачу совершенно нового типа.

Пример 1. Мама привела на консультацию 15-летнюю девочку с фобией (боится ходить по городу одна, считает, что ее могут увести). На вопрос, обращенный непосредственно к девочке «Чем страх мешает жить – ведь всегда есть подружки или родственники?», ей потребовалось для ответа почти двухминутное напряженное размышление, прежде чем она сказала: «Когда закончу школу и буду учиться в институте, со мной не будут ходить всюду». Психотерапевт так формулирует вопрос, чтобы для клиента его проблемная ситуация представилась как задача, что является необходимой предпосылкой для ее переосмысления. Терапевт помогает девочке в различении событий настоящего и прошлого, «законсервированного» восприятием напуганного пятилетнего ребенка (в возрасте 5 лет она наблюдала нападение пьяного человека, слышала угрозы в адрес ее родителей – что их посадят в тюрьму). Для пятилетней девочки прозвучавшая угроза оценивалась как высоковероятное событие, что вызвало сильные страхи, один из которых – навсегда лишиться родителей. В 15 лет подобное развитие событий уже классифицируется как маловероятное, субъективно переживаемое как невероятное. Таким образом, задача для девочки-подростка – разли-

чение изменений, связанных с появлением через 10 лет новых возможностей. Клиент учится связывать текущую дезадаптацию с прошлым и будущим, чего не позволяла его память, «освещающая» узкую зону субъективного настоящего.

Выполняя задачу различения, клиент относит риск повторения субъективно травмирующего события к классу маловероятных событий, создает новую связь между двумя элементами разных уровней. С позиций данного психотерапевтического подхода, клиент обучается тому, как разрешать проблемные ситуации (в целом или определенно-го типа). Изменение взгляда на себя или на мир – распространенный, но не единственный вариант поведения при решении психологических задач.

По определению, фобия – это «навязчивые неадекватные переживания страхов конкретного содержания» (Карпенко, 1985). Это преувеличенный или необоснованный страх чего-либо малоопасного в действительности. Можно предположить, что фобия развивается, когда человеку не удается выделить маркер контекста. Маркеры контекстов – не просто стимулы. Это сигналы, функция которых – различать контексты, чтобы классифицировать прошлую травматическую ситуацию и тем самым локализовать ее. Человек не знает, в каких именно ситуациях надо действительно бояться; страх возникает в ответ на внешнее сходство ситуаций. В этих случаях часто используется угадывание – стратегия с высоким риском. Такой клиент описывает свою настоящую жизнь как нормальную за исключением «непонятного» страха. Фобия создает для человека проблемную ситуацию, нарушает его функционирование. В психотерапевтическом взаимодействии формируется задача по восстановлению нормального функционирования. Решение этой задачи начинается с исследовательского поведения, в ходе которого надо установить, к какому классу явлений относится данное событие. Например, нападению около квартиры подвергается не каждый человек в течение жизни. Но человек, подвергшийся однажды нападению в густонаселенном районе, осознал, что угроза нападения высоковероятна. Психологическая задача заключается в том, чтобы сделать прогноз повторения нападения в подъезде маловероятным событием. Это задача различения: нужно определить, чем текущая ситуация отличается от травматической. Можно научиться приемам самообороны – «сегодня я другой». Это дает снижение оценки ущерба в случае нападения, но не позволяет избежать опасности повторения «высоковероятного» нападения. Снизить вероятность можно переездом в дом с консьержем или эмиграцией из страны. В любом случае для снижения опасности необходимо создать новую, отличающуюся ситуацию. Один из способов – использовать умение привле-

кать опыт других людей, попадавших в подобные ситуации, уметь находить аналогию между собой и другими: «То, что помогло другим, поможет и мне».

Альтернативой является переживание клиентом своей уникальности: «Почему *это* случилось со мной?» Уникальность – отсутствие классификации. То, что случилось, невозможно отнести ни к какому классу. С позиций нашего подхода, следует переформулировать вопрос в терминах обучения. «Я» – это мои привычки действий в контекстах, оформление и восприятие этих контекстов. «Это» – негативно окрашенный контекст, для которого нет привычки восприятия и действия. И тогда вопрос можно сформулировать так: «Чему „Я“ научился посредством *этой* ситуации? К какому классу принадлежит этот опыт? Как я смогу использовать этот „горький“ опыт в будущем?»

Пример 2. Женщина из южного города, где много частных домов и собак, боялась собак. Этот страх ограничивал ее в самостоятельных передвижениях по городу. Женщина решила пойти на кинологические курсы, для того чтобы, по ее словам, научиться считывать сигналы о поведении собак (агрессивном, предостерегающем, приглашающем к игре и др.). Такое ее решение основано на том, чему она научилась ранее: усилить дифференциацию угрожающих объектов.

С позиции проблемного обучения, в данном случае необходимо расширение временного контекста вокруг того, что клиент считает только актуальной проблемой настоящего времени. Внимание следует направлять как на детские привычки (ранние решения), так и на цели, прогнозы будущего.

Пример 3. Страх полета в самолете. По словам клиента, в настоящем все в порядке, осознаваемая угроза локализуется им в ближайшем будущем. Этот человек научился тому, что, выражается в следующем заключении: «События, которые происходят с другими, затем случаются со мной. Когда я учился в школе, на одноклассника упала сосулька. А потом это случилось со мной». В результате небольшого числа повторений человек научился относить к событиям собственной жизни маловероятные прогнозы.

Усилия терапевта и клиента следует направлять на «разрушение» сформировавшейся связи. Можно предложить для анализа вопрос: «Сколько раз события, происходящие с другими людьми, не стали Вашими?» Здесь неважно содержание ситуаций, главное – обнаружение самого факта, что пророчество ложно, осуществление его маловероятно. В данном примере выявляется еще и проблема недоверия клиента людям, а в полете приходится доверять летчику, диспетчеру, механикам. Клиент вспомнил, что научился не доверять другим, так как результат в прошлом был «непоправим» (ситуация из опыта семейных отношений). В сравнении ситуации в прошлом (когда кто-то из близких подвел и причинил душевную боль) и полета на самолете обнаруживается ошибка в маркере контекста. Доверие авиаперевозчику – событие другого класса, чем доверие или недоверие близким. В результате анализа, обзора будущего, целей и связанных с ними отношений, у клиента оформилось понимание, что «Я сегодня – это не Я тогда».

Психотерапевт способствует расширению временного контекста вокруг того, что клиент считает только актуальной проблемой настоящего времени. Через воспоминание и конкретизацию целей терапевт способствует различению контекстов детских привычек, травматических инцидентов, целей и угроз. Клиент учится одновременно и связывать текущее нарушение со своим прошлым и будущим, и различать их.

Литература

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.

Бейтсон Г. Экология разума. Пер. с англ. М., 2000.

Берьесон Б. Диалог с К. Книга об идентичности. СПб., 2002.

Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь. М., 1985.

Ялов А. М. Методологические аспекты психологической помощи в кризисных и экстремальных ситуациях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Вып. 1. 2010. С. 46–54.

РАЗДЕЛ ДВЕНАДЦАТЫЙ

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СТРУКТУР И ОВЛАДЕНИЕ НОВЫМИ ПРЕДМЕТНЫМИ ОБЛАСТЯМИ¹

И. О. Александров, Н. Е. Максимова, Т. В. Балужева (Москва)

Постановка проблемы

В соответствии с современными представлениями о развитии, основанными на эволюционной концепции, формирование психологических структур (ПС), лежащих в основе деятельности, описывается как последовательность процессов дифференциаций, в результате которых из предковых форм происходит порождение новых структур (Александров, 2006). Такой подход дает возможность соотнести процессы дифференциации ПС, потенциал овладения новыми предметными областями и психологические свойства индивида. Так, согласно гипотезе В. Б. Швыркова (Швырков, 1996), в основе феноменов мотивации лежит активность систем, относящихся к наиболее базовому уровню – прасистем. Учитывая результаты развития положений системно-эволюционного подхода (см., например, Александров, 2005, 2006), можно объяснить «мотивирующую роль» (Швырков, 2006) таких систем, как результат неразрешенных метаболических противоречий между группами нейронов, представляющими собой субстрат, на котором фиксируются информационные модели взаимодействий индивида с предметными областями. Поскольку метаболические противоречия, характерные для начальных стадий формирования систем, разрешаются в процессах системогенеза (Александров, 2004), то собственно эффекты мотивации следует связывать не с «дефинитивными»

прасистемами и «старыми» системами, но именно с их порождением, дифференциацией из предковых форм. Процессы системогенеза ведут к достижению согласованной активности систем разного онтогенетического возраста и обеспечивают все более разнообразное и дифференцированное взаимодействие индивида с предметными областями.

В процессах системогенеза ПС можно выделить три типа дифференциации, которые требуют согласования разных компонентов структур в рамках целого через процессы аккомодационной реконсолидации, апоптоза и др. (Александров, 2004, 2005), усложнения их организации (Александров, Максимова, Горкин, 2008) и поэтому могут быть связаны с мотивационными явлениями. Дифференциация *первого типа* ведет к формированию групп нейронов, обладающих «преспециализациями», – протокомпонентов; эта дифференциация, предположительно, определяет общность выделенной совокупности нейронов относительно конкретной предметной области, во взаимодействие с которой вступает индивид. *Второй тип* дифференциации – порождение из протокомпонентов компонентов ПС. Группы нейронов, представляющие компоненты ПС, приобретают специализацию относительно конкретных актов взаимодействия с предметной областью. Формирование каждого нового компонента ПС, представленного нейронами, проходящими процесс специализации, требует согласования с активностью групп нейронов с иными специализациями, представляющими другие компоненты ПС. В результате дифферен-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Фонда Президента РФ для ведущих научных школ России 2012 г. №НШ-3010.2012.6.

циации второго типа формируется и обогащается репертуар актов взаимодействия индивида с предметной областью. В процессах дифференциации *третьего типа* происходит формирование внутренней организации у компонентов ПС, которая обеспечивает различные виды взаимодействий между компонентами, связывающих компоненты в группы – стратегии различного типа, а также в доменные организации, которые обеспечивают связность ПС как целого в отношении к данной предметной области и к содержательно важным ее составляющим. В основе этой дифференциации – формирование у нейронов, представляющих компонент ПС и имеющих общую специализацию относительно конкретного акта взаимодействия с предметной областью, дополнительных специализаций – относительно взаимодействий с группами нейронов с иной общей специализацией.

Можно предположить, что каждый из типов дифференциации, с одной стороны, ведет к разрешению «начальных» метаболических противоречий нейронов, объединенных в определенную группу, с другой, создает качественно новые противоречия, которые, разрешаясь в последующих дифференциациях структуры, создают новые ее составляющие, обеспечивающие новые взаимодействия с ПО.

Цель работы состояла в том, чтобы выявить особенности трех типов дифференциации ПС и характеристик мотивационной сферы у лиц, получающих второе, третье и более образование, как индивидов, которые проявляют повышенную мотивацию в сфере образования и находятся в процессе овладения новыми предметными областями.

Выборка исследования

Участников исследования отбирали по доступности из студентов 2–3 курсов факультета психологии Высшей школы психологии, получающих второе высшее образование заочного, дневного и вечернего отделения, а также лиц, имеющих два и более высших образования, но не получающих в момент исследования дополнительного образования. Для обработки были отобраны данные, полученные с участием 36 чел. в возрасте от 19 до 57 лет (медиана – 37,5; размах – 38 лет). Выборку разделили на две группы контраста по медианному значению полного времени, затраченного на обучение (19,5 года). В первую и вторую группы контраста (1 ГК и 2 ГК) вошло по 18 чел.; 1 ГК: 16 женщин и 2 мужчины, в возрасте от 26 до 49 лет (медиана – 32 года); 2 ГК: 12 женщин и 6 мужчин в возрасте от 22 до 57 лет (медиана – 42,5 года). Время обучения для 1 ГК – от 15 до 19 лет (медиана – 17,5 года), для 2 ГК – от 19,5 до 33 лет (медиана – 23 года).

В качестве 7 групп сравнения были использованы выборки участников других возрастных групп

школьников и студентов, получающих первое высшее образование (Александров, 2006). Медианные значения возраста для этих групп (в годах): I – 7; II – 8,8; III – 10,1; IV – 12,7; V – 14, 3; VI – 17,4; VII – 23 (основная группа сравнения).

Процедура и методики исследования

В качестве ПС анализировалась структура знания (СЗ) в специфической предметной области – стратегической игре двух партнеров в «крестики и нолики» на поле 15×15 в компьютерном варианте (Александров, 2006). Описание протоколов игр в координатах ходов на игровом поле преобразовывалось в протоколы последовательных актов игры для каждого игрока, которые являются основой для формального количественного описания СЗ через перечисление компонентов и отношений между ними. Анализировалось также время выбора хода. Для оценки индивидуально-психологических характеристик испытуемых использовались: (1) опросник «Структура мотивационной сферы по А. Маслоу» В. Э. Мильмана; (2) опросник жизненных целей и ценностей, разработанный Ж. Нюттеном и адаптированный И. Г. Дубовой и Н. Н. Толстой; (3) методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной; (4) методика оценки импульсивности/управляемости В. Н. Азарова; (5) анкета для изучения мотивации получения очередного высшего образования.

Применялись непараметрические критерии Краскела–Уоллиса и Вилкоксона (в точных и асимптотических версиях), а также процедура расчета частных коэффициентов корреляции с коррекцией на возраст. Гипотезу H_0 отвергали при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

Полученные результаты могут быть представлены как описание синдромов студента, получающего второе образование (1 ГК), и студента, получающего второе, третье и более образований (2 ГК) (см. таблицу 1).

Основываясь на полученных результатах, можно предложить следующие соотношения между процессами дифференциации ПС, потенциалом овладения новыми предметными областями и психологическими свойствами индивидов.

1. Для вступления на траекторию непрерывного образования (получению 2-го, 3-го и последующих высших образований), т. е. для овладения новыми предметными областями, характерен высокий темп дифференциации 1-го типа и исходное доминирование мотивов самореализации над мотивами жизнеобеспечения.
2. Для начальных стадий непрерывного образования характерны экстремальные относительно возрастных нормативов темпы дифференциации 1-го и 3-го типа. На более поздних стадиях

Таблица 1

Сопоставление трех типов дифференциации СЗ и индивидуально-психологических характеристик в 1ГК и 2ГК

Процессы и характеристики	Синдром студента, получающего 2-е образование (1 ГК)	Синдром студента, получающего 2-е, 3-е и более образование (2 ГК)
Дифференциация 1-го типа	Темп формирования протокомпонентов достигает уровня, характерного для младших возрастных групп. Темп формирования выше, чем в 2ГК	Темп формирования протокомпонентов не отличается от характерного для данной возрастной группы, и ниже, чем в группе 1 ГК
Дифференциация 2-го типа	Темп формирования компонентов не отличается от характерного для данной возрастной группы и группы 2 ГК	Темп формирования компонентов не отличается от характерного для данной возрастной группы и группы 1 ГК
Дифференциация 3-го типа	Темп формирования отношений следования экстремально высок – выше, чем в группе 2 ГК, и выше возрастной нормы. Темп формирования отношений, образующих линейные стратегии, катастрофически снижен (до уровня младших возрастных групп), он значительно ниже, чем в группе 2 ГК. Темп формирования ассоциативных синхронических отношений (доменов) превышает значения, характерные для данной возрастной группы и значения в группе 2 ГК	Темп формирования отношений следования драматически ниже, чем в группе 1 ГК, и ниже возрастной нормы. Темп формирования отношений, образующих линейные стратегии, выше, чем в группе 1 ГК, и выше возрастной нормы. Темп формирования ассоциативных синхронических отношений (доменов) ниже, чем в группе 1 ГК, но не отличается от значений, характерных для данной возрастной группы
Мотивационная сфера	Доминирование мотивов самореализации над мотивами обеспечения менее выражено, чем в группе 2 ГК, но существенно выше, чем в группе сравнения VII	Доминирование мотивов самореализации над мотивами обеспечения более выражено, чем в группе 1 ГК, и существенно выше, чем в группе сравнения VII
Фрустрация	Стеничность доминирует над астеничностью, при этом астеническая фрустрация выражена больше, чем в группе сравнения VII	Стеничность доминирует над астеничностью, при этом стеническая фрустрация выражена меньше, чем в группе сравнения VII
Импульсивность/управляемость (рефлексивность)	Управляемость (рефлексивность) доминирует над импульсивностью	Управляемость (рефлексивность) доминирует над импульсивностью
Время принятия решений	Время выбора хода существенно меньше, чем в группе 2 ГК и в возрастной норме	Время выбора хода существенно больше, чем в группе 1 ГК, и соответствует возрастной норме

эти темпы снижаются, но высокий темп некоторых видов дифференциации 3-го типа (порождение пропозициональных отношений) сохраняется неопределенно долго.

3. В процессе непрерывного образования усиливается доминирование мотивов самореализации над мотивами жизнеобеспечения. Вес наиболее общих и базовых, а также прагматических мотивов снижается, а все более специализированные мотивы самореализации приобретают все большую личностную значимость.
4. В эмоциональной сфере происходит смещение к большей устойчивости. При общей исходной фрустрационной устойчивости происходит смена качества фрустрации – с астенической на стеническую, при этом фрустрационная устойчивость повышается.
5. Мотивировка продолжения получения образования на ранних этапах продолжения образования более прагматична («овладение профессией»), а затем смещается к «интересу» и «удовольствию от получения знаний».
6. В начале траектории непрерывного образования студенты в значительно большей степени отличаются от групп сравнения, затем это отличие снижается по некоторым характеристикам, кроме наиболее развитых процессов дифференциации (порождение пропозициональных отношений) и увеличения доминирования мо-

тивов самореализации над мотивами жизнеобеспечения.

7. 1 ГК демонстрирует свойства, характерные для начала траектории непрерывного образования, а 2 ГК – свойства, характерные для долговременного, продолжающегося состояния обучения.

Можно предположить, что часть популяции характеризуется повышенными относительно возрастных нормативов темпами дифференциации психологических структур 1-го и 3-го типа (порождение протокомпонентов и внутренней организации компонентов), а также доминированием мотивов самореализации над мотивами жизнеобеспечения. Эти характеристики можно рассматривать как возможные условия для возникновения повышенной мотивации овладения новыми предметными областями, что проявляется в устойчивой и длительной заинтересованности в непрерывном получении образования.

Литература

- Александров И. О. Формирование структуры индивидуального знания. М., 2006.
- Александров И. О., Максимова Н. Е., Горкин А. Г. Компоненты структуры знания: их взаимодействия и суборганизация // Одиннадцатая национальная конференция по искусственному интеллек-

ту с международным участием КИИ-2008: Труды конференции. Т. 1. М., 2008.

Александров Ю. И. Системогенез и смерть нейрона // Нейрохимия. 2004. Т. 21. № 1. С. 5–14.

Александров Ю. И. Научение и память: традиционный и системный подходы // Журнал выс-

шей нервной деятельности. 2005. Т. 55. Вып. 62. С. 1179–1189.

Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Избранные труды / Под ред. Ю. И. Александрова. М., 2006.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖСИСТЕМНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ¹

Б. Н. Безденежных (Москва)

Постановка проблемы¹

В психофизиологии основными методами исследования активности мозга, лежащей в основе поведения и деятельности, продолжают оставаться методы сопоставления показателей этой активности с гипотетическими психическими или информационными процессами, обеспечивающими или сопровождающими поведение. Однако прямое сопоставление показателей физиологических и психических процессов мало продуктивно и запутывает психофизиологическую проблему. Успешность психофизиологического исследования поведения зависит от корректности выделения единиц поведения и описания мозговых механизмов, связанных с активностью единиц. П. К. Анохин считает универсальной единицей поведения функциональную систему (ФС). В основе формирования ФС лежат эволюционные и биологические предпосылки, а сами системы представляют собой единство психологического и физиологического (Анохин, 1978; Швырков, 1978; Пономарев, 1982). В структуре поведения эти системы выступают в качестве психофизиологических механизмов реализации ее действий и поведенческих актов (Асмолов, 1979). Каждая ФС формировалась и встраивалась в индивидуальный опыт на определенном этапе жизнедеятельности организма не изолировано, а во взаимодействии с уже существующими системами. Отсюда и реализация индивидуального опыта в виде определенной формы поведения и сопутствующих ему психических (когнитивных) процессов обеспечивается активностью целого набора ФС в их взаимодействии.

Взаимодействие ФС вовне проявляется в виде регистрируемой двигательной и мозговой активности, а внутренним содержанием этого взаимодействия являются психические процессы (Швырков, 2006). Следовательно, изучение механизмов взаимодействия между системами является актуальным.

Задачей исследования было выявление мозговых механизмов, позволяющих функциональ-

ным системам объединяться друг с другом и вовлекаться в межсистемные взаимодействия.

Если исходить из того, что началом активности каждой ФС является афферентный синтез (АС) и системы обеспечивают поведение только во взаимодействии друг с другом, то можно высказать гипотезу, что они соединяются друг с другом во время общего АС (Безденежных, 2004).

Доказательства этого предположения имеются в работах с регистрацией нейронной активности у обезьян, выполнявших точностные действия (Averbeck et al., 2002; Desmurget et al., 1998; Dorris et al., 2000). Эти действия начинаются с саккадических движений глаз (СДГ) на мишень и заканчиваются быстрым указательным движением пальца в ее сторону. Показано, что нейроны, включенные в системы, обеспечивающие точностное действие, одновременно активируются перед СДГ. Предваряющая активность этих нейронов перед СДГ определяет особенности такого действия. Следовательно, перед СДГ в точностном действии осуществляется АС, во время которого между нейронами систем, вовлеченных в выполнение этого действия, формируются функциональные синаптические связи, и эти системы вступают между собой во взаимодействие.

Эксперимент 1: процедура исследования

Для выявления механизмов межсистемных взаимодействий в поведении мы исследовали внешние характеристики последовательных точностных действий в эксперименте, в котором испытуемые многократно и быстро печатали одним пальцем предложение без пропуска между словами. После некоторой тренировки напечатание каждой буквы в предложении начиналось с СДГ на эту букву и закачивалось ее нажатием, т. е. напечатания букв в данном эксперименте являлись точностными действиями. Мы анализировали динамику двигательных показателей (СДГ и время нажатий клавиш) при воздействии на печатание таких факторов, как смысл печатаемого предложения, тренировка и разные процедуры прерывания этого поведения.

¹ Работа поддержана грантами РГНФ № 11-06-000917а, 11-06-00082а и грантом № НШ-3010.2012.6.

В эксперименте испытуемые в разных сериях печатали цифры и четыре предложения по одной и той же траектории.

Результаты исследования

1. При печатании предложения СДГ на очередную букву происходит перед или во время нажатия предшествующей буквы. Таким образом, АС последующего действия развивается на фоне реализации текущего действия.
2. Между последовательными действиями осуществляется взаимодействие, которое проявляется в виде эффекта последовательности, т. е. влияния предшествующих действий на характеристики текущего действия. Следовательно, в АС очередного отчетного действия включаются системы текущего действия.
3. Время нажатия одной и той же клавиши при печатании разных предложений по одной и той же траектории достоверно различалось. Т. е. кроме систем, обеспечивающих СДГ, фиксацию взора на букву и ее нажатие, в АС действия напечатания букв включаются и системы, связанные со смысловым аспектом предложения.
4. В АС включаются системы, связанные с выполнением инструкций, которые получают испытуемые, причем активность этих систем может полностью изменить взаимодействие систем в АС. Например, решение о прекращении выполнения действия осуществляется во время АС этого действия. Так, если сигнал, требующий прекращения деятельности (стоп-сигнал), предъявлялся непосредственно перед АС или во время его, то это испытуемые не выполняли это действие. Если же стоп-сигнал предъявлялся после завершения АС определенного действия, то они выполняли это действие, а прекращали выполнять следующее действие. Причем момент предъявления стоп-сигнала в этих случаях испытуемые субъективно относили именно на время АС этого следующего действия. Таким образом, системы, связанные с восприятием внешних событий, включены в АС, и субъект воспринимает внешние события именно во время этого процесса.
5. В процессе тренировки печатания взаимодействия между системами меняются, что проявляется в дифференциации некоторых действий на составляющие их поведенческие акты – происходит постепенное ослабление связей между системами движений глаз и движений руки с последующим исключением из взаимодействия систем, связанных с движением глаз. Вслед за дифференциацией, происходит процесс интеграции, т. е. оставшиеся от действия системы, которые обеспечивают движение руки, включаются во время АС последующего действия в межсистемные связи с его

системами, и это действие становится много-актными.

6. При совершении ошибочного действия восстанавливаются все последовательные точностные действия, т. е. паттерн печатания, который имел место до совершенствования этого поведения, и восстанавливается АС для каждого действия.

Эксперимент 2: процедура исследования

Для исследования мозговой активности, связанной с описанными межсистемными отношениями, была использована экспериментальная модель сенсомоторного выбора, в которой можно регистрировать ЭЭГ с минимальным количеством артефактов, что невозможно было сделать при печатании. Испытуемым предъявлялись два зрительных сигнала с равной вероятностью, но в случайной последовательности; в ответ они как можно быстрее нажимали клавишу, соответствующую предъявленному сигналу. Анализировали время ответов и связанные с этими ответами электрические потенциалы мозга.

Результаты исследования

Наиболее устойчивым компонентом в потенциалах мозга является компонент Р300. Характеристики Р300 зависели от цепочки предшествующих ответов, т. е. имел место эффект последовательности. Поскольку эффект последовательности связан с прогнозированием и планированием будущих действий, что осуществляется в АС, то мы считаем, что Р300 отражает мозговые процессы, связанные с АС. Было показано, что количество объединяющихся во время АС систем отражается в характеристике Р300: чем больше систем объединяется, тем негативнее передний фронт Р300.

Эксперимент 3: процедура исследования

Сделанный выше вывод мы проверяли в экспериментах по категоризации слов. В работе исходили из гипотезы о том, что в процессе своего формирования каждая ФС устанавливает связи не со всеми системами индивидуального опыта, а с некоторым их набором. Этот набор ФС обеспечивает взаимодействие субъекта с определенными объектами или явлениями окружающей среды, которые относятся к одной категории или одному классу, например, «животные», «предметы». В психофизиологии структурно-функциональное образование в мозге, связанное со знанием объектов или явлений, принадлежащих определенной категории, и с манипуляцией ими, получило название «домен». Размер домена определяется количеством знаний об объектах определенной категории. В основе этих знаний лежат ФС. Иными

словами, количество систем, включенных в домен, определяет его размер.

Испытуемым в случайном порядке и равновероятно в течение 200 мс предъявлялось одно из двух слов-прайм-ингов – «организм» или «предметы», после чего через 700 мс в случайном порядке предъявлялось слово-мишень, обозначающее объект одной или другой категории. Быстрым нажатием одной из двух клавиш нужно было указать, соответствует или не соответствует предъявленное слово-мишень преднастроенному слову-прайму.

У испытуемых сравнивали время категоризации слова (ВК) – время от момента предъявления «мишени» до момента нажатия клавиши отчета, количество ошибочных категоризаций, субъективный отчет о степени сложности категоризации, ЭЭГ-потенциалы в отведениях F3, 4, P3, 4 и Cz (по международной системе 10–20), связанные с категоризацией слов, в следующих ситуациях: а) соответствие/несоответствие между праймом и мишенью; в) категоризации слов в доменах разной величины; г) категоризации низкочастотных и высокочастотных слов.

Результаты исследования

1. При соответствии прайма и мишени ВК было короче при категоризации организмов, чем при категоризации предметов. Предполагается, что в межсистемных отношениях, обеспечивающих восприятие и категоризацию организмов, в отличие от восприятия и категоризации предметов, участвует меньший набор ФС. Например, анализ частотности употребления слов, указанных в разных изданиях оксфордского словаря с XVI по XX в., выявил значительное сокращение в речи на протяжении XX в. слов, обозначающих живые организмы, и существенное увеличение слов, обозначающих технические объекты и предметы (Wolff et al., 1999).
2. При категоризации любых мишеней, категориально не соответствующих тому или иному прайму, ВК не различается. Причем это время существенно больше, чем в ситуации их категориального соответствия. В ситуации семантического несоответствия двух последовательных слов прайм активирует ФС одного домена, а мишень активирует ФС другого домена. В обоих случаях возникает перекрытие активностей систем двух одних и тех же доменов и в категоризации участвует одинаковый набор ФС, который больше, чем при соответствии прайма и мишени.
3. ВК высокочастотных слов достоверно короче, чем ВК низкочастотных слов. В основе быст-

рой категоризации высокочастотных слов, по-видимому, лежит описанный нами механизм: при многократных повторениях определенного действия установление эффективных функциональных связей между обеспечивающими его ФС сопровождается устранением из взаимодействия «лишних», необязательных для выполнения данного действия ФС (Безденежных 2004). Таким образом, ВК связано, в первую очередь, с количеством систем, вовлеченных в категоризацию: чем больше систем вовлечено, тем больше ВК.

4. В ЭЭГ-потенциалах, связанных с категоризацией, наиболее устойчивым является позитивный компонент с латентным периодом пика около 600 мс (P600). По своим характеристикам P600 полностью соответствует P300, развивающемуся в ответ на простые сенсорные стимулы в задачах выбора. Показано, что передний фронт P600 имеет устойчивую связь с ВК: чем больше ВК, тем больше негативный сдвиг переднего фронта этого компонента. По-видимому, передний фронт P600 связан с процессом согласования активности между нейронами разных систем, вовлеченных в процесс категоризации. Таким образом, увеличение числа систем, вовлеченных в процесс, сопровождается негативным сдвигом этого компонента P600 ЭЭГ-потенциала.

Литература

- Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М., 1978.
- Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М., 1979.
- Безденежных Б. Н. Динамика взаимодействия функциональных систем в структуре деятельности. М., 2004.
- Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Избранные труды. М., 2006.
- Averbeck B. B., Chafee M. V., Crowe D. A., Georgopoulos A. Parallel processing of serial movements in prefrontal cortex // PNAS. 2002. V. 99. № 20. P. 13172–13177.
- Desmurget M., Pelisson D., Rossetti Y., Prablanc C. From eye to hand: planning goal-directed movements // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 1998. V. 22. № 6. P. 761–788.
- Dorris M. C., Pare M., Munoz D. P. Immediate neural plasticity shapes motor performance // The Journal of Neuroscience. 2000. V. 20: RC52. P. 1–5.
- Wolff P., Medin D. L., Pankratz C. Evolution and devolution of folkbiological knowledge // Cognition. 1999. V. 73. № 2. P. 177–204.

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА БИОУПРАВЛЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СПОРТЕ¹

М. И. Борисова, А. А. Романов (Москва)

Анализ исследований отечественных и зарубежных научных работ по использованию биоуправления (БУ) показывает его высокую эффективность в формировании навыков управления своими психофизиологическими состояниями (Abarbanel, 1995; Lubar, 2003; Monastra, 2003; Sterman, 2000; Sterman, Egner, 2006).

Для дальнейшего совершенствования и развития технологий с использованием БУ и успешного практического применения их в области прикладной психологии и спорте, весьма актуальным является проведение фундаментальных исследований по разработке методических, теоретических и практических аспектов БУ. Наиболее существенными и важными областями подобных исследований являются: изучение психофизиологических систем и механизмов, реализующих модификацию тренируемых в процессе БУ функций, навыков и отдельных профессионально важных качеств (ПВК); поиск комплекса качественных и количественных показателей, позволяющих дать объективную оценку успешности прохождения тренинга или коррекционного курса; разработка новых методик с использованием БУ, повышающих их эффективность и сокращающих период тренинга или формирования отдельных ПВК.

По мнению большинства современных исследователей, в роли основных механизмов БУ чаще всего выступают фундаментальные свойства мозга, такие как: ритмика, пластичность, нарушения процессов гомеостаза, активации и внимания. Такой подход, предполагающий использование фундаментальных свойств мозга в качестве механизмов или объяснительных принципов БУ и его возможностей при лечении различных патологий или формирования ПВК в спорте, кроме положительных моментов, имеет и негативные аспекты. Во-первых, применяя такие общие модели механизмов БУ, как ритмы мозга или его пластичность, можно объяснить любые изменения поведения человека или процессы развития любой психопатологии. Во-вторых, такой подход не позволяет выделить и дифференцировать первичные механизмы корректируемых или формируемых в процессе тренингов с БУ функций, которые могут находиться как в центральных, так и периферических системах, обеспечивающих общие или локальные адаптационные процессы в организме человека. Это снижает возможности

по разработке узконаправленных и более эффективных методов формирования отдельных процессов, навыков и ПВК. Так, например, тренинги по повышению мощности альфа-ритма используются практически без всяких модификаций при коррекции различных патологий, при повышении адаптивных возможностей, при формировании спортивного интеллекта и личностного роста спортсменов (Hanslmaier et al., 2005; Heinrich, Gevensleben, Strehl, 2007; Биоуправление..., 2002). В-третьих, этот подход препятствует разработке общей теории и методологии по использованию БУ в процессе формирования общих и частных ПВК, психофизиологических функций и состояний здоровых людей.

Таким образом, в настоящее время разработка теоретических, методологических и практических подходов к широкому использованию БУ в процессе формирования профессионально важных качеств в спорте является весьма актуальной задачей.

Нами в настоящее время проводится экспериментальное исследование по разработке новых технологий БУ для формирования навыков саморегуляции и, в частности, навыков эффективной релаксации у спортсменов различной специализации.

Методика экспериментального исследования

Для проведения основных тренинговых процедур по формированию навыков релаксации использовалось психофизиологическое телеметрическое устройство «Реакор» и Электроэнцефалограф-анализатор ЭЭГА-21/26 «Энцефалан-131-03».

Испытуемые и объем исследования

Экспериментальное исследование включало в себя несколько серий, в которых участвовали разные по численности и составу группы испытуемых. В рамках исследования участвовали 32 спортсмена. Каждый тренинг занимал 30 мин. Было проведено 217 тренингов по обучению релаксации.

Организация экспериментальной процедуры исследования

Экспериментальная процедура настоящего исследования включала несколько последовательных этапов:

1 этап – диагностика исходного функционального состояния испытуемых;

¹ Работа поддержана грантом «Разработка инновационных технологий психологического и психофизиологического сопровождения подготовки профессионального спортсмена» в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг.

- 2 этап – тренинговые серии по формированию навыков саморегуляции своих психических состояний – релаксации;
- 3 этап – промежуточная диагностика ФС (функциональные состояния) испытуемых, которая позволяла отслеживать изменения в комплексе регистрируемых параметров, возникающих в ходе проведения тренингов. Данная процедура повторялась на протяжении всей тренинговой серии через 5–6 тренингов;
- 4 этап – комплексный анализ психофизиологических показателей, отражающих динамические изменения функциональных состояний спортсмена в процессе проведения БОС процедур.

Сценарий тренинга разрабатывался с учетом индивидуальных особенностей спортсменов, участвующих в эксперименте.

Контролируемые и регистрируемые показатели

В процессе прохождения тренинга регистрировались сигналы ЭКГ, ФПГ, КРР, ЭЭГ.

Результаты экспериментального исследования по формированию навыков релаксации с использованием БУ

Для выработки навыков релаксации с использованием БУ в психофизиологии спорта наиболее часто используется тренинг на увеличение индекса альфа ритма или его мощности. Наиболее известны работы в этой области с использованием альфа-стимулирующего тренинга (АСТ) (Тристан, 1999; Тристан и др., 2000, 2002; Погадаева и др., 2000; Джафарова, Тристан и др., 2002; Баева, 2003).

Эффективность обучения навыкам релаксации оценивалась по следующим критериям:

- увеличению значения контролируемого параметра в процессе проведения тренинга;
- умению вызывать формируемое состояние произвольно, т. е. без использования обратной связи;
- субъективным отчетам испытуемых;
- значимым изменениям показателей биоэлектрической активности мозга.

Результаты проведенного исследования показали, что динамические изменения ФС профессиональных спортсменов намного превышают диапазоны изменений психофизиологических параметров людей, не занимающихся спортом. Этот факт, наряду с индивидуальными особенностями и спецификой спортивной деятельности, следует учитывать при методической разработке сценариев тренинговых процедур для формирования ПВК спортсменов. Перед проведением тренинговых серий необходимо проводить оценку выраженности ПВК, на формирование которого направлен

тренинг. В зависимости от такой оценки проводится коррекция структуры сценария и задаются индивидуально ориентированные диапазоны изменений контролируемых показателей. Развитие фундаментальных ПВК с помощью БУ имеет свои физиологические ограничения, обусловленные генотипическими особенностями спортсмена. Количество проведенных тренингов прямо связано с эффективностью формирования навыков саморегуляции – релаксации и с их наличной индивидуальной выраженностью.

Установлено, что процесс формирования навыков саморегуляции на психофизиологическом уровне характеризуется рядом изменений различных показателей и параметров, отражающих общее ФС спортсменов. По данным анализа ЭЭГ, в ходе тренинговых серий последовательно меняется структура и система взаимосвязей между различными областями мозга, что отражается в динамике паттернов кросс-корреляций спектров различных частотных диапазонов. Эти изменения свидетельствуют о формировании новой системы нейрофизиологического контроля над целостным функциональным состоянием испытуемых и исполнительной системы, связанной с реализацией навыков саморегуляции в поведении.

Наиболее значимые изменения, по мере увеличения числа пройденных тренингов, наблюдаются в затылочной области. Если сопоставить последовательное увеличение мощности ритма в зависимости от количества пройденных тренингов, а также и выраженность и количество корреляционных связей в окципитальных, парietoальных и темпоральных отведениях, то можно выявить определенные закономерности. Увеличение мощности альфа-ритма в ЭЭГ последовательно возрастает с увеличением ядерного комплекса альфа-ритма в затылочной области. Если до прохождения тренингов задействованы в основном окципитальные отведения, то затем площадь взаимодействия увеличивается и охватывает весь затылок. Возрастает также количество длинных связей между лобными и затылочными областями, что может свидетельствовать об объединении дистантно расположенных корковых областей посредством подкорковых структур.

Таким образом, формируется новая функциональная система регуляции состояния комфортного расслабления. Скорость формирования навыка определяется индивидуальными особенностями испытуемых и зрелостью структурно-функциональной организации мозга.

Литература

Баева Н. А. Успешность и эффективность приращения локального альфа-стимулирующего тренинга у спортсменов ситуационных видов спорта: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Тюмень, 2003.

Биоуправление в медицине и спорте: Материалы IV Всероссийской конференции. Омск, 8–9 апреля 2002 г. Омск, 2002.

Джафарова О. А., Донская О. Г., Зубков А. А., Штарк М. Б. Игровое биоуправление как технология профилактики стресс-зависимых состояний // Биоуправление в медицине и спорте: Материалы IV Всероссийской конференции. 8–9 апреля 2002 г. Омск, 2002. С. 9–10.

Джафарова О. А., Тристан В. Г., Штарк М. Б. Биоуправление: итоги и очередные задачи // Биоуправление в медицине и спорте: Материалы IV Всероссийской конференции. Омск, 8–9 апреля 2002 г. Омск, 2002. С. 3–5.

Погадаева О. В., Тристан В. Г., Кайгородцева Л. Л. Предикторы эффективности ЭЭГ БОС-тренинга у спортсменов-единоборцев. Научные труды: Ежегодник. Омск, 2000. С. 108–112.

Тристан В. Г. Нейробиоуправление в спорте: возможности и перспективы // Биоуправление в медицине и спорте: материалы I Всероссийской конференции. Омск, 26–27 апреля 1999 г. Омск, 1999. С. 62–64.

Тристан В. Г., Погадаева О. В., Ржищев Б. Г. Подготовка спортсменов к Параолимпийским играм с использованием нейробиоуправления // Биоуправление в медицине и спорте: Материалы II Всероссийской конференции. Омск, 23–24 марта 2000 г. Омск, 2000. С. 43–45.

Тристан В. Г., Погадаева О. В., Черепкина Л. П., Тристан В. В. Опыт использования альфа-стиму-

лирующего тренинга для подготовки спортсменов // Биоуправление-4: Теория и практика. Новосибирск, 2002. С. 242–245.

Abarbanel A. Gates, states, rhythms, and resonances: The scientific basis of neurofeedback training // Journal of Neurotherapy. V. 1 (2). Fal. 1995. P. 15–38.

Hanslmayr S., Sauseng P., Doppelmayr M., Schabus M., Klimesch W. Increasing individual upper alpha power by neurofeedback improves cognitive performance in human subjects // Psychophysiol Biofeedback. 2005 Mar. 30 (1). P. 1–10.

Heinrich H., Gevensleben H., Strehl U. Annotation: Neurofeedback – train your brain to train behaviour // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2007. 48 (1) P. 3–16.

Lubar J. F. Neurofeedback for the management of Attention-Deficit Disorders. // Biofeedback: A Practitioner's Guide / Eds M. S. Schwartz & F. Andrasik. N. Y., 2003.

Monastra V. J. Clinical Applications of Electroencephalographic Biofeedback // Biofeedback: A Practitioner's Guide / Eds M. S. Schwartz & F. Andrasik. N. Y., 2003. P. 438–463

Serman M. B. Basic concepts and clinical findings in the treatment of seizure disorders with EEG operant conditioning // Clinical Electroencephalography. 2000. V. 31 (1). P. 45–55.

Serman M. B., Egner T. Foundation and Practice of Neurofeedback for the Treatment of Epilepsy // Applied Psychophysiology and Biofeedback. 2006. V. 31. № 1. P. 21–35.

ОСЦИЛЛЯТОРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ¹

Т. Н. Греченко (Москва)

Ритмичность поведения типична для биологических систем – она регулируется длительностью дня и ночи, годовыми, репродуктивными и метаболическими циклами. Функции осцилляторов являются центральной проблемой для понимания организации активности живых организмов на клеточном и поведенческом уровне. Клетки с ритмичной активностью найдены у организмов разного уровня эволюции. Их особенностью является наличие внутреннего генератора-пейсмекера, который вынуждает клетку осциллировать. Появление нейронов, снабженных пейсмекерным механизмом, стало важнейшим этапом в формировании систем, обеспечивающих адаптивное поведение. Осцилляторная активность прошла путь от полного контроля поведения у одноклеточных организмов до организации сложных нейронных ансамблей, ответственных за реализацию различных функций у многоклеточных существ.

Предполагается, что сложность поведения определяется множеством клеток с эндогенными осцилляторами, а у одноклеточных организмов она зависит от гетерогенности эндогенных процессов. Для проверки этой гипотезы были выполнены эксперименты на прокариотах цианобактериях *Oscillatoria terebriformis*, одноклеточных эукариотах *Paramecium caudatum* и дрожжах *Saccharomyces cerevisiae*, пиявках и наземном моллюске *Helix pomatia*. Результаты микроэлектродных исследований показали, что электрическая активность клеток всех одноклеточных и многих нейронов многоклеточных организмов характеризуется осцилляторными процессами. Зарегистрированные внутриклеточными электродами колебания мембранного потенциала (МП) отличались по амплитуде, частоте и паттернам.

Регистрация электрической активности от индивидуальной цианобактерии показывает работу пейсмекерного механизма с регулярными колебаниями, частота которых – 0,3–0,5 Гц, а амплитуда

¹ Работа поддержана РФФИ, грант №09-06-00393а и РГНФ №11-06-00917а.

достигает 50 мВ. У дрожжей можно выделить высокочастотный компонент до 28 Гц и низкочастотные компоненты – обнаружены колебания мембранного потенциала около 0,1 Гц. В ряде случаев генерация высокочастотных колебаний развивается упорядоченно, группы следуют с частотой 0,8–0,9 Гц. Кроме того, на электрическую активность дрожжевых клеток влияют такие факторы внешней среды, как температура, состав жидкостной среды, продолжительность нахождения в растворе.

И прокариотные цианобактерии, и эукариоты-дрожжи ведут малоподвижный образ жизни. По-видимому, для выживания в агрессивной действительности они формируют колонии (сообщества). Это позволяет им синхронизировать свои осцилляторы и осуществлять целенаправленное поведение. Регистрация электрической активности макроэлектродом в колонии показывает синхронизированные синусоидальные ритмы, частотой около 6 Гц и около 35 Гц.

В отличие от этих организмов, парамеции являются свободно живущими, самостоятельными существующими организмами (одноклеточные эукариоты) и демонстрируют разнообразие двигательной активности. Поведение их чрезвычайно разнообразно; во множестве экспериментов описаны и способы их передвижения, и обучение в самых разных условиях. У парамеций микроэлектродная регистрация показывает существование нескольких осцилляторов, имеющих разные частотные и амплитудные характеристики. Эти независимые осцилляторы могут синхронизироваться, что приводит к развитию единого электрического процесса. Можно предположить, что электрическая гетерогенность, которая является отражением функционального разнообразия внутриклеточных процессов, предопределяет существование эукариотов как самостоятельных организмов. Система управления движениями у парамеций включает рецепторное, афферентное центральное, эфферентное и эффекторное звенья. Роль центрального интегратора и координатора двигательного поведения может выполнять ядро клетки, тесно связанное с периферией с помощью динамичных элементов цитоскелета (Свидерский и др., 2007). Результаты опытов подтверждают предположение о том, что сложность поведения зависит от множественности осцилляторов – от гетерогенности электровозбудимой мембраны у одноклеточных организмов. Гетерогенность мембраны свидетельствует о субстанциональном и функциональном разнообразии и том, что существование клетки как самостоятельного организма определяется этим свойством.

Дальнейшее развитие клеток-осцилляторов можно наблюдать у такого существа, как гидра. Она ведет прикрепленный образ жизни, а щупальцами совершает различные движения, позволяю-

щие захватывать добычу. У гидры сетчатая нервная система, клетки имеют пейсмекерные генераторы. Множество пейсмекеров образуют управляющую систему органов движения гидры (McCullough, 1965). Пейсмекерная активность регулируется посредством сигналов, которые передаются при помощи ГАМК, глутамата и других нейромедиаторов (Kass-Simon et al., 2003).

Пиявки и моллюски имеют множество пейсмекерных нейронов, выполняющих различные функции в работе центральной нервной системы. Например, в висцеральном ганглии аплизии около 50–75% крупных нейронов демонстрируют спонтанные пейсмекерные разряды (Carpenter, 1967). Пейсмекерная активность может быть регулярной (ритмичный пейсмекер) или же состоять из периодических колебаний МП, разделенных периодами молчания (залповый или берстовый пейсмекер). Функциональное назначение эндогенных осцилляций различно, поэтому и рабочие режимы нейронов, требующие участия пейсмекерной активности, также отличаются. Для многих клеток нервной системы активное проявление пейсмекерного механизма является нормой: для командного нейрона эндогенная ритмика – это способ реализации внутренней программы, определяющей будущую двигательную активность; для нейрона-модулятора – инструмент регуляции состояния целых нейронных популяций. Включаясь в определенных условиях, такие пейсмекерные нейроны приводят ансамбли клеток к гармоничному взаимодействию и, следовательно, к адаптивному поведению живого существа. По задачам, которые решают эти пейсмекерные нейроны, можно выделить, по меньшей мере, следующие: командные нейроны; нейроны-часы; интернейроны; нейроны-генераторы ритмов функционального состояния. Командный нейрон имеет латентный высокопороговый пейсмекерный механизм, который включается при деполяризационном смещении МП. Это означает, что в состоянии покоя пейсмекеры отсутствуют, но возникают при возбуждении определенных синаптических входов у нейрон-модуляторов. Паттерн электрической активности, генерируемой такими нейронами, генетически закреплен. Нейроны-модуляторы характеризуются избирательным подключением пейсмекерной активности при активации определенного синаптического входа. В этом случае пейсмекерные осцилляции выступают в роли усилителя ответа нейрона на пришедшее синаптическое возбуждение и продлевают активирующее действие коротких возбуждающих постсинаптических потенциалов (ВПСП) или тормозных постсинаптических потенциалов (ТПСП.) Изучение усиливающей синаптический ответ нейрона функции пейсмекера показало, что не каждый локус химической чувствительности может запускать длительную пейсмекерную активность.

Результаты опытов на одноклеточных и многоклеточных показывают, что усложнение организации нервной системы, связанное с появлением синаптической передачи, не привело к вырождению функций пейсмекерной активности. Эндогенная ритмика, сформировавшаяся на ранних этапах появления живых организмов, надежно и адекватно «вписывает» сложные системы в быстро меняющуюся обстановку, обеспечивая осуществление различных форм поведения. Наличие пейсмекера у одноклеточного организма обеспечивает его подвижность, а свойства этого пейсмекера определяют степень подвижности. Если у клетки нет осцилляций, она не передвигается самостоятельно (например, эритроциты). Между звеньями, обеспечивающими движение, существует информационный обмен, но у одноклеточного существа он происходит только при помощи химической межструктурной сигнализации, поэтому особое внимание привлекают вещества, выполняющие такой перенос информации внутри одноклеточного организма.

Эволюция живых организмов тесно связана с развитием системы регуляций и ее механизмов. Функциональной основой регуляций является химическая сигнализация. Уже у одноклеточных организмов имеется набор сигнальных механизмов, обеспечивающих их жизнедеятельность и ориентацию в пространстве и времени. Дальнейшая эволюция химической сигнализации шла по пути развития механизмов ее регуляции (Веселкин, Наточин, 2010). Многие результаты поддерживают гипотезу о прокариотическом происхождении и эндосимбиотическом механизме возникновения химической сигнальной системы у высших эукариот. Сравнение структурно-функциональной организации этих информационных систем у бактерий и эукариот демонстрирует ряд сходных характеристик, указывающих на эволюционную преемственность. Это приводит к выводу о том, что эукариотная сигнальная система имеет прокариотные корни (Pertseva, Shpakov, 2009). Обнаружены также сходные характеристики каналов ионной проводимости для K^+ у прокариот и эукариот (Lu et al., 2001).

Что создает эндогенные осцилляции? На культуре дрожжевых клеток выполнено множество молекулярно-генетических исследований, которые направлены на изучение биохимической сигнализации, лежащей в основе работы осцилляторов. Результаты показывают наличие нескольких видов химической сигнализации. Хотя дрожжи являются одноклеточным и сравнительно простым организмом, они имеют чувство времени, которое не связано с репродуктивным циклом. Гликолизный путь демонстрирует осцилляторное поведение,

т. е. метаболические концентрации осциллируют вокруг фермента фосфофруктокиназы. Частота этих осцилляций около 1 в мин. Экстракт дрожжевых клеток тоже может проявлять осцилляторную активность, но более низкой частоты. Циркадианный ритм цианобактерий обеспечивается последовательным экспрессированием часовых генов (Mihalcescu et al., 2004). Циркадианные осцилляторы, связанные с внутренней суточной периодичностью, найдены у множества живых организмов – включая млекопитающих, насекомых, губки и цианобактерии. Эти биохимические осцилляторы гибко подстраиваются к внешним и внутренним изменениям.

Литература

Веселкин Н. П., Наточин Ю. В. Принципы организации и эволюции систем регуляции функций // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 2010. Т. 46. №6. С. 592–603.

Свидерский В. Л., Лобзин Ю. В., Горелкин В. С., Плотникова С. И. Двигательная активность инфузорий: теоретические и прикладные аспекты // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 2007. Т. 43. №5. С. 453–466.

Carpenter D. O. Temperature effects of pace-maker generation membrane potential and critical firing level // J. Physiol. 1967. V. 50. P. 1469–1484.

Itayama T., Sawada Y. Development of electrical activity in regenerating aggregates of hydra cells // J. Exp Zool. 1995. Dec 15. V. 273 (6). P. 519–526.

Kass-Simon G., Pannaccione A., Pierobon P. GABA and glutamate receptors are involved in modulating pacemaker activity in hydra // Comp Biochem Physiol A Mol Integr Physiol. 2003. Oct. V. 136 (2). P. 329–342.

Kondo T., Ishiura M. The circadian clocks of plants and cyanobacteria // Trends Plant Sci. 1999. May. V. 4 (5). P. 171–176.

Lu Z., Klem A. M., Ramu Y. Ion conduction pore is conserved among potassium channel // Nature. 2001. Oct. 25. V. 413 (6858). P. 809–813.

Masino M. A., Calabrese R. L. Phase relationships between segmentally organized oscillators in the leech heartbeat pattern generating network // J. Neurophysiol. 2002. V. 87. P. 1572–1585.

McCullough C. B. Pacemaker interaction in hydra // Am. Zool. 1965. Aug. V. 5. P. 499–504.

Mihalcescu I., Hsing W., Leibler S. Resilient circadian oscillator revealed in individual cyanobacteria // Nature. 2004. Jul 1. V. 430 (6995). P. 81–85.

Pertseva M. N., Shpakov A. O. The prokaryotic origin and evolution of eukaryotic chemosignaling systems // Neurosci. Behav. Physiol. 2009. Oct. V. 39 (8). P. 793–804.

МИКРОСТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ВОЛНОВОЙ АКТИВНОСТИ МОЗГА – НОВЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА¹

Н. Н. Данилова (Москва)

Разработан новый метод анализа многоканальной регистрации ЭЭГ человека, базирующийся на пейсмекерной гипотезе ритмогенеза волновой активности мозга. Он позволяет уйти от традиционно используемых суммарных показателей основных ритмов ЭЭГ и обратить внимание на их отдельные частотные составляющие, которые рассматриваются как отображение осцилляций пейсмекерных нейронов, встроенных в локальные нейронные сети. Метод получил название «Микроструктурного анализа осцилляторной активности мозга» (Данилова, 2005, 2006; Данилова и др., 2005) и сначала был применен в отношении гамма ритма (30–75 Гц), а затем был распространен на другие частотные диапазоны: бета- (14–29 Гц), альфа- (8–13 Гц) и тета-осцилляций (4–7 Гц).¹

Метод включает несколько этапов: получение усредненных потенциалов, связанных с событием (ПСС), зависящих от пейсмекерных свойств нейронов реагировать на приходящий сигнал перезапуском фазы (reset) их волновой активности, узкополосную частотную фильтрацию ПСС с шагом в 1 Гц, чтобы выделить вызванные осцилляции, синхронизированных по фазе со стимулом. Важным этапом метода является вычисление по данным многоканальной ЭЭГ эквивалентных токовых диполей и наложение их на анатомические томографические магнитно-резонансные срезы индивидуального мозга. Используется модель одного подвижного диполя для каждой частотной составляющей с временным разрешением в 2,5 мс. Метод предполагает получение срезов мозга на основе структурной МРТ. В наших исследованиях для этой цели использован магнитно-резонансный томограф TOMIKON S50 (BRUKER) в Центре магнитно-резонансной томографии и спектроскопии (ЦМТС) МГУ. Координаты диполей рассчитывались программой VL6 Ю. М. Коптелова и пересчитывались в координаты Стереотаксического атласа мозга человека Talairach and Tournoux, 1988.

В методе используется новый электроэнцефалографический показатель активности локальных нейронных сетей – активированные частотно-селективные генераторы, отображающие активность пейсмекерных нейронов. Для измерения активности частотно-селективных генераторов используется сумма их эквивалентных диполей (Данилова, 2009). Частотно-селективные генераторы выполняют функцию интеграции локальных нейронных сетей в функциональные системы за счет двух механизмов: синхронизации их активности на об-

щей частоте, а также в результате совмещения активности разно-частотных генераторов, при этом низкочастотные генераторы выступают как модуляторы высокочастотных. Карты пространственной локализации эквивалентных дипольных источников частотно-селективных генераторов позволяют выявлять типы взаимодействия локальных фокусов активности мозга и их распределение во времени.

На начальном этапе разработки метода была определена полоса частотной фильтрации ПСС. Сравнение узкополосной и широкополосной частотной фильтрации ПСС показало преимущество узкополосной, которая существенно увеличивает число дипольных источников и усиливает их связь со структурами мозга, так как генераторы, различающиеся частотой в 1 Гц, часто проявляют себя как независимо функционирующие системы (Данилова, Быкова, 2003б; Данилова, 2005). Правильность выбора полосы частотной фильтрации в 1 Гц подтверждается частотно-временной дискретностью активности частотно-селективных гамма- и бета-генераторов и их устойчивой пространственной локализацией в структурах мозга (Данилова, Быкова, 2003а).

Метод выявляет скрытую реакцию антиципации – ожидание стимула, которая не обнаруживается при широкополосной фильтрации ПСС. Реакция антиципации представлена опережающим возбуждением – усилением активности частотно-селективных гамма- и/или бета генераторов (на интервале 100 мс перед стимулом). Показано сходство реакции антиципации с ранним сенсорным ответом (на интервале 100 мс после стимула). Активированные частотно-селективные генераторы перед стимулом продолжают работать и после его включения, сохраняя частоту своих осцилляций. При этом диполи во время реакции антиципации и сенсорного ответа демонстрируют сходство по мозговой локализации. Привлечение внимания к стимулу усиливает реакцию антиципации (Данилова, Астафьев, 2000; Данилова и др., 2002; Данилова, Быкова, 2003а; Данилова, 2006).

Локализация частотно-селективных гамма генераторов в структурах мозга в условиях привлечения внимания к звуковому стимулу выявила лидирующую функцию префронтальной коры. В условиях целенаправленного внимания происходило изменение картины распределения очагов активности в мозге. К локальному фокусу активности в модально-специфической коре, возникающему в условиях пассивного внимания, добавляется вторая зона активности – в префронтальной коре, которая по времени опережает ответ мо-

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ, проект № 10-06-00481а.

дально-специфической коры (Данилова, Быкова, 2003а; Danilova, 2008).

Исследование процесса удержания информации в памяти на интервале задержки в экспериментах с рабочей памятью выявило периодически появляющиеся вспышки совместной активности частотно-селективных гамма- и бета-генераторов, показав тем самым флуктуирующий, волновой характер самого процесса внимания (Данилова, Лукьянчикова, 2008; Данилова, 2009).

Показано, что запоминание стимула, так же как и его опознание, реализуется через механизм частотно-фазового управления осцилляторной активностью мозга при взаимодействии частотно-селективных низкочастотных и высокочастотных генераторов. Кластерный анализ, примененный к координатам локализации дипольных источников частотно-селективных генераторов, осциллирующих на разных частотах, выявляет их взаимодействие. Показана связь активности частотно-селективных тета-генераторов с генераторами, работающими на гамма- и бета-частотах, интегрированных с ними в общие кластеры (Данилова, 2009; Danilova, 2010; Данилова, Страбыкина, 2011).

Совместная активность тета-генераторов с высокочастотными гамма- и бета-генераторами обнаружена во многих структурах мозга: в лимбической системе, фронтальной, височной и окципитальной коре, стволе мозга и др. Взаимодействие тета-генераторов с высокочастотными генераторами возникает как на этапе запоминания информации, так и на этапе сохранения следов памяти в активной форме для последующего ее использования в поведении. Вместе с тем, исследование процессов рабочей памяти методом кластерного анализа выявило специфику активации фронтальной коры. Результаты этого анализа показывают преобладание во фронтальной коре локальной активности высокочастотных генераторов и ее относительную независимость от тета-осцилляций. Кластеры, локализованные во фронтальной коре, чаще представлены активированными частотно-селективными гамма- и бета-генераторами. С ростом активности фронтальной коры увеличивается число дипольных источников гамма- и бета-генераторов, при росте частоты их осцилляций.

Вычисление локализации кластеров, выявляющих совместную активность тета-, бета- и гамма-генераторов, показало принципиальное различие процессов опознания целевого и дифференцировочного стимула в экспериментах с рабочей памятью. От испытуемого требовалось на короткое время запоминать 4 пары двузначных чисел для последующего моторного реагирования на целевой стимул по типу GO/NOGO. Фокусы активности на целевой стимул возникали в дорзальном стриатуме, функцию которого связывают с формированием стимульной категоризации, а также

в базальных ганглиях, ответственных за выбор исполняемых моторных реакций. Параллельно активность возникала в Substantia Nigra, также косвенно подтверждая категориальное научение, которое параллельно возникает как в сенсорной, так и моторной сфере. Иначе выглядит реакция на дифференцировочный стимул, которая сопровождается усилением активности в окципитальной и темпоральной коре при слабом вовлечении стриопаллидарной системы. Из этого следует, что опознание дифференцировочного стимула, в сравнении с целевым стимулом, – значительно более сложный процесс, запускающий поиск дополнительной информации для подтверждения ранее принятого решения о торможении моторной реакции.

В сообщении представлены некоторые результаты исследований, выполненных методом микроструктурного анализа осцилляторной активности мозга, свидетельствующие об эффективности его применения для изучения психофизиологических механизмов когнитивных процессов.

Литература

Данилова Н. Н. Частотная специфичность осцилляторов гамма-ритма // Российский психологический журнал. 2005. Т. 3. № 2. С. 35.

Данилова Н. Н. Роль высокочастотных ритмов электрической активности мозга в обеспечении психических процессов // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 2. С. 62.

Данилова Н. Н. Неинвазивное отображение активности локальных нейронных сетей у человека по данным многоканальной регистрации ЭЭГ // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 1. С. 114.

Данилова Н. Н., Астафьев С. В. Внимание человека как специфическая связь ритмов ЭЭГ с волновыми модуляторами сердечного ритма // Журнал высшей нервной деятельности. 2000. Т. 50. № 5. С. 791.

Данилова Н. Н., Быкова Н. Б., Анисимов Н. В., Пирогов Ю. А., Соколов Е. Н. Гамма-ритм электрической активности мозга человека в сенсорном кодировании // Биомедицинская радиоэлектроника. 2002. Т. 3. С. 34.

Данилова Н. Н., Быкова Н. Б. Роль частотно-специфических кодов в процессах внимания // Доклады второй Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия / Под ред. Т. Ахутиной, Ж. Глозман. М., 2003а. С. 290.

Данилова Н. Н., Быкова Н. Б. Осцилляторная активность мозга и информационные процессы // Психология. Современные направления междисциплинарных исследований / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. В. Тарабриной. М., 2003б. С. 271.

Данилова Н. Н., Быкова Н. Б., Пирогов Ю. А., Соколов Е. Н. Исследование частотной специфичности осцилляторов гамма-ритма методами дипольно-

го анализа и анатомической магнитно-резонансной томографии // Биомедицинские технологии и радиоэлектроника. 2005. Т. 4–5. С. 89.

Данилова Н. Н., Лукьянчикова М. С. Осцилляторная активность мозга в рабочей памяти // Вестник МГУ. Сер. 14, «Психология». 2008. Т. 3. С. 37.

Данилова Н. Н., Страбыкина Е. А. Частотно-селективные генераторы осцилляторной активности мозга и их роль в процессах рабочей памяти // Современная экспериментальная психология /

Под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2011. С. 429.

Danilova N. N. Frequency-selective gamma generators in processing of auditory stimuli // Psychology in Russia: State of the Art / Eds Y. Zinchenko, V. Petrenko. M., 2008. V. 2. P. 299.

Danilova N. N. Images of working memory processes by localization of activated frequency selective EEG generators // Psychology in Russia State of the Art. Scientific yearbook / Eds Y. P. Zinchenko, V. F. Petrenko. M., 2010. V. 3. P. 287.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫЗВАННЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ МОЗГА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ СКРЫВАЕМОЙ ИНФОРМАЦИИ

Е. С. Исайчев (Москва)

Постановка проблемы

С начала 90-х годов прошлого века в России силовые структуры официально начали применять опросы на полиграфе. Примерно в это же время началось развитие полиграфа и во внесударственной сфере. Отделы безопасности крупных предприятий, среднего бизнеса и кадровые агентства приняли на вооружение это новое средство для оценки достоверности сообщаемой информации.

Несмотря на явные практические успехи применения полиграфа, в этой области имеется ряд определенных методологических проблем, главная из которых – недостаточное использование когнитивных показателей скрываемой информации у человека. Основная критика применения современного полиграфа в практике заключается в том, что во время опроса регистрируются характеристики и показатели вегетативной нервной системы – дыхание, кожно-гальваническая реакция, электрокардиограмма, фотоплетизмограмма. Но, как известно, эти показатели отражают эмоциональное состояние человека, а не те сложные когнитивные процессы, которые связаны с получением, хранением и извлечением информации о тех или иных событиях нашей жизни и нашего личного опыта. Решение этой проблемы исследователи связывают с появлением новых методов, прежде всего томографических (фМРТ и ПЭТ) и методов регистрации электрической активности головного мозга: электроэнцефалограммы и когнитивных вызванных потенциалов мозга (ЭЭГ и КВП).

Таким образом, в настоящее время весьма актуальным является разработка теоретических и практических подходов к поиску новых показателей, отражающих вклад когнитивных составляющих в процесс намеренного сокрытия информации. Поиску когнитивных характеристик скрываемой информации и было посвящено проведенное нами экспериментальное исследование.

Объектом исследования являлась электрическая активность мозга человека, регистрируемая при попытке скрыть ситуационно-значимую информацию.

Основная цель исследования заключалась в разработке новой технологии, позволяющей регистрировать когнитивные вызванные потенциалы (КВП) мозга в ситуации правдивого и ложного ответов.

Основная рабочая гипотеза исследования состояла в предположении, что психофизиологические и нейрофизиологические механизмы, ответственные за генерацию ложного и правдивого ответов, имеют различную индивидуально специфическую нейрофункциональную организацию. На психофизиологическом уровне различие в организации двух функциональных систем должно проявиться в различиях индивидуальных паттернов амплитудно-временных параметров КВП на правдивый и ложный ответы, а также и в особенностях их пространственного распределения на поверхности мозга испытуемого.

Методика исследования

Регистрация электроэнцефалограммы (ЭЭГ) проводилась в соответствии с Международной системой 10–20 монополярно в отведениях: Fp1, Fpz, Fp2, F7, F3, Fz, F4, F8, T3, C3, Cz, C4, T4, T5, P3, Pz, P4, T6, O1, Oz, O2 с референтами A1, A2. Частота дискретизации ЭЭГ составляла 250 Гц. Регистрация ЭЭГ проводилась при включенном аппаратном запирающем фильтре (50 Гц) в частотном диапазоне от 0,16 до 30 Гц. Подэлектродное сопротивление (импеданс) для неполяризующихся хлорсеребряных (AgCl) ЭЭГ-электродов не превышало уровня 10–15 КОм. Для контроля общего функционального состояния испытуемого и контроля артефактов параллельно с записью ЭЭГ регистрировали электрокардиограмму (ЭКГ), фото-

плетизмограмму (ФПГ) и кожно-гальваническую реакцию (КГР). Для учета артефактов от движений глаз осуществлялась непрерывная запись электроокулограммы (ЭОГ).

Выборку экспериментального исследования составили студенты старших курсов факультета психологии МГУ. В исследовании приняли участие 30 чел. После первичной обработки данных результаты двух испытуемых были исключены из анализа из-за большого количества артефактов, определяемых по электроокулограмме. Таким образом, общее количество обследованных составило 28 чел. (20 женщин и 8 мужчин, средний возраст – 23 года).

Процедура исследования

В качестве значимого стимула для женщин использовалось собственное имя испытуемой, для мужчин – фамилия. Для повышения интереса и мотивации участников эксперимент имитировал игровую ситуацию. Испытуемому рассказывали про методы выявления лжи и предлагали поиграть в «разведчика». Сюжет игры: «Вы – разведчик. Вас подозревают в хищении секретных документов. Вы живете в стране под чужим именем (это Ваш псевдоним). Неприятелю известно имя человека, похитившего документы, т. е. ваше настоящее имя. Их специалистами написана компьютерная программа, которая по ответам мозга может определить, врет человек или говорит правду. Ваша задача – скрыть собственное имя и обмануть компьютер».

Результаты исследования

Разработано теоретическое и методическое обоснование экспериментального исследования ко-

гнитивных вызванных потенциалов (ВП) мозга на визуальные ситуационно-значимые стимулы. В качестве методологической базы исследования и концептуальной основы для построения психофизиологической модели обмана были использованы – теория функциональных систем П. К. Анохина и теория векторного кодирования Е. Н. Соколова.

В качестве основного методического обоснования принято положение, что ложный ответ может быть достаточно надежно определен не по отдельным временным или амплитудным компонентам КВП в какой-то локальной области скальпа, а только по интегральному комплексному показателю, включающему целый ряд сопряженных пространственно-амплитудно-временных параметров анализируемого КВП.

Экспериментальные данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что когнитивные вызванные потенциалы и ритмические составляющие электроэнцефалограммы головного мозга человека могут быть использованы для разработки диагностической процедуры по выявлению фактов сокрытия человеком ситуационно-значимой информации.

Диагностика ситуационно-значимой информации основывается на использовании комплексного показателя, включающего целый ряд сопряженных пространственно-амплитудно-временных параметров КВП и специального алгоритма обработки и оценки его отдельных компонентов.

Для выявления и оценки ситуационно значимой информации по компонентам КВП и проведения статистического анализа индивидуальных и групповых данных был разработан математический алгоритм, позволяющий обнаруживать ложный ответ с вероятностью более 90%.

НОВЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ПАРАДИГМЫ В ВЕКТОРНОЙ ПСИХОФИЗИКЕ

А. А. Кисельников (Москва)

Постановка проблемы

Векторная психофизиология, созданная основателем кафедры психофизиологии Московского университета академиком Е. Н. Соколовым (Соколов, 2010), является одной из ведущих научных школ в отечественной психофизиологии. Содержательным «ядром» векторной психофизиологии является универсальная сферическая модель психического, охватывающая сенсорные, когнитивные и исполнительные процессы. В этой модели вводится определенная топология психического, в рамках которой целостные перцептивные образы (сенсорный аспект), образы памяти и семантичес-

кие единицы (когнитивный аспект), и целостные двигательные акты (исполнительный аспект) репрезентируются точками на поверхности n -мерной гиперсферы в евклидовом пространстве. Соответственно, выделяется сенсорная, когнитивная и исполнительная гиперсферы, причем важным аспектом модели является существенный изоморфизм этих гиперсфер. Такая топология психического вытекает из нейрокибернетической модели Е. Н. Соколова, предполагающей нормировку совместной активности базовых нейронных каналов, после которой сумма квадратов активности этих каналов становится постоянной.

В качестве основного математического средства векторная психофизиология использует многомерное шкалирование, позволяющие восстанавливать исходное нейрофизиологическое пространство по матрице сравнения стимулов, в клеточках которой находятся некоторые меры близости стимулов. Здесь работает метафора географической карты – по матрице расстояний между городами возможно восстановить исходную карту, априорно совершенно не зная осей этой карты. Так же и в векторной психофизиологии, изначально не зная исходного набора нейрофизиологических осей, конституирующих сенсорное/когнитивное/исполнительное пространства, в эксперименте с многомерным шкалированием можно восстановить эти оси и содержательно их проинтерпретировать.

Важнейшей методологической новацией векторной психофизиологии стало введение новых эффективных мер межстимульных различий, позволяющих строить геометрические модели психических процессов. Во-первых, изначально, в духе идей Стивенса, была предложена балловая шкала межстимульных различий от 1 до 9 (шаг 1). Испытуемые шкалировали попарные различия между стимулами разного цвета, яркости, разной ориентации, а также разными эмоциональными выражениями схематических лиц. По результатам этих работ была построена 4-мерная сферическая модель цветоразличения, 2-мерная модель различения яркости, 2-мерная модель различения ориентации, 4-мерная модель различения схематических эмоциональных лиц, 4-мерная модель цветовых образов памяти, 4-мерная модель цветовой семантики и другие сферические модели.

Во-вторых, была предложена принципиально новая психофизиологическая шкала межстимульных различий – амплитуда b -волны электроретинограммы на «мгновенную» (быстрее 10 мс) замену стимулов разного цвета, яркости и ориентации. Были построены объективные «сетчаточные» пространства различения яркости, цвета и ориентации, а также оригинальная «ретинометрическая» функция. Впервые в мировой науке было изучено взаимодействие яркости и ориентации на сетчаточном уровне.

В-третьих, полученная ретинометрическая шкала была экстраполирована на ЭЭГ и была введена еще одна оригинальная шкала различий – амплитуда определенных компонентов вызванных потенциалов на мгновенную замену стимулов. Так, например, оказалось, что по амплитуде компонентов N87 и P120 в затылочных отведениях можно построить цветовое пространство человека, которое будет изоморфным аналогичному пространству, полученному с помощью субъективной балловой шкалы различий. Аналогичный подход был применен в цветовой семантике, когда по компонентам вызванных потенциалов на мгновенную замену слов-цветообозначений удалось получить цветовой круг Ньютона. В последнее время нами

были продолжены исследования в рамках этого направления (I и II).

I. Векторная психофизиологическая модель различения простых зрительных признаков (яркость, линейный размер)

В данной работе в русле традиций психофизиологической школы Е. Н. Соколова был использован комплексный подход к регистрации межстимульных различий, предполагающий запись зрительных вызванных потенциалов (ВП), времени реакции (ВР) и субъективных балловых оценок. Выбор в качестве объекта исследования таких элементарных одномерных признаков, как яркость и линейный размер, был обусловлен тем, что векторная модель предсказывает многомерный и, более того, сопряженный по сферическому закону характер лежащих за восприятием этих признаков ортогональных психофизиологических каналов. В работе была применена принципиально новая методика записи ВП на процесс различения яркости, использующая схему позиционного уравнивания, а также оригинальная методика регистрации ВР.

Цель работы – изучить процессы различения яркости и линейного размера человеком на психофизическом и психофизиологическом уровнях; комплексно верифицировать классическую сферическую модель различения яркости, а также построить новую оригинальную модель различения линейного размера (длины линий).

Методика исследования

A. Яркость

Эксперимент на различение яркости включал три этапа: психофизический этап регистрации субъективных оценок, этап регистрации времени простой сенсомоторной реакции на замену и этап записи ВП на замену, которые соответствовали разным уровням когнитивной обработки. В качестве стимуляции использовались 9 гомогенных ахроматических паттернов различной яркости, которые предъявлялись на весь экран профессионального 22» монитора Iiyama. Яркость стимулов была подобрана так, чтобы логарифмические расстояния между по фотометрической шкале яркости были одинаковы (от 1 до 80 кд/м²). Регистрация ЭЭГ осуществлялась монополярно от 16 отведений по международной системе 10–20% на электроэнцефалографе Nihon Kohden.

На этапе субъективных оценок испытуемый с использованием шкалы от 0 (максимальное сходство) до 9 (максимальное различие) давал балловую оценку различия стимулов, предъявлявшихся друг за другом на экране монитора, для каждого испытуемого было записано 15 предъявлений каждой клеточки матрицы 9×9.

На этапе записи ВР испытуемый как можно быстрее нажимал кнопку регистратора в ответ на «мгновенную» (менее 5 мс) смену стимулов разной яркости, для каждого испытуемого было записано 100 предъявлений каждой клеточки матрицы 9*9. Время такой реакции интерпретировалось как мера близости стимулов.

На этапе регистрации ВП испытуемому предъявлялись «мгновенно» заменяющиеся один на другой стимулы длительностью каждый 1000 мс. В ВП на замену регистрировались 200-мс фон и 600-мс запись. Для каждого испытуемого было записано 60 предъявлений каждой замены (по каждой клеточке матрицы 9*9), которые были усреднены после очистки ЭЭГ от артефактов. Эксперименты по яркости прошли 13 чел. – студенты факультета психологии.

Б. Линейный размер

Эксперимент на различение линейного размера включал психофизическую регистрацию субъективных оценок. В качестве стимуляции использовались 15 вертикальных центрированных черных линий разной длины и одинаковой толщины (длина от 2 до 716 пикселей с константным шагом 50 пикселей, толщина – 2 пикселя, экран ноутбука – 12" разрешение – 1280*800). Стимулы предъявлялись парами на белом фоне на экране ноутбука, так, что левая линия-стимул была расположена по центру левой половины экрана, а правая линия-стимул – по центру правой половины экрана. От испытуемого требовалось дать оценку различий между левым и правым стимулом (от 0 до 9). Эксперименты по линейному размеру прошли 5 чел. – студенты факультета психологии.

Обработка данных

Полученные в психофизических сериях усредненные матрицы различий обрабатывались с помощью процедуры многомерного шкалирования, а полученные конфигурации тестировались на сферичность. Субъективные оценки рассматривались как меры разности стимулов (эксперименты А и Б), время реакции – как мера близости стимулов (эксперимент А).

В результате записи ЭЭГ (эксперимент А) были получены и обработаны многомерным шкалированием 72 усредненных ВП (количество пар в полной матрице различий = $9 \times (9 - 1)$). В затылочных отведениях О1 и О2 были вычислены амплитуды в мкВ классических компонентов «ВП различения» N87 и P120.

Результаты исследования А

1. Многомерный анализ субъективных матриц балловых оценок дает классическую полуокруж-

ность в двумерном пространстве, оси которого репрезентируют В-/Vl- и D-нейронные каналы восприятия яркости.

2. Многомерный анализ матриц простого сенсорного времени реакции как меры близости стимулов дает сложную трехмерную траекторию, которую можно представить как параллельную суперпозицию сферического механизма (синусовая и косинусовая оси, т. е. В-/Vl- и D-каналы, причем стимулы описывают более чем 180° траекторию) и линейного механизма (ось интенсивности). Математически аппроксимировать такую траекторию можно винтовой линией в трехмерном евклидовом пространстве.
3. На уровне компонентов ВП было установлено, что наилучшее решение задачи многомерного шкалирования получается для амплитуды компонента P120 в отведении О2, причем стимулы образуют сложную трехмерную траекторию, похожую на проанализированный выше случай с ВР. Таким образом, при переходе от неосознаваемых индикаторов разности (ВР, ВП) к осознаваемым (балловые оценки) происходит редукция линейного механизма и сужение диапазона вращения радиус-вектора по сфере до 180°.

Результаты исследования Б

Многомерный анализ субъективных матриц балловых оценок дает, как и предсказывает сферическая модель, строгую полуокружность в двумерном пространстве. Оси этого пространства могут репрезентировать работу ортогональных каналов-преддетекторов, причем один канал является оппонентным (аналог В-/Vl-нейронов в яркости), а второй – неоппонентным (аналог D-нейронов в яркости). Оппонентную структуру одного из выявленных каналов можно, по аналогии с яркостью, объяснить эффектом контраста размера (аналогично яркостному контрасту). Так же как в сферической модели кодирования яркости, где при низких значениях яркости теста и высоких – фона включается латеральное торможение и в области теста активируется Vl-нейрон, обрабатывающий нижнюю полуось оппонентного канала (в результате чего получается ощущение глубокого черного цвета), в предлагаемой сферической модели кодирования линейного размера можно постулировать торможение от фоновых линейно-больших стимулов на тестовые линейно-маленькие (и тогда надо думать о существовании феномена ощущения очень маленького линейного размера, по аналогии с глубоким черным цветом). Действительно, проведенные нами пилотажные эксперименты по прямой оценке длины 15 использованных линий показывают некоторое отклонение от линейности (вниз) именно по первым самым маленьким

3–4 стимулам (так как от контраста избавиться невозможно). В предлагаемой модели также надо учесть адаптацию каналов (нейронов-предетекторов) под текущий уровень стимуляции, что дает объяснение факта занятия стимулами всей полуокружности, а не только части дуги. Отметим, что указанная интерпретация не противоречит данным Стивенса о линейном восприятии длины линии, ибо в сферической модели испытуемые при оценивании абсолютной длины линии «идут» по дуге сферы, а при оценивании разницы между длинами – по хорде, стягивающей точки на дуге.

Таким образом, предлагаемый методический подход к изучению психофизиологических механизмов восприятия простых перцептивных признаков, основанный на комплексной регистрации ВП, ВР и субъективных балловых оценках как мер близости стимулов, позволяет уточнять и развивать сферическую модель Соколова–Измайлова.

II. Многомерный анализ цвето-эмоциональных семантических связей (общий и кросскультурный аспекты)

Задача изучения взаимосвязи цвета и эмоций является одной из актуальных и современных для психологии и когнитивных нейронаук. Решение этой задачи имеет важное как теоретическое, так и практическое значение для психотерапии, психодиагностики и эргономики. Начиная с 70-х годов XX в. в психофизиологической школе академика Е. Н. Соколова была изучена многомерная структура цветового и эмоционального пространств, построенных на основании оценок различий как между перцептивными, так и между семантическими стимулами. Однако до сих пор не решенным остается вопрос о возможности построить объединенное цвето-эмоциональное пространство на базе единой шкалы субъективных различий, потенциально выявляющей интегральные цвето-эмоциональные основания категоризации. Кроме того, отдельный исследовательский интерес представляет изучение стабильности этого пространства в западной и восточной культурах.

Цель исследования – проанализировать структуру общего цвето-эмоционального семантического пространства с единой метрикой субъективной различий у русских испытуемых, а также изучить его отличия у китайских испытуемых.

Методы исследования

В качестве стимульного материала были использованы названия 7 базовых эмоций (счастье, удивление, страх, печаль, отвращение, гнев, спокойствие) и 10 базовых цветов (синий, голубой, зеленый, салатный, желтый, оранжевый, красный, пурпурный, фиолетовый, белый) – всего 17 названий, образующих однородную стимульную ба-

зу (на русском языке – для русских испытуемых, на китайском языке, иероглифами, – для китайских испытуемых). Объединение стимулов-названий цветов и стимулов-названий эмоций в один набор позволило использовать единую субъективную метрику в интегральном цвето-эмоциональном семантическом пространстве. Названия предъявлялись в виде слов, написанных белым шрифтом на черных слайдах. Стимулы предъявлялись последовательно друг за другом с помощью программы VectScal (автор С. А. Кисельников), так, чтобы в одной экспериментальной серии были предъявлены все возможные парные сочетания из матрицы 17×17. От испытуемого требовалось дать оценку различий между значением наличного и предыдущего стимула с использованием шкалы от 1 (максимальное сходство) до 9 (максимальное различие). Каждый испытуемый проходил одну пробную и 5 экспериментальных серий (всего 1360 сравнений). В экспериментах приняло участие 9 русских и 8 китайских испытуемых (студенты соответственно российских и китайских вузов), выборки были уравнены по полу и возрасту. По каждому испытуемому была получена усредненная по 5 прохождениям матрица 17×17, после чего индивидуальные матрицы всех испытуемых были усреднены в общую матрицу (отдельно для русских и китайских испытуемых), которая была обработана методом неметрического многомерного шкалирования. Для кросскультурного анализа также вычислялись непараметрические корреляции между русскими и китайскими испытуемыми по общим матрицам 17×17 и отдельно по подматрицам цвет – цвет, эмоция – эмоция и цвет – эмоция.

Результаты исследования: русские испытуемые

В эмоциональном подпространстве были выделены 3 оси (активности, знака и силы), в цветовом подпространстве были выделены также 3 оси (2 оппонентные хроматические – зелено-красная и сине-желтая – и ахроматическая). При анализе кривой стресса неметрической модели объединенного цвето-эмоционального пространства было получено, что в случае двумерного решения кривая стресса резко перегибается, после чего выходит на плато. В связи с этим было проанализировано двумерное решение для общей матрицы 17×17. Анализ взаиморасположения стимулов в полученной плоскости выявил интегральное цвето-эмоциональное пространство, в котором одновременно прослеживается и хроматическая ортогональность зелено-красной и желто-синей оппонентных систем, и эмоциональная ортогональность знаковой системы и объединенной системы «активность–сила», причем эмоциональная и цветовая системы имеют единый центр. Полус «спокойствие» объединенной системы «активность–сила»

объединился в один пространственный кластер с зеленым (а также салатовым) цветом, в то время как оппонентный полюс «гнев–страх» этой системы объединился с красным (а также пурпурным) цветами. Таким образом, эмоциональная ось «спокойствие vs страх–гнев» близко совпала с хроматической осью «зеленый vs красный». Полюс «счастье» системы «знак» объединился в один пространственный кластер с желтым цветом, в то время как оппонентный полюс «печаль» этой системы объединился с синим (а также голубым) цветами. Таким образом, эмоциональная ось «счастье vs печаль» близко совпала с хроматической осью «желтый vs. синий». Промежуточное значение по осям «активность–сила» и «знак» заняли комплекс «удивление – оранжевый» и «отвращение – фиолетовый», в то время как белый цвет занял место в области пересечения полученных цвето-эмоциональных интегральных осей.

Кросскультурный анализ

При вычислении корреляции между усредненными матрицами русских и китайских испытуемых было получено, что корреляция между общими матрицами 17×17 составляет 0,74 ($p < 0,01$). Таким образом, русские и китайские испытуемые дают достаточно сходные оценки субъективных расстояний между стимулами в интегральном цвето-эмоциональном пространстве. Для исследования структуры этой корреляции были вычислены коэффициенты корреляции отдельно между цвето-цветовой, эмоционально-эмоциональной и цвето-эмоциональной подматрицами общей матрицы. Оказалось, что однородные цвето-цветовые семантические связи коррелируют на уровне 0,83 ($p < 0,01$), однородные эмоционально-эмоциональные семантические связи – на уровне 0,84 ($p < 0,01$), в то время как гетерогенные цвето-эмоциональные семантические связи – на уровне 0,61 ($p < 0,01$). Видно, что в структуру общей корреляции по матрице 17×17 большой вклад вносят корреляции между однородными связями, и меньший вклад – корреляции между гетерогенными связями. Вместе с тем межкультурная корреляция даже по гетерогенным цвето-эмоциональным связям достаточно велика и значима, что доказывает большую кросскультурную общность цвето-эмоциональных семантических связей, даже взятых

отдельно от еще более унифицирующего контекста цвето-цветовых и эмоционально-эмоциональных семантических связей. Далее была исследована причина снижения цвето-эмоциональных кросскультурных корреляций, для чего все клеточки подматрицы цвет – эмоции были проранжированы по модулю разницы соответствующих русских и китайских оценок. Первые два значения оказались значительно больше других: а) разница расстояний между семантическими объектами «красный» и «счастье» у русских и китайцев и русских достигает 3,02 балла, т. е. красный цвет для китайцев более «счастливый», чем для русских; б) белый цвет у китайцев более «печальный», чем у русских (на 2,83 балла). Это может отражать влияние различий в цвете праздничной и траурной одежды и многих других культурных факторов, отличающих российскую и китайскую ментальности.

На основании данных, полученных в наших последних работах, можно определить следующие перспективы развития векторной психофизиологии.

1. Глобальный методический подход, предложенный в векторной психофизиологии, позволяет объективными методами изучать неосознаваемые или мало осознаваемые оси, конституирующие структуру сознания в определенных предметных областях (сенсорных и семантических), и находить их мозговые механизмы.
2. Многомерные модели перцептивных процессов, получаемые в рамках сферической модели, по сути, являются моделями структуры «чувственной ткани сознания» и дают потенциальный инструмент изучения динамики этой структуры в особых и измененных состояниях сознания.
3. Векторная психофизиология, по нашему глубокому убеждению, должна стать тем «методологическим мостом», который в перспективе сумеет объединить психосемантику и нейронауку на базе общей идеологии построения субъективных и объективных многомерных пространств и их интеграции в рамках единой модели.

Литература

Соколов Е. Н. Очерки по психофизиологии сознания. М., 2010.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМ ЗАМЕЩАЮЩЕГО ОНТОГЕНЕЗА

Н. Ю. Кожушко (Санкт-Петербург)

Современный инструментарий изучения мозга – методы нейровизуализации, новые програм-

мы компьютерной обработки мозговых сигналов – позволяет успешно решать проблемы анализа

отдельных психических функций, но по-прежнему не дает возможности оценить все богатство индивидуальности психической деятельности человека. До сих пор по совокупности физиологических перестроек довольно сложно определить тот психический процесс, к которому эти перестройки относятся.

Именно поэтому большой удачей можно считать появление метода мягкого воздействия на мозг (физиотерапевтического уровня), позволяющего не только успешно решать лечебно-коррекционные задачи при нарушениях психического развития у детей, но и дающего в руки психологам и физиологам инструмент для изучения целостных явлений психической жизни при аномальном онтогенезе, замещающем онтогенезе на разных его этапах. Речь идет о методе транскраниальных микрополяризаций (ТКМП), успешно используемом в клинической практике (Кропотов и др., 2002; Чутко и др., 2004; Шелякин, Пономаренко, 2006; Пинчук, 2007; Кожушко и др., 2007; Кожушко, 2009, Микрополяризации..., 2011). С помощью указанного инструмента оказалось возможным положительно влиять на основные психологические закономерности и феномены в их целостности: активацию зоны ближайшего развития, механизмы латентного научения, ведущую роль речи в формировании психики ребенка и его социализации и др.

Суммарное воздействие ТКМП укладывается в интервал от 1 до 3 ч за один курс лечения (патенты РФ № 2180245, 2248227, 2402973). И уже в течение первых дней и недель можно заметить у отстающих детей повышение познавательного интереса, улучшение понимания обращенной речи, усложнение фразовой речи и т. п. За такое короткое время создать заново ту или иную психическую функцию (если она не сформирована по возрасту) довольно сложно, равно как и заменить поврежденную. Можно допустить, что готовые с рождения «закладки», «заготовки», модули высших психических функций (ВПФ) и речи получают с помощью ТКМП функциональный толчок, сигнал к развертыванию готовых программ деятельности. Программы эти могут быть повреждены незначительно (как при темповых задержках развития речи) либо при отягощенном анамнезе могут содержать дефектные элементы, признаки незрелости, как в случаях грубого отставания в психомоторном развитии.

Понятие сенситивных периодов развития ВПФ является одним из ключевых при прогнозировании перспектив развития отстающих детей под влиянием ТКМП. Если первое воздействие приходится на возраст 7–8 лет, когда ребенок ходит, но ему не под силу простейшие перцептивные действия, бытовые и гигиенические навыки, то в этом случае движение к вершинам психических процессов все равно пойдет не скачком на ближнюю возраст-

ную ступень, а «снизу вверх», как обозначал этот путь Л. С. Выготский (Выготский, 1983). Т.е. сначала действие ТКМП будет оказано не на формирование тех процессов, чей сенситивный период еще близок (мыслительные процессы в дошкольный период), а на то, что должно располагаться внизу пирамиды психической деятельности: умение пить, есть, проситься в туалет, реагировать не внешний мир. Чем дальше отставлено коррекционное воздействие от сенситивного периода развития той или иной функции, тем ниже эффективность коррекционной работы, особенно при недостаточной пластичности нервной системы, низких компенсаторных возможностях мозга отстающего ребенка.

Известно, что речевые нарушения часто соседствуют с гиперактивностью, гиперактивностью, даже полевым поведением. Хотя термин «гиперактивность» для отстающих детей представляется не вполне соответствующим внутреннему содержанию процесса. При внешнем сходстве расторможенного поведения отстающих детей и интеллектуально достаточных детей с СДВГ этиология и патогенез его отличны друг от друга. Ближе к действительности представляется взгляд И. А. Аршавского (Аршавский, 1982) на повышенную возбудимость как признак физиологической незрелости. У детей с задержкой психического развития исходно в структуре дефекта имеется недостаточность регулирующей функции речи, выраженные трудности в оречевлении деятельности, которые иногда принимают форму грубого несоответствия речи и действия (Слепович, 1989).

Изменения понимания речи при проведении ТКМП наиболее ярко прослеживаются у детей с нарушениями коммуникативных функций (расстройства аутистического спектра). Уже с первых сеансов наблюдается повышение реакции на обращение (просьбы) и скорости их выполнения, повышение адекватности поведения с уменьшением или редукцией элементов полевого поведения. Т.е. ребенок не просто смотрит, а видит; не просто слушает, а слышит. Возможно, одним из основных мозговых механизмов нарушения коммуникативных функций является непонимание обращенной речи. Воздействие выполняет своеобразную роль «ключа», поскольку, обеспечивая первичную доступность человеческому контакту, открывает двери в окружающий мир. Что это – «настройка» нужного канала восприятия (понимания) на нужную волну или частоту? Инициация понимания обращенной речи, которая перестает быть пустым, лишенным смысла набором звуков и начинает выступать как руководство к действию («подойди, посмотри, возьми, дай»)?

Предполагается, что повышение (или формирование) понимания тонкостей речевой инструкции взрослого позволяет таким образом регулировать деятельность ребенка сначала извне, а затем

интериоризироваться в качестве собственных программ поведения. Эта цепочка описана Л. С. Выготским (Выготский, 1983) и включает три этапа: интерпсихологический – «я приказываю, вы выполняете»; экстрапсихологический – «я начинаю говорить сам себе»; интрапсихологический – «два пункта мозга, которые извне возбуждаются, имеют тенденцию действовать в единой системе и превращаются в интракортикальный пункт». Данный феномен по внутренним механизмам развития напоминает формирование следов памяти соседних участков коры мозга под воздействием постоянного тока при ТКМП.

Как закономерное следствие, в последующем наблюдается постепенное расширение диапазона коммуникации, повышение способности к обучению, облегчение процесса социализации (интеграции) детей на последующих этапах онтогенеза. Прохождение этого обязательного (коммуникационного) этапа является своеобразным «пропуском» в мир отношений с другими детьми, чужими взрослыми (педагогами, психологами), которые дают ребенку возможность эффективного взаимодействия, дальнейшего развития и обучения.

Тонкий физиологический инструмент, которым является ТКМП, имеет не только высокую эффективность в отношении ускорения развития задержанных ВПФ и речи, но и выполняет психодиагностическую функцию, позволяя уточнить пределы зоны ближайшего развития отстающего ребенка и построить прогноз соотношений актуальных и латентных знаний. Уже на первых сеансах ТКМП выделяются дети с более благоприятным прогнозом, имеющие значительную зону ближайшего развития: они начинают «с лету» схватывать любую подсказку (слово, жест, взгляд). При узкой зоне ближайшего развития ребенок медленно проходит один за другим этапы освоения этой зоны: от полного игнорирования подсказок и помощи на первых сеансах до эффективного использования их к концу курса. Метод оказывается незаменим и при дифференциальной диагностике, когда неконтактность ребенка при первой встрече, полевое поведение вынуждают специалистов первоначально ориентироваться при оценке об уровне его психического развития только на рассказы родителей. Последующая «понятливость» позволяет получить доступ к хранилищу имеющихся знаний и умений.

Таким образом, эффект от применения ТКМП развивается системно, в том числе благодаря сохранившимся неповрежденным структурам и связям, а также новым, сформировавшимся компенсаторным образом функциональным системам, почву для которых создает высокая пластичность детского мозга. Наличие заложенных в мозгу ребенка программ поведения, как элементарных, инстинктивных, связанных с удовлетворением биологических потребностей, так и более слож-

ных, сохраняет основу для возможного постепенного восстановления с возрастом поврежденных функций, ускорения формирования отстающих (Симерницкая, 1985; Семенович, 2007).

При выборе областей воздействия речь идет не только о том, в какой области коры локализуется та или иная функция как «жесткое» звено системы (Бехтерева, 1974), но и о том, через какой вход можно войти в нужную систему, чтобы «заставить» ее вспомнить свою роль, либо «научить» ее этой роли, связав с сохранными «гибкими» звеньями системы. Характер и выраженность нарушений психических процессов, так же как и возможности их коррекции, варьируют в очень значительных пределах даже при одинаковых по характеру, объему и локализации поражениях головного мозга в детском возрасте, в том числе за счет индивидуальных различий в компенсаторных возможностях, уровне пластичности мозга, особенностях развивающей внешней среды. Возможно, это одна из причин широкой распространенности зон мозга, так или иначе связанных с реализацией речевых функций во взрослом состоянии, когда первичное «жесткое» звено постепенно обрастает огромным количеством гибких связей, отражающих богатство индивидуального опыта человека (Бехтерева, 2007). Это может являться одной из причин большого разнообразия афазий у взрослых при выпадении речевой функции вследствие травм, сосудистых нарушений и т. п. (Лурия, 2008).

Широкие возможности описанного метода не дают пока ответа на все интересующие нас вопросы. Каковы соотношения потенциальных и актуальных возможностей ребенка, которые он не хочет или не может показать (ввиду их отсутствия)? Что происходит при ТКМП: стимулирование развития ресурса ребенка или расходование его стратегических запасов, «замещение» поврежденной функции за счет создания новых познавательных структур? Мы не всегда можем дожидаться их естественного «дозревания», не всегда успеваем к нужному моменту «вырастить» то, что заново «посажено», поскольку сроки «замещения» значимо медленнее, по сравнению с естественными процессами в ходе нормального онтогенеза. Но если к нашим стимулирующим усилиям добавить ресурсы нейропластичности детского мозга, позитивное влияние развивающей среды, есть шансы соединить в эффективном взаимодействии развитие и обучение, минимизировать имеющиеся проблемы.

Литература

Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития М., 1982.

Бехтерева Н. П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. Л., 1974.

Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.–СПб., 2007.

Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч. В 6 т. Т. 5. М., 1983.

Кожушко Н. Ю. Психофизиологический подход в изучении мозговых механизмов нарушений психического развития у детей // Когнитивные исследования. Вып. 4 / Под ред. Ю. И. Александрова, В. Д. Соловьева. М., 2009. С. 65–89.

Кропотов Ю. Д., Чутко Л. С., Яковенко В. А., Гринь-Яценко В. А. Применение транскраниальной микрополяризации в лечении синдрома нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2002. Т. 105. № 5. С. 126–135.

Кожушко Н. Ю., Шайтор В. М., Пономарева Е. А., Бережная Н. Ф. Опыт применения транскраниальных микрополяризаций в комплексной терапии раннего детского аутизма // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2007. Т. 107. № 10. С. 47–51.

Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. СПб., 2008.

Микрополяризации у детей с нарушением психического развития или как поднять планку ограниченных возможностей / Под ред. Н. Ю. Кожушко. СПб., 2011.

Пинчук Д. Ю. Транскраниальные микрополяризации головного мозга: клиника, физиология. СПб., 2007.

Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. М., 2007.

Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.

Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. М., 1989.

Шелякин А. М., Пономаренко Г. Н. Микрополяризация мозга. Теоретические и практические аспекты. СПб., 2006.

Чутко Л. С., Пальчик А. Б., Кропотов Ю. Д. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков. СПб., 2004.

СИСТЕМО-ЭВОЛЮЦИОННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТИ СИСТЕМ И ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ, СООТНОСИМЫЕ С РАЗНЫМИ ОРГАНАМИ ЧУВСТВ¹

М. Г. Колбенева (Москва)

С позиций системно-эволюционного подхода использование языка связывается с актуализацией систем, формируемых для реализации описываемого словами поведения. В. Б. Швырков отмечал, что на заре развития человека слова, обозначающие психические процессы, свойства и состояния, «не могли формироваться иначе, как обобщенные статистические характеристики внешнего поведения человека», например «относительная частота успешных поведенческих актов человека и животного (объекта охоты) трансформировалась в его „ум“, а частота агрессивных – в „злость“» (Швырков, 2006, с. 430–431). Слова используются человеком для отчета самому себе (самоотчета) и обществу о достигнутых результатах поведения, имеющего значение для других (Alexandrov, 1999; Александров, Александрова, 2009).

Связь слов с оценкой результатов систем формируется в ходе онтогенеза: ребенок может понять значение нового слова только в условиях взаимодействия с объектами среды (см. Bloom, 1997), в ходе которого формируются новые системы, и в присутствии субъекта общения, для взаимного понимания с которым ребенку необхо-

димо установить связь нового поведения (вновь формируемых систем) и обозначающих его слов. Установленная таким образом связь слов с определенными системами, лежащими в основе поведения, позволяет субъекту использовать слова как для изменения собственного поведения (планирование собственных действий), так и для изменения поведения других людей (коммуникация с помощью слов). Сходные представления о связи слов и взаимодействия были высказаны С. Л. Рубинштейном, который отмечал, что произнесенное ребенком (например, крик) может «приобрести значение только в силу того, что субъект замечает то воздействие, которое оно оказывает на других», и, таким образом, функции речи как средства общения и формы существования мысли формируются одна через другую (Рубинштейн, 2002, с. 460). Основываясь на приведенных представлениях, в данном исследовании слова использовались для актуализации во внутреннем плане систем, сформированных на разных этапах индивидуального развития.

Многие авторы отмечали, что на ранних этапах развития организм соотносится со средой на низко дифференцированном уровне, а дальнейшее развитие характеризуется увеличением дифференцированности отношений «организм–среда» (Александров, 1989; Чуприкова, 1997; и др.).

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ 2010 № 10-06-00439а и грантом Совета по грантам Президента РФ для поддержки ведущих научных школ России 2012 г. № НШ-3010.2012.6.

Таким образом, одной из основных характеристик структуры индивидуального опыта является дифференцированность составляющих эту структуру систем, обусловленная этапом их формирования: чем раньше в онтогенезе система сформирована, тем, как правило, она менее дифференцирована и наоборот.

В единой концепции сознания и эмоций Ю. И. Александрова эмоции связываются с наиболее древними и низкодифференцированными уровнями организации поведения (Alexandrov, Sams, 2005), при этом приводятся аргументы в пользу того, что негативный домен опыта является более дифференцированным, чем позитивный (Александров, 2011). Чем менее дифференцированы актуализируемые системы, тем выше должна быть интенсивность испытываемых субъектом эмоциональных переживаний.

Для актуализации высоко и низко дифференцированных систем участникам исследования предлагали представить себе, как они вдыхают тот или иной запах, видят объект, слышат звук, чувствуют вкус и трогают объект. Характеристики объекта, звука, вкуса и запаха описывались с помощью прилагательных, связанных с соответствующими органами чувств (см. подробное изложение методики: Колбенева, Александров, 2010).

Системы, преимущественно связанные с разными органами чувств, различаются по дифференцированности, поскольку органы чувств формируются последовательно в пренатальном периоде развития млекопитающих (Gottlieb, 1971; Lickliter, Bahrick, 2000): самыми первыми формируются проприоцептивные, тактильные и обонятельно-вкусовые рецепторы, позднее развивается возможность слышать, а зрение начинает использоваться организмом для взаимодействия со средой только постнатально. Предполагалось, что различия в дифференцированности систем, обусловленные этапностью формирования разных органов чувств, будут проявляться в психофизиологических характеристиках поведения, таких как электрическое сопротивление кожи и время принятия решения при оценивании представляемого поведения как приятного или неприятного. Предполагалось, что интенсивность и валентность эмоциональных переживаний, указываемых субъектом при актуализации разного поведения, будут соответствовать дифференцированности систем, лежащих в основе этого поведения. Был проведен анализ возраста понимания прилагательных, описывающих поведение, и образности этих прилагательных, поскольку эти характеристики слов также могут быть показателями дифференцированности систем, лежащих в основе поведения.

В результате исследования было обнаружено, что актуализация систем, преимущественно связанных с рано формирующимися органами чувств, такими как обоняние, вкус и чувствительность

кожи тела, оценивается как вызывающая более интенсивные эмоции, чем актуализация систем, преимущественно связанных с поздно формирующимися органами чувств, такими как зрение, слух и чувствительность кожи рук. Можно полагать, таким образом, что актуализация высоко дифференцированных систем сопровождается менее интенсивными эмоциональными переживаниями, чем актуализация низко дифференцированных систем.

При этом актуализация систем, преимущественно связанных с тактильными ощущениями, включает актуализацию как высоко дифференцированных систем, связанных с ощущениями, получаемыми с помощью кожи рук, так и актуализацию низко дифференцированных систем, связанных с ощущениями, получаемыми с помощью кожи тела.

Также было показано, что оценивание эмоциональных переживаний в ходе актуализации систем, преимущественно связанных с поздно формирующимися типами ощущений, требует больше времени, чем оценивание эмоциональных переживаний в ходе актуализации систем, преимущественно связанных с рано формирующимися типами ощущений.

Был обнаружен эффект интенсивности: оценивание актуализируемых систем как вызывающих интенсивные эмоции происходит быстрее, чем оценивание актуализируемых систем как вызывающих слабые по интенсивности эмоции.

Выявлен также эффект валентности: оценивание актуализируемых систем как вызывающих позитивные эмоциональные переживания происходит быстрее, чем оценивание актуализируемых систем как вызывающих негативные эмоциональные переживания.

Обобщая представленные выше выводы о времени принятия решения при оценивании разных систем, актуализируемых с помощью слов, можно заключить, что актуализация более дифференцированных систем требует больше времени, чем актуализация менее дифференцированных систем.

В результате анализа возраста понимания прилагательных, описывающих поведение, преимущественно связанное с разными органами чувств, было установлено, что системы, описываемые рано понимаемыми прилагательными, оцениваются как вызывающие более интенсивные и более позитивные эмоции, а также оцениваются быстрее, чем системы, описываемые более поздно понимаемыми прилагательными, что указывает на соответствие субъективного возраста понимания прилагательных дифференцированности систем, которые описываются данными прилагательными.

При анализе образности прилагательных, описывающих поведение, преимущественно связанное с разными органами чувств, было обнаружено, что системы, обеспечивающие такое поведение,

которое легко можно представить во внутреннем плане (имеющее высокий показатель образности), оцениваются как вызывающее более интенсивные и позитивные эмоциональные переживания, чем системы, обеспечивающие такое поведение, которое трудно представить во внутреннем плане (имеющее низкий показатель образности). Кроме того, системы, обеспечивающие легко представимое поведение, оцениваются быстрее и описываются прилагательными, которые начинают пониматься в более раннем возрасте, чем системы, обеспечивающие трудно представимое поведение. Это указывает на то, что поведение, которое легко представить «в уме», обеспечивается рано формируемыми и низко дифференцированными системами, тогда как поведение, которое трудно представить во внутреннем плане, обеспечивается более дифференцированными системами, формирующимися на более поздних стадиях индивидуального развития.

В ходе анализа электрического сопротивления кожи было обнаружено соответствие между оценками интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у субъекта при актуализации систем во внутреннем плане, и характеристиками электрического сопротивления кожи в ходе этого процесса. Чем выше интенсивность приятных или неприятных переживаний, указываемых субъектами при оценивании актуализируемых систем, тем выше частота появления падений электрического сопротивления кожи, короче латентный период падения, выше амплитуда и длительность падения электрического сопротивления кожи субъекта. Это указывает на возможную связь появления падения электрического сопротивления кожи с увеличением числа низко дифференцированных систем в наборе актуализированных систем.

Также обнаружено, что негативные эмоциональные переживания, о которых сообщают участники исследования при актуализации систем, преимущественно связанных с разными органами чувств, сопровождаются более высокой амплитудой и длительностью падений электрического сопротивления кожи, чем позитивные эмоциональные переживания. Полученные данные могут объясняться тем, что негативные эмоциональные переживания предполагают актуализацию большего числа низко дифференцированных систем, чем позитивные эмоциональные переживания, поскольку негативный домен опыта в силу своей более высокой дифференцированности охватывает больше систем и межсистемных отношений, чем позитивный домен опыта.

Оценивание систем, преимущественно связанных со зрением и вызывающих интенсивные эмоциональные переживания, сопровождается более выраженными падениями электрического сопротивления кожи, чем аналогичное оценива-

ние систем, преимущественно связанных с другими органами чувств. Этот результат противоречит приведенным выше данным о том, что прилагательные, описывающие зрительные ощущения, связаны с высоко дифференцированными системами, а потому связаны с наименее интенсивными эмоциями и долго оценивается субъектам. Возможным объяснением полученных результатов может быть то, что зрение является самым поздно формирующимся типом ощущений, но включено в большинство видов поведения. В структуре индивидуального опыта рано формируемые низко дифференцированные системы не исчезают при обучении новым поведенческим актам, а происходит «наслоение» новых систем на уже имеющиеся. Поскольку реализация поведенческого акта обеспечивается активностью систем, соответствующих как минимальному, так и максимальному (для данной личности) уровням различения среды (Alexandrov, 1999), прилагательные, связанные со зрением, могут актуализировать низко дифференцированные системы, сформированные в индивидуальном опыте до того, как появилась возможность использовать зрение, что и приводит к появлению значительных падений электрического сопротивления кожи.

Литература

- Александров Ю. И. Психофизиологическое значение активности центральных и периферических нейронов в поведении. М., 1989.
- Александров Ю. И. Развитие как дифференциация // Дифференционно-интеграционная теория развития. М., 2011. С. 49–69.
- Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М., 2009.
- Колбенева М. Г., Александров Ю. И. Органы чувств, эмоции и прилагательные русского языка: Лингво-психологический словарь. М., 2010.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.
- Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М., 1997.
- Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики // Избранные труды / Под ред. Ю. И. Александрова. М., 2006.
- Alexandrov Y. I. Comparative description of consciousness and emotions in the framework of systemic understanding of behavioral continuum and individual development // Neuronal bases and psychological aspects of consciousness / Eds C. Teddei-Ferretti and C. Musio. Singapour, N. Y.–London, 1999. P. 220–235.
- Alexandrov Y. I., Sams M. E. Emotion and consciousness: Ends of a continuum // Cognitive Brain Research. 2005. V. 25. P. 387–405.
- Bloom P. Intentionality and word learning // Trends in Cognitive Sciences. 1997. V. 1. № 1.

Gottlieb G. Ontogenesis of sensory function in birds and mammals. The biopsychology of development / Eds E. Tobach, L. A. Aronson & E. Shaw. N. Y.–London, 1971. P. 67–128.

Lickliter R., Bahrick L. E. The Development of Infant Intersensory Perception: Advantages of a Comparative Convergent-Operations Approach // Psychological Bulletin. 2000. V. 126. № 2. P. 260–280.

ДИАГНОСТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНА ПО КОМПЛЕКСУ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ¹

А. Д. Королёв, С. А. Исайчев (Москва)

Проблема объективной диагностики и оценки оптимального функционального состояния спортсмена

В современной спортивной психологии большое внимание уделяется проблеме объективной диагностики и оценки оптимального функционального состояния спортсмена (ОФСС), которая проводится как в процессе тренировок, так и во время спортивных соревнований. Мониторинг динамики ОФСС позволяет выявлять отклонения состояния спортсмена от оптимума реализации своего потенциала и прогнозировать снижение эффективности его спортивной деятельности.

Под ОФСС понимается не только состояние наилучшей физической или физиологической «формы», но и оптимальное сочетание и уровень развития необходимых для данного вида спортивной деятельности психофизиологических и психологических профессионально важных качеств. В европейско-американской спортивной психологии для обозначения ОФСС часто используется термин «peak performance», который близок по значению к понятию «оптимальное функциональное состояние спортсмена», но в большей степени акцентирует внимание на проблеме взаимосвязи между эмоциональной сферой, стрессоустойчивостью спортсмена и его профессиональной эффективностью. Интенсивное исследование этой актуальной и в современной спортивной психологии проблемы началось после работ Йеркса и Додсона, сформулировавших основной принцип зависимости эффективности деятельности от степени стрессового напряжения. Попытки установить, формально описать и дать содержательную интерпретацию этой зависимости нашли свое отражение в целом ряде различных теорий и моделей: теории драйвов Халла, многомерной теории тревожности, теории катастроф, reversal theory, теории критических моментов (Theory of Critical Moments).

В отечественной психологии термином «функциональное состояние» (ФС) обозначается ком-

плекс различных психофизиологических функций, психологических характеристик и качеств человека, которые определяют успешную реализацию какой-либо деятельности. Динамика функциональных состояний обусловлена целым рядом внешних и внутренних факторов, среди которых выделяются: факторы физической и социальной среды; факторы индивидуальных особенностей субъекта; факторы, связанные со спецификой конкретной деятельности. Нейрофизиологическим механизмом регуляции ФС является сложноорганизованная моделирующая система мозга, включающая в себя многочисленные активирующие и инактивирующие структуры, локализованные на разных уровнях ствола и в передних отделах лимбической системы. Среди них наибольшее влияние имеют восходящие активирующие системы, расположенные на уровне ретикулярной формации среднего мозга, в преоптических ядрах переднего мозга, а также подавляющие или тормозящие системы, расположенные в неспецифических таламических ядрах, в нижних отделах моста и продолговатом мозге. Моделирующая система реализует свои функции через функциональные системы, которые регулируют процессы активации в составе различных по своей организации видов деятельности.

С позиций системной психофизиологии, ФС спортсмена можно рассматривать как качественно своеобразный интегральный «ответ» совокупности функциональных систем организма разных уровней организации на внешние и внутренние воздействия, возникающие при выполнении значимой для него деятельности. ОФСС спортсмена представляет собою один из вариантов возможных ФС, при котором достигается максимальная эффективность и продуктивность конкретного вида спортивной деятельности. Изменения в функционировании различных психофизиологических систем, которые неравнозначно используются в различных видах спорта, отражаются и проявляются в виде индивидуально специфического паттерна на биохимическом, физиологическом, поведенческом и психологическом уровнях. Таким образом, «оптимальное функциональное состояние спортсмена» – это понятие, обозначающее неко-

¹ Работа поддержана грантом на тему «Разработка инновационных технологий психологического и психофизиологического сопровождения подготовки профессионального спортсмена» в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг.

торое интегральное состояние организма, проявляющееся через различные вариации его отдельных подсистем и при определенном их сочетании, позволяющем достичь максимальной эффективности спортивной деятельности, реализуемой в конкретных условиях физической и социальной среды.

Предлагаемый нами подход направлен на разработку комплексной интегральной оценки (КИО) спортсмена. Эта оценка не просто констатирует качественную или количественную характеристику каждого из паттерна разноуровневых показателей ФС отдельных спортсменов в различных условиях; она также отражает и совокупную динамику психофизиологических и физиологических показателей, характеризующих различные функциональные состояния спортсмена. Математически такая интегральная оценка может быть представлена в виде единого вектора с элементами, включающими набор двух блоков показателей: физиологических и психофизиологических. Подбор показателей каждого блока определяется спецификой спортивного направления и отражает совокупность необходимых профессионально важных качеств (ПВК), способствующих успешной конкуренции в данном виде спорта.

Разработка комплексной интегральной оценки спортсмена

Решение этой задачи осуществлялось в ходе ряда последовательных этапов, направленных на реализацию частных и общих методических задач.

На первом этапе экспериментального исследования моделировались различные ФСС: состояние спокойного ожидания (фон); состояние оптимального выполнения деятельности; состояние психологического стрессового напряжения; состояние физиологического стрессового напряжения. ФСС моделировались с помощью специальной (авторской) методики «STARS» и интенсивной физической нагрузки на велоэргометре. Программа STARS построена по алгоритмам предъявления стимулов, разработанным в рамках теоретического подхода, известного под названием «теория обнаружения сигнала» (ТОС). Данная программа позволяет создавать различные по сложности задачи, которые моделируют разные функциональные состояния (норма, оптимальное состояние, психологический стресс). Программа также позволяет оценить результаты деятельности испытуемого в каждой экспериментальной пробе по значениям правильного обнаружения стимула и ложной тревоги. Во время моделирования этих состояний регистрировались физиологические и психофизиологические параметры.

На втором этапе исследования показатели, зарегистрированные в процессе моделирования различных ФСС, подвергались специальным ме-

тодам предварительной обработки, математического анализа, классификации и представления собранных данных.

1. Регистрация психофизиологических показателей и первичная обработка данных. Запись электроэнцефалограммы (ЭЭГ) производилась с помощью аппаратуры и программного обеспечения «Энцефалан 131–03» (11 модификация) конструкторской фирмы «Медиком МТД». Сигнал регистрировался от 17 отведений: F3, F4, F7, F8, Fz, Fpz, C3, C4, Cz, T3, T4, P3, P4, Pz, O1, O2, Oz, – по стандартной системе 10–20. Схема отведения – базовая, монополярная. Два референтных электрода (A1, A2) фиксировались на мочках ушей. Электроокулограмма (ЭОГ) регистрировалась с помощью самоклеющихся электродов, располагающихся для вертикальной ЭОГ на уровне 1 см над и под правым глазом, для горизонтальной ЭОГ – на расстоянии 1 см от уголков глаз на уровне правого и левого виска.

Также проводилась запись электрокардиограммы (ЭКГ), респираторной активности испытуемых, фотоплетизмограммы (ФПГ), и кожно-гальванической реакции (КГР).

После записи электрофизиологических показателей производилась первичная обработка данных. Во всех записях производилось подавление артефактов с учетом данных, получаемых по двум каналам ЭОГ.

2. Экспериментальное исследование включало в себя две серии. В первой, пилотной, серии в качестве контрольной группы испытуемых выступали 10 студентов факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Основной целью этой серии была отработка экспериментальной процедуры по регистрации психофизиологических показателей в программе STARS, позволяющей моделировать различные ФС. Каждый испытуемый подписывал специальный документ, в котором выражал свое письменное согласие на участие в эксперименте с использованием слабого электрического тока (данный вид стимуляции применялся для моделирования особой ситуации стрессового напряжения).

Во второй, основной, экспериментальной серии приняли участие 13 испытуемых, занимающихся классической (греко-римской) борьбой, в возрасте от 19 до 23 лет (средний возраст – 21 год). Среди них – 3 кандидата в мастера спорта; 5 чел., имеющие первый разряд; 4 чел., имеющие второй разряд; 1 чел., имеющий третий разряд.

Одной из задач исследования была разработка обучаемого математического алгоритма, позволяющего в автоматическом режиме по набору анализируемых психофизиологических параметров дифференцировать наличное ОФС от «неоптимального функционального состояния», которое может отражать состояние психологического или физиологического стресса, состояние утомле-

ния или аффекта. В основу алгоритма дифференциации ФС был положен метод кластеризации, который определял правила для классификации ФС по вычисленным психофизиологическим параметрам.

Для экспериментального анализа и отработки алгоритма дифференциации ФС были отобраны наиболее *информативные параметры*:

- четыре параметра активности мышц и вегетативной нервной системы;
- три параметра ЭЭГ.

Для мониторинга изменений состояния испытуемых во времени общая запись для каждого моделируемого ФС была поделена на отрезки. В каждом из этих отрезков вычислялся вектор параметров. Далее полученные векторы параметров были нормализованы и кластеризованы с помощью алгоритма *k*-средних.

Особенностью кластеризации является выделение векторов признаков со схожими параметрами в один кластер.

Результаты кластеризации по всем испытуемым контрольной группы в ходе моделирования ФС по программе STARS показали, что алгоритм *k*-средних для 7-компонентных векторов, содержащих все параметры указанные выше, позволяет однозначно дифференцировать состояния ФССБ, ОФС и НФС (психологический или физиологический стресс) у 70% испытуемых. У 80% испытуемых можно дифференцировать только состояния ФССБ и НФС. При уменьшении количества использованных параметров с 7 до 4 (без показателей ЭЭГ) точность различения ФС значительно снижается. Использование 4 параметров для мышц и вегетативной НС позволяет различать только сильные изменения в состояниях человека, например, можно отличить состояние физиологического стресса (ФССФ) от состояния покоя.

Таким образом, используя набор из 7 параметров (3 ЭЭГ и 4 для мышц и вегетативной НС), можно достаточно точно определить ФС в большинстве наблюдаемых случаев, в частности выделить состояние высокого стрессового напряжения.

Заключение и выводы

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов по технологии оценки функциональных состояний спортсмена.

Для изучения динамики ФСС была разработана экспериментальная процедура, позволяющая моделировать различные, наиболее важные для прогноза успешности в спорте ФС – состояния сильного психологического и физиологического стресса; состояние утомления; оптимальное ФС. Как было показано, критериями наличия этих состояний и их дифференциации служили два типа показателей: 1) показатели эффективности выполнения определенного типа спортивной деятельности; 2) уровень привлечения и использования физиологических и психологических ресурсов, необходимых для успешной реализации этой деятельности.

Анализ групповой и индивидуальной динамики зарегистрированных психофизиологических характеристик в зависимости от моделируемых ФС выявил наличие значительных межиндивидуальных различий по целому ряду параметров и показал, что ни один из них в отдельности не может служить в качестве надежного критерия для диагностики и дифференциации изучаемых ФС спортсмена. Для решения этой задачи необходимо регистрировать, как минимум, показатели, отражающие активность сердечно-сосудистой системы, дыхания, мышечного напряжения и активности головного мозга в альфа- и бета-диапазонах ЭЭГ. Основной проблемой при совместной регистрации этих показателей в процессе реальной деятельности является наличие артефактов от движений и мышечного напряжения.

Еще одной актуальной задачей, поставленной в данном исследовании, является разработка математического алгоритма, позволяющего работать с индивидуальными данными, т. е. различать индивидуальные паттерны набора показателей, характеризующих различные ФС спортсменов. Нами предложен один из возможных подходов к созданию такого алгоритма. На примере алгоритма кластеризации *k*-средних была показана возможность дифференциации ФС по семи психофизиологическим параметрам.

ВЛИЯНИЕ ДЛИТЕЛЬНОЙ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ НА ПАРАМЕТРЫ ЭЭГ

И. С. Поликанова (Москва)

Постановка проблемы

Изучение механизмов утомления имеет большое научное и практическое значение. Исследование данной проблематики значимо как для понимания фундаментальных основ психологии и пси-

хофизиологии, так и для их прикладных аспектов. Утомление стало постоянным спутником современного человека. Это связано с резким ускорением ритма жизни. Профессиональная деятельность во многих сферах требует от работников больших

умственных, эмоциональных усилий и выносливости. Количество людей, страдающих от усталости, зачастую становящейся хронической, растет с опасной скоростью. Это, в свою очередь, приводит не только к психическому и эмоциональному стрессу, но и к физическим нарушениям и болезням. Таким образом, очевидны актуальность и значимость исследования проблемы утомления в современном мире.

Различные исследования показывают, что длительная умственная нагрузка отражается на субъективном уровне, как правило, в ухудшении самочувствия и снижении работоспособности и энергичности (Boksem et al., 2006; Wijesuriya et al., 2007; Trejo et al., 2005). Многими авторами также показано, что умственное утомление значимо отражается и на электроэнцефалографических (ЭЭГ) показателях: спектральных характеристиках ЭЭГ, частоте индивидуального альфа ритма (ИАР) и т.д. В ряде работ показано, что умственное утомление отражается, как правило, на ЭЭГ в увеличении мощности альфа-ритма в теменных и затылочных областях, а также в увеличении мощности тета-ритма в лобных отведениях (Boksmen et al., 2005; Jar et al., 2009; Lal et al., 2007). Некоторые авторы отмечают также снижение мощности бета-ритма в лобных областях после длительной когнитивной нагрузки (Jar et al., 2009; Lal et al., 2007), однако другие исследователи говорят об увеличении мощности бета-ритма в лобных отведениях (Boksmen et al., 2005). Некоторые работы также показывают наличие корреляции между индивидуальным альфа-ритмом и различными функциональными состояниями (Angelakis et al., 2004; Klimesh, 1999). Осака установил, что при увеличении когнитивной нагрузки происходит увеличение частоты индивидуального альфа-ритма, причем чем сильнее умственная нагрузка, тем сильнее будет увеличение ИАР (Osaka, 1984).

Процедура и методика исследования

В данном исследовании приняли участие 44 испытуемых мужского пола без каких-либо психических и неврологических заболеваний. Все испытуемые были правшами. Средний возраст составил 24 ± 6 лет.

Фоновая запись ЭЭГ проводилась дважды: в контрольных условиях до утомления и через 2,5 часа после блока когнитивной нагрузки, которая включала в себя выполнение различных когнитивных заданий, направленных на внимание и рабочую память. Непосредственно перед записями ЭЭГ испытуемые выполняли методику САН.

Запись ЭЭГ проводилась с помощью 256-канального энцефалографа фирмы EGI Electrical Geodesics с частотой оцифровки 500 Гц и референ-

том в вертексе. Для анализа ЭЭГ использовались отрезки фоновой ЭЭГ длительностью 20 с, с наименьшим содержанием артефактов. Данные ЭЭГ были усреднены по 5 мозговым областям (лобной, центральной, височной, теменной и затылочной) для обоих полушарий. Спектр мощности ЭЭГ рассчитывался для следующих диапазонов: тета-ритм (3,5–7,5 Гц), нижний альфа- (7,5–10 Гц), верхний альфа- (10–12,5 Гц), альфа- (7,5–12,5 Гц), бета1- (12,5–18 Гц), бета2- (18–35 Гц), бета- (12,5–35 Гц), гамма- (35–45 Гц). На основе данных ЭЭГ были рассчитаны спектральный анализ и частота индивидуального альфа-ритма (ИАР). Индивидуальный альфа-ритм рассчитывался как частота, на которой наблюдается максимальная мощность альфа-ритма при закрытых глазах в диапазоне от 7 до 14 Гц. Подсчет индивидуального альфа-ритма проводился с помощью программы MatLab.

Для статистического анализа данных использовались программы Statistica (v. 8.0, StatSoft), MatLab (версия R2007b), а также ANOVA и Т-тест для зависимых выборок.

Результаты исследования

Субъективные показатели (методика САН)

Статистический анализ (Т-тест для зависимых выборок) показал, что после длительной когнитивной нагрузки наблюдается значимое снижение баллов по шкалам «самочувствие» (5,45 vs 4,61; $p < 0,000001$), «активность» (5,05 vs 4,18; $p < 0,000000$) и общему баллу (5,3 vs 4,7; $p < 0,000006$). Средние значения по шкале «настроение» также уменьшились, но незначимо.

Показатели ЭЭГ

В таблице 1 представлены средние значения индивидуального альфа-ритма (ИАР) для 5 областей обоих полушарий (лобного, центрального, височного, теменного и затылочного) для обоих состояний: до и после утомления. Результаты Т-теста показали значимое снижение частоты альфа ритма в правом полушарии в теменной (10,16 vs 9,87 Гц; $p < 0,001$), височной (9,95 vs 9,74 Гц; $p < 0,05$) и затылочной (10,12 vs 9,83 Гц; $p < 0,05$) областях. Статистический анализ ANOVA выявил значимую интеракцию двух факторов: «состояние» (до и после утомления) и «полушарие» ($F(1,44) = 5,74$; $p < 0,02$). Это говорит о том, что в разных полушариях ИАР изменяется по-разному. В правом полушарии в фоне наблюдается более высокая частота ИАР, чем в левом полушарии. После утомления в правом полушарии наблюдается более сильное снижение частоты ИАР, но не значимое.

В данном исследовании мы также установили, что утомление значимо отражается на изменении спектральных характеристик ЭЭГ: наблюдается значимое увеличение средней мощности при за-

Таблица 1
Частота индивидуального альфа-ритма

Области мозга	ИАР, Гц				р-уровень значимости
	До утомления		После утомления		
	сред. знач.	ст. откл.	сред. знач.	ст. откл.	
Лобная левая	9,72	0,98	9,62	0,99	0,364
Лобная правая	9,79	0,93	9,63	1,03	0,200
Центральная левая	9,72	0,93	9,65	1,09	0,933
Центральная правая	9,75	0,9	9,57	1,04	0,238
Теменная левая	9,9	0,93	9,92	0,98	0,977
Теменная правая	10,16	0,86	9,87	0,93	0,008**
Височная левая	9,82	0,91	9,73	0,98	0,467
Височная правая	9,95	0,8	9,74	0,89	0,035*
Затылочная левая	10,01	0,93	9,82	0,89	0,129
Затылочная правая	10,12	0,84	9,83	0,84	0,024*

крытых глазах в тета- ($F(1,27) = 7,98$; $p < 0,009$), нижнем альфа- ($F(1,38) = 13,413$; $p < 0,0008$), верхнем альфа- ($F(1,37) = 4,646$; $p < 0,04$), альфа- ($F(1,38) = 12,694$; $p < 0,002$) и бета-диапазонах ($F(1,38) = 5,399$; $p < 0,03$).

Как видно, наибольшие изменения в спектральных характеристиках ЭЭГ наблюдаются в тета- и нижнем альфа-диапазонах при закрытых глазах.

Обсуждение результатов исследования

В данном исследовании было показано, что длительная когнитивная нагрузка отражается на субъективном уровне в ухудшении самочувствия и активности. Различные авторы также отмечают, что после длительной когнитивной деятельности испытуемые себя чувствуют намного хуже, чем до нее (Wijesuriya et al., 2007; Trejo et al., 2005).

Нами установлено, что длительная когнитивная нагрузка также значимо отражается на показателях ЭЭГ. Выявлено значимое уменьшение частоты индивидуального альфа-ритма при утомлении, которое, однако, наблюдается преимущественно в правом полушарии. Наибольшее уменьшение ИАР обнаруживается в теменной, височной и затылочной областях. Различные исследования показывают, что пик альфа-ритма положительно коррелирует с различными когнитивными функциями – вниманием, памятью, скоростью протекания информационных процессов (Angelakis et al., 2004; Klimesh, 1999). В ряде работ установлено, что при длительном выполнении когнитивных заданий происходит снижение индивидуальной частоты альфа-ритма (Angelakis et al., 2004; Klimesh, 1999). Джап и Лэл показали, что при длительной когнитивной нагрузке происходит смещение индивидуальной частоты альфа-ритма и общей мощности спектра в сторону медленных

частот (Jap et al., 2009; Lal et al., 2007). Клиmesh установил, что испытуемые с высокими мнестическими способностями и высокой скоростью обработки информации характеризуются частотой альфа-пика в среднем на 1 Гц большей, по сравнению с контрольной группой (Klimesh, 1996, 1997).

По данным спектрального анализа, наиболее значимые результаты были получены для диапазонов тета- (3,5–7,5 Гц) и нижнего альфа-ритмов (7,5–10 Гц). Данные спектры относятся к медленным частотам. Во многих работах было показано значимое увеличение мощности спектра медленных ритмов после длительной когнитивной нагрузки (Boksmen et al., 2005; Jap et al., 2009; Cheng et al., 2011; Trejo et al., 2005; Lal et al., 2007).

Выводы

В данном исследовании мы показали, что длительная когнитивная нагрузка значимо отражается как на психологических, так и на психофизиологических параметрах. На субъективном уровне утомление проявляется в снижении самочувствия и активности. На электрофизиологическом уровне оно отражается в уменьшении частоты индивидуального альфа ритма, преимущественно в правом полушарии, а также в увеличении мощности тета- и нижнего альфа-ритмов.

Литература

- Angelakis E. Peak alpha frequency: an electroencephalographic measure of cognitive preparedness // *Clinical Neurophysiology: Official Journal of the International Federation of Clinical Neurophysiology*. 2004. V. 115 (4). P. 887–897.
- Boksem M. A. S., Meijman T. F., Lorist M. M. Mental fatigue, motivation and action monitoring // *Biological Psychology*. 2006. V. 72 (2). P. 123–132.
- Cheng Shyh-Yueh, Hsu Hong-Te. Mental Fatigue Measurement Using EEG, Risk Management Trends / Ed. Giancarlo Nota. 2011.
- Jap B. T. Using EEG spectral components to assess algorithms for detecting fatigue. *Expert Systems with Applications*. 2009. V. 36 (2). P. 1. P. 2352–2359.
- Klimesch W. Memory processes, brain oscillations and EEG synchronization // *International Journal of Psychophysiology*. 1996. V. 24 (1–2). P. 61–100.
- Klimesch W. EEG-alpha rhythms and memory processes // *International Journal of Psychophysiology*. 1997. V. 26 (1–3). P. 319–340.
- Klimesch W. EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis // *Brain Research. Brain Research Reviews*. 1999. V. 29 (2–3). P. 169–195.
- Lal S., Bekiaris E. The Reliability of Sensing Fatigue from Neurophysiology // *Auswireless Conference*. Sydney, 2007.

Trejo L. J., Kochavi R., Kubitz K., Montgomery L. D., Rosipal R., Matthews B. EEG-based estimation of cognitive fatigue // Proceedings of the SPIE. 2005. V. 5797.
Wijesuriya N., Tran Y., Craig A. The psychophysiological determinants of fatigue // International

Journal of Psychophysiology. 2007. V. 63 (1). P. 77–86.

Osaka M. Peak alpha frequency of EEG during a mental task: task difficulty and hemispheric differences // Psychophysiology. 1984. V. 21. P. 101–105.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗНЫХ ВИДОВ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ¹

Н. В. Рогожина, Д. М. Рамендик, М. С. Трунова (Москва)

Роль метода биологической обратной связи в обучении саморегуляции

Биологическая обратная связь (БОС) – это один из методов обучения людей саморегуляции, который в последние годы приобрел большую популярность. БОС имеет как клиническую, так и неклиническую сферы применения. В клинической сфере БОС используется для лечения таких заболеваний, как гипертоническая болезнь, эпилепсия и многие другие, а также в качестве профилактики для развития этих заболеваний. Неклиническая сфера применения БОС сосредоточена в области профессионального спорта, а также в педагогике и коррекции пограничных состояний, вызванных влиянием стресса. В силу того, что в современных условиях деятельность по решению широкого круга задач протекает в условиях стресса, поиск путей снижения отрицательного влияния стрессовых воздействий диктуется соображениями практической необходимости. Обучение саморегуляции состояния с помощью БОС позволяет за ограниченное число тренировочных сессий поставить под сознательный контроль обычно неосознаваемые физиологические процессы. Популярность и востребованность БОС объясняется не только его эффективностью и безопасностью, но и тем, что этот метод дает самому человеку возможность занять активную позицию, а современные игровые программы создают и поддерживают высокую мотивацию в процессе выздоровления или обучения.

Современная аппаратура открывает возможность для реализации нескольких протоколов биоуправления. ЭЭГ-тренинги позволяют выработать навык удержания в ЭЭГ того или иного заданного ритма (альфа или бета, тета или их определенного соотношения). БОС-пульс обучает произвольному регулированию сердечного ритма; температурный тренинг – удержанию постоянной температуры тела.

ЭЭГ-тренинги направлены на регуляцию функционирования центральной нервной системы. В частности, поскольку альфа-ритм характерен для состояния спокойного бодрствования, его удержание позволяет человеку произвольно сохранять это состояние. Специальные исследования показали положительное влияние такого навыка на разные сферы жизни, в том числе на спортивные достижения, обучение музыке и др. Однако имеются существенные индивидуальные различия в эффективности этого метода (Базанова, 2004; 2009; Бородина, 2006; Высочин и др., 2005).

Биоуправление вегетативными функциями (сердечным ритмом, температурой) осуществляется проще и используется в подготовке к экстремальным видам деятельности, в том числе в тренировке спортсменов (Бородина, 2006; Джафарова и др., 2002; Блеер и др., 2006). В настоящее время нет ясного представления о том, в каких случаях какая форма БОС предпочтительнее.

Результаты экспериментов по обучению саморегуляции на основе метода биологической обратной связи

В данном сообщении мы приводим результаты двух экспериментов по обучению саморегуляции с использованием разных БОС-технологий. Эксперименты проводились с помощью программно-аппаратного комплекса производства ООО «Компьютерные системы биоуправления», Новосибирск. Статистическая обработка проводилась с использованием статистического пакета SPSS Statistics 17.0.

В первом эксперименте исследовалась зависимость динамики альфа-тренинга от темперамента. Темперамент рассматривался как отражение свойств нервной системы (НС) человека. Определение темперамента проводилось по трем опросникам: «Личностному опроснику Айзенка» (EPI), «Павловскому опроснику темперамента» (PTS), «5-факторному опроснику свойств личности» (NEO-FFI).

В исследовании приняли участие 23 испытуемых в возрасте 19–22 лет. Все испытуемые про-

¹ В данной научной работе использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта «Психофизиологическое исследование внимания и его связи с особенностями темперамента методом регистрации электрической активности мозга», выполненного в рамках Программы «Научный фонд ГУ-ВШЭ» в 2012 г.

ходили пять сеансов БОС-тренинга (повышение мощности альфа-ритма при закрытых глазах) с использованием аппарата БОСЛАБ. Каждый сеанс состоял из шести тренинговых сессий по три минуты; перед каждым сеансом проводилось измерение оптимального порога. Перед первой сессией тренинга проходила фоновая запись ЭЭГ, по которой вычислялся индивидуальный альфа-диапазон участников. У 12 испытуемых запись производилась с центральных отведений Pz и Fz, при закрытых глазах. Испытуемым давалась инструкция сделать так, чтобы сигнал обратной связи (щелчок) звучал как можно чаще. У других 11 испытуемых ЭЭГ регистрировали в 2-х отведениях в затылочной области (O1 и O2). Информация о мощности наличного альфа-ритма при открытых глазах была представлена испытуемому в виде изображения шара,двигающегося вверх и вниз по экрану монитора. Испытуемым давалась инструкция опустить шар как можно ниже, что достигалось за счет увеличения мощности альфа-ритма.

По данным опросников среди испытуемых оказались: 8 сангвиников (людей с подвижным уравновешенным типом нервной системы); 2 флегматики (людей со стабильным уравновешенным типом нервной системы); 5 холериков (людей с подвижным неуравновешенным типом нервной системы); 4 меланхолика (людей со слабым типом нервной системы); 4 человека показали несогласованные результаты (т. е. данные опросников не совпали между собой). Флегматики и сангвиники продемонстрировали в среднем отрицательную динамику научения (мощность альфа-ритма понизилась по результатам тренинга у флегматиков в среднем на 13,6%, у сангвиников – на 30,6%). У меланхоликов наблюдалось увеличение мощности альфа-ритма: от 1-й серии к 3-й оно составило в среднем 39,5%. Холерики демонстрировали значимые различия между мощностью альфа-ритма в начале первой серии и в конце третьей (мощность альфа-ритма увеличилась в среднем на 16,7%). Наблюдалось также увеличение мощности альфа-ритма во второй экспериментальной серии, которое к третьей серии снова немного снизилось. Люди с несогласованными результатами опросников темперамента не продемонстрировали значимых изменений ЭЭГ в ходе тренинга.

Таким образом, эффективность альфа-тренинга сильно зависит от типа нервной системы (НС) человека. Люди, обладающие уравновешенным типом НС (флегматики и сангвиники), демонстрируют регресс по результатам альфа-тренинга. Возможно, для них нужен более длительный тренинг или необходим другой вид ЭЭГ-тренинга. Люди с неуравновешенной НС оказались более успешными в прохождении альфа-тренинга (холерики и особенно меланхолики со слабой НС). Это хорошо согласуется с данными Голубевой (2005), которая показала, что люди со слабым

и неуравновешенным типом НС проявляют большую реактивность на внешние стимулы, что обуславливает их большую обучаемость, чем у людей, обладающих сильным и уравновешенным типом НС.

Во втором эксперименте оценивалось влияние навыка произвольной саморегуляции частоты сердечных сокращений (ЧСС), выработанного с помощью игрового БОС-тренинга, на эффективность деятельности по решению задач в ситуации стресса. Эксперимент включал 3 серии решения задач (параллельных форм теста Равена «Прогрессивные Матрицы»): 1-ю серию, свободную от стрессовых воздействий; 2-ю серию, отличающуюся наличием вызванного стресса (прерывание решения резкими звуками, мельканием экрана); 3-ю «постстрессовую» серию, идентичную первой. Испытуемые экспериментальной группы между 1-й и 2-й сериями проходили 4 сеанса игрового БОС-тренинга саморегуляции ЧСС. Испытуемые контрольной группы саморегуляции не обучались. Экспериментальная и контрольная группы уравнены по уровню тревожности, определенной с помощью теста «Исследование тревожности» Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина).

Эффективность деятельности в ситуации стресса определялась через отношение количества задач, правильно решенных в стрессовых условиях, к числу правильных ответов, данных при нормальных условиях решения. Для испытуемых, владеющих навыком саморегуляции ЧСС, это отношение составляло в среднем 0,26, а для контрольной группы – 0,08.

Из полученных результатов следует, что влияние стрессовых условий на эффективность решения задач было отрицательным у всех испытуемых, но на тех, кто не владел навыком саморегуляции ЧСС, оно сказалось гораздо сильнее. Необходимо отметить, что это влияние не зависело ни от темперамента, ни от степени тревожности испытуемых.

Литература

Базанова О.М. Индивидуальные характеристики альфа-активности и сенсомоторная интеграция: Автореф. дис. ... докт. биол. наук. Новосибирск, 2009.

Базанова О.М., Штарк М.Б. Биоуправление в оптимизации музыкальной деятельности // Бюллетень СО РАМН. 2004. № 3 (113). С. 114–122.

Блеер А.Н., Коликов М.Б., Напалков Д.А., Шиян В.В., Рамендик Д.М. Методы оптимизации психофизиологического состояния стрелка при формировании двигательных навыков стрельбы из короткоствольного оружия: Метод. руководство. М., 2006.

Бородина В.В. Индивидуальные особенности восприятия и оценки параметров локомоторной

и респираторной функций у спортсменов: Дис. ... канд. биол. наук. Волгоград, 2006.

Высочин Ю. В., Денисенко Ю. П., Гордеев Ю. В. Повышение функциональных возможностей организма спортсменов с помощью биологической обратной связи // Физиология человека. 2005. Т. 31. № 3. С. 93–99.

Голубева Э. А. Способности, личность, индивидуальность. Дубна, 2005.

Джафарова О. А., Донская О. Г., Зубков А. А., Штарк М. Б. Игровое биоуправление как технология профилактики стресс-зависимых состояний // Биоуправление-4. Теория и практика. Новосибирск, 2002. С. 86–96.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧАСТОТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЭГ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КРЕАТИВНОСТИ И УСПЕВАЕМОСТИ

О. С. Саакян (Ростов-на-Дону)

Постановка проблемы

В современной психофизиологии проблема обучения и успеваемости лиц мужского и женского пола является одной из актуальных. За последние десятилетия многими авторами были описаны различия в характере познавательных интересов мальчиков и девочек. Так, девочкам больше присущ интерес к гуманитарным предметам, а мальчикам – к естественным. В основе данных различий могут лежать особенности направленности на восприятие и познание окружающего мира, свойственные лицам разного пола (Барам, 1984; Барышева, Жигалов, 2006; Ильин, 2009; и др.).

Помимо особенностей в сфере обучения лиц обоего пола, многими исследователями установлено различие в уровне успеваемости между ними (Ильин, 2003; Петрова, 2009; Halpern, 2004; Ваг, 1998; и др.). Было показано, что у девочек младших классов академическая успеваемость выше, чем у мальчиков, особенно, в чтении и письме. Снижение же уровня успеваемости девушек в ранней юности многими исследователями объясняется тем, что внешняя привлекательность и соответствие гендерным стандартам для них становится более важным, чем оценки в школе. Лучшая успеваемость у девушек старших и выпускных классов связана с повышением у них ответственности к учебе, особенно в период профессионального определения.

В исследовании по выявлению взаимосвязи академической успеваемости студентов с их профилем функциональной асимметрии (ФМА) и уровнем интро- и экстраверсии Т. В. Ледовская выявила различия между студентами, в зависимости от выраженности у них интро- и экстраверсии, в успешности овладения профильными и непрофильными дисциплинами. Левополушарные студенты показывают более высокий уровень академической успеваемости в овладении профильными дисциплинами и менее высокий – непрофильными дисциплинами; у правополушар-

ных студентов – обратная картина (Ледовская, 2010, с. 226).

Сегодня большинство исследований по вопросам успеваемости в соотнесении ее с фактором пола рядом других авторов (Н. Л. Горбачевская, Е. Ю. Давыдов, А. Н. Горшкова, С. Гиллиган и др.) направлены на изучение специфики успеваемости и ее динамики у детей школьного возраста. Что же касается исследований различий в успешности обучения юношей и девушек в вузе с учетом психофизиологических параметров, то таких работ практически нет. Поэтому в данной работе мы попытались рассмотреть эту проблему.

Целью исследования стало изучение особенностей частотно-пространственной организации ЭЭГ при решении задач разного типа юношами и девушками с низкой и высокой степенью успеваемости, с разными психологическими и психофизиологическими особенностями.

Выборку исследования составили студенты 2–5 курсов Южного федерального университета г. Ростов-на-Дону в количестве 190 чел., в возрасте 18–23 года. Из них 93 – юноши и 97 – девушки.

В исследовании был использован следующий *методический инструментарий*: (1) методика использования предметов Гилфорда в модификации Туник (для диагностики вербальной креативности); (2) тест Торренса «Завершение картинок» (для диагностики невербальной креативности); (3) методика определения профиля функциональной межполушарной асимметрии Т. А. Брагиной и Н. Н. Доброхотовой; (4) метод экспертной оценки; (5) метод ЭЭГ.

Анализировались частотные диапазоны от тета1–бета2. В ходе записи ЭЭГ испытуемым предлагалось решать конвергентные и дивергентные задачи вербального и невербального характера. Математическая обработка осуществлялась при помощи пакета компьютерных программ Statistica 6.0 с использованием дисперсионного анализа ANOVA/MANOV и post hoc анализа.

Результаты исследования

В ходе исследования были выделены группы по параметрам пола (юноши и девушки), креативности (высокая и низкая), успеваемости (высокая и низкая), профиля латеральной организации (левый, правый), а также типа решаемых задач (конвергентные и дивергентные).

Выявлено, что, независимо от частотного диапазона, для низкокративных девушек с низкой успеваемостью и левым профилем латеральной организации (ПЛО) при решении вербальной конвергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между париетальной левой и среднефронтальной правой, затылочной правой и центральной левой областями (P3-F4, O2-C3). Для юношей характерные связи обнаруживались между лобной и передней темпоральной зонами правого полушария (Fr2-T4). У девушек с высоким уровнем успеваемости выявлены высококогерентные связи между затылочными зонами обоих полушарий, левой лобной и париетальной правой зонами мозга (O2-O1, Fr1-P4); у юношей – между париетальной и центральной зонами правого полушария, лобной и задней темпоральной зонами левого (P4-C4, Fr1-T5).

Для высококративных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО было характерно наличие высококогерентных связей между среднефронтальной и латерально-фронтальной зонами правого полушария, передней темпоральной левой и задней темпоральной правой, левой лобной и задней темпоральной правой зонами мозга (F4-F8, T3-T6, Fr1-T6); для юношей – между правой центральной и левой затылочной, задней темпоральной и среднефронтальной зонами правого полушария (C4-O2, T6-F4). У девушек с высоким уровнем успеваемости выявлены высококогерентные связи между центральной левой и задней темпоральной правой (C3-T6), у юношей – между среднефронтальными зонами обоих полушарий (F4-F3).

Для низкокративных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении вербальной конвергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между задней темпоральной и центральной зонами правого полушария, левой темпоральной задней и правой лобной зонами мозга (T6-C4, Fr2-T5); для юношей – между передней темпоральной левой и среднефронтальной зонами правого полушария (T3-F4). У девушек с высоким уровнем успеваемости выявлены высококогерентные связи между центральной правой и левой лобной, левой затылочной и передней темпоральной правой (C4-Fr1, O1-T4), для юношей – между правой и левой лобными зонами обоих полушарий (Fr1-Fr2).

Для высококративных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении вербальной конвергентной задачи было характерно наличие

высококогерентных связей между центральной и латерально-фронтальной зонами правого полушария, центральной правой и задней темпоральной левой (T5-C4, C4-F8); для юношей – между правой лобной и задней темпоральной зонами левого полушария (Fr2-T5). У девушек с высоким уровнем успеваемости – между париетальными зонами обоих полушарий (P4-P3); у юношей – между левой лобной и правой париетальной зонами мозга (Fr1-P4).

Для низкокративных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении вербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между правой лобной и центральной зонами, среднефронтальной и задней темпоральной зонами правого полушария (Fr2-C4, F4-T6); для юношей – между среднефронтальной и латерально-фронтальной зонами правого полушария (F4-F8). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между париетальной и темпоральной задней зонами правого полушария (P4-T6); для юношей – между правой затылочной и передней темпоральной левой зонами мозга (O2-T3). Для высококративных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении вербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между париетальной правой и латерально-фронтальной левой, левой лобной и латерально-фронтальной правой зонами мозга (P4-F7, Fr1-F8); для юношей – между центральными зонами обоих полушарий (C4-C3). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между среднефронтальной и латерально-фронтальной зонами правого полушария (F4-F8); для юношей – между левой лобной и париетальной левой зонами мозга (Fr1-P3). Для высококративных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении вербальной дивергентной задачи было характерно наличие высококогерентных связей между париетальной и лобной зонами правого полушария (P4-Fr2); для юношей – между среднефронтальной и латеральной фронтальной зонами правого полушария (F4-F8). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между среднефронтальной и передней темпоральной зонами правого полушария (F4-T4); для юношей – между задней темпоральной левой и центральной левополушарной зонами мозга (T5-C3).

Для высококративных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении невербальной конвергентной задачи характерно наличие высококогерентных связей между симметричными центральными зонами мозга обоих полушарий (C3-C4); для юношей – между центральной и лобной зонами левого полушария (C3-Fr1). У девушек с высоким уровнем успеваемости – между затылочной и париетальной зонами правого полушария (O2-P4); у юношей – между темпоральными зонами обоих полушарий (T6-T5). Для вы-

сококративных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО характерно наличие высококогерентных связей между левой лобной и центральной правой зонами мозга (Fp1-C4); для юношей – между темпоральными зонами левого полушария (Т3-Т5). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между задней темпоральной правой и парietальной левой (Т6-Р3); для юношей – между среднефронтальной левой и латерально-фронтальной правой зонами мозга (F3-F8).

Для низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении невербальной конвергентной задачи характерно наличие высококогерентных связей между задней темпоральной и лобной зонами левого полушария (Т5-Fp1); для юношей – между парietальной и темпоральной зонами левого полушария (Р3-Т6). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между среднефронтальной правой и парietальной левой зонами мозга (F4-Р3); для юношей – между центральными зонами обоих полушарий (С3-С4). Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО характерно наличие высококогерентных связей между темпоральной левой и парietальной правой зонами мозга (Т3-Р4); для девушек с высоким уровнем успеваемости – между среднефронтальной левой и задней темпоральной правой, центральными зонами правого и левого полушария мозга (С3-С4, F3-Т6). Для низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении невербальной дивергентной задачи характерно наличие высококогерентных связей между левой затылочной и правой центральной зонами, (С4-О1); для юношей – между передней темпоральной левой и правой затылочной (Т3-О2). У девушек с высоким уровнем успеваемости – между центральной левой и латерально-фронтальной правой зонами мозга (С3-F8); у юношей – между парietальными зонами обоих полушарий (Р3-Р4). Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и левым ПЛО при решении невербальной дивергентной задачи характерно наличие высококогерентных связей между парietальной правой и задней темпоральной левой (Р4-Т5); для юношей – между правой парietальной и левой среднефронтальной зонами мозга (Р4-F3). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между центральной левой и темпоральной правой задней, латерально-фронтальной правой и задней темпоральной левой (С3-Т6, F8-Т5); для юношей – между левой лобной и парietальной левой зонами мозга (Fp1-Р3). Для низкокреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении невербальной дивергентной задачи характерно нали-

чие высококогерентных связей между правой затылочной и темпоральной задней зонами мозга (О2-Т6); для юношей – между левой среднефронтальной и правой лобной зонами мозга (F3-Fp2). Для девушек с высоким уровнем успеваемости – между задней затылочной правой и задней темпоральной левой (О2-Т5); для юношей – между центральной и латерально-фронтальной зонами мозга левого полушария (С3-F7). Для высококреативных девушек с низкой успеваемостью и правым ПЛО при решении данной задачи характерно наличие высококогерентных связей между левой парietальной и средне-фронтальной левой зонами мозга (Р3-F4); для юношей – между передней и задней зонами левого полушария (Т3-Т5). У девушек с высоким уровнем успеваемости – между правой латерально-фронтальной и левой центральной зонами мозга (F8-С3); у юношей – между латерально-фронтальной зоной левого полушария и среднефронтальной зоной правого полушария (F7-F4).

Таким образом, были выявлены специфические мозговые системы, характерные для каждой из обследуемых групп в зависимости от признаков пола, уровня креативности, профиля асимметрии и уровня успеваемости.

Литература

- Барам Д. П. Учебные и профессиональные интересы восьмиклассников с различными особенностями познавательных процессов // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 61–66.
- Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб., 2006.
- Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2003.
- Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009.
- Ледовская Т. В. Успешность учебной деятельности студентов с индивидуально-типологическими особенностями // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 2. С. 226–229.
- Петрова С. О. Психологические особенности одаренных подростков с разным соотношением вербальных и невербальных способностей // Психологическая наука и образование. 2009. № 2. С. 71–81.
- Baer J. Gender differences in the effects of extrinsic motivation on creativity // Creat. Behave. 1998. V. 32. P. 18–37.
- Halpern D. F. A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities // Current Directions in Psychological Science. 2004. № 13 (4). P. 135–139.

ПЛАСТИЧНОСТЬ И СТАБИЛЬНОСТЬ МОЗГА: ОБУЧЕНИЕ НОВОМУ БЕЗ ПОТЕРИ СТАРОГО¹

О. Е. Сварник (Москва)

Живые организмы любого уровня сложности отличаются от неживых объектов тем, что способны адаптироваться к окружающей их среде за счет опережающего изменения процессов своего функционирования.

Продолжительно сохраняющиеся изменения индивидуального опыта, реализующиеся в поведении, принято называть научением. В самом межпарадигмально широком смысле нейробиологическим основанием научения принято считать возникновение определенного, специфического, паттерна активности в конкретной популяции, группе, системе, ансамбле, сети, цепи или констелляции нейронов. Следовательно, воспроизведение чего-то выученного на нейронном уровне представляет собой воссоздание такого же паттерна нейронной активности, которая существовала при обучении. Как происходит закрепление этого паттерна активности на нейронном субстрате и остается ли неизменным число элементов нейронного субстрата?

С точки зрения инструктивных теорий, в процессе научения происходит «инструктирование» мозга средой. Новая информация, «попадая» в мозг, изменяет конфигурации отдельных синапсов таким образом, что при последующих активациях некоторые «пути» между нейронами становятся более «проходимыми», чем другие. В этом случае общее число элементов нейронного субстрата может не изменяться, а специфика воздействия на организм кодируется специфическими последовательностями активаций нейронов через зафиксированные более эффективные синаптические конфигурации. Один и тот же нейрон может быть вовлечен во множество кодировок, но в зависимости от активаций его «входов» могут быть активированы разные «выходы». Синаптические конфигурации должны оставаться неизменными для сохранения памяти, т. е. в мозге должна наблюдаться определенная стабильность, проявляющаяся в стабильности приобретаемой информации, знаний, навыков.

Однако нейронный субстрат отличается высокой степенью пластичности. Процессы пластичности были многократно продемонстрированы на самых разных уровнях исследования мозга. На уровне отдельных нейронов было показано, что в процессе обучения происходит изменение импульсной активности нейронов и развитие высокоспецифического (для поведения) паттерна активности (например, Smith & Mizumori, 2006). Известно также, что в процессе обучения происходят

изменения экспрессии генов в нейронах. Изменения экспрессии генов в нейронах начинаются с активаций так называемых ранних генов, часть из которых является транскрипционными факторами, запускающими процессы транскрипции других генов (см., например: Clayton, 2000). Исследования разных авторов показали, что быстрая активация транскрипции ранних генов, в частности гена *c-fos*, в нейронах происходит при условиях, ведущих к научению: при новых и неожиданных воздействиях среды; потере результативности ранее выработанных действий; при отсутствии привычных и ожидаемых событий (Анохин, 1997). Несколько отставленно во времени после обучения происходят активации и других генов в нейронах (см.: Cavallaro et al., 2002). Кроме того, после обучения детектируются изменения в количестве отростков нейронов (Trachtenberg et al., 2002) и в числе контактов между нейронами (Silva et al., 2009).

Процессы неонейрогенеза во взрослом мозге также потенциально должны вносить возмущения в уже существующие паттерны нейронных активаций, демонстрируя, таким образом, пластичность нейронного субстрата. Было показано, что обучение приводит к увеличению числа недавно образованных нейронов, что предполагает вовлечение новых нейронов в процессы обучения (см., например, Bonfanti, Peretto, 2011).

Вместе с тем нейронный субстрат характеризуется и определенной стабильностью. Наличие стабильной поведенчески специфической активации было многократно продемонстрировано в самых разных уже выученных поведенческих актах: актах использования определенных слов (Heit et al., 1988) и восприятия определенных персонажей (Quian Quiroga et al., 2005; Gelbard-Sagiv et al., 2008) у людей; актах инструментального поведения у кроликов (Александров и др., 1997) и крыс (Gavrilov et al., 2002); актах ухода за новорожденными ягнятами у овец (Kendrick et al., 1992); актах реализации концепта «гнезда» (Lin, 2007) и т. д. Было многократно показано, что такая поведенческая специализация нейронов является постоянной, т. е. специфические активации нейронов манифестируются при повторных выполнениях поведения, относительно которого они специализированы, в течение месяцев (Margoliash, 1986; Thompson, Best, 1990; Gorkin, Shevchenko, 1991; Chang et al., 1994; Jog et al., 1999). Каким образом нейронный субстрат одновременно характеризуется и стабильностью, и пластичностью?

С точки зрения селекционных теорий научения (Швырков, 1995; Edelman, 1989), в процессе

¹ Исследование поддержано грантами РФНФ № 10-06-00939а, РФФИ № 1206-00363а и № НИИ 3010.2012.6.

обучения происходит формирование новой системы или группы нейронов (из числа молчащих нейронов или из нейронов, образованных в процессе взрослого нейрогенеза), активность которых связана с выполнением выученного поведения. Однако системное описание научения на нейронном уровне включает в себя две группы неразрывно связанных процессов: процессов системной специализации и процессов аккомодационной реконсолидации (Александров, 2005). Под системной специализацией понимается функциональная и морфологическая модификация неспециализированных нейронов, связанная с их вовлечением во вновь формируемую систему нейронов, обеспечивающую реализацию нового поведенческого акта. Процессы аккомодационной реконсолидации описывают функциональные и морфологические модификации нейронов, уже специализированных относительно ранее сформированных систем индивидуального опыта и претерпевающих модификации в связи с изменениями структуры индивидуального опыта (Alexandrov et al., 2001; Александров, 2005). Какова относительная выраженность этих процессов и каковы закономерности их протекания, в настоящее время неизвестно.

Для разработки данной проблемы мы исследовали закономерности и механизмы последовательного формирования нескольких навыков у животных. Было установлено, что при формировании второго навыка происходит активация нейронов, связанных с выполнением первого навыка, даже если данные навыки принадлежат разным доменам опыта. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что нейроны в процессе научения выходят из «стабильного» состояния, создают вариативность нейронных активаций за счет процессов пластичности, а затем снова складываются в процессе отбора в уже реорганизованные, относительно предыдущих состояний, нейронные системы. История последовательных формирований индивидуального опыта, возможно, сохраняется в истории последовательных дифференциаций нейрона.

Литература

Александров Ю. И. Научение и память: традиционный и системный подходы // Журнал высшей нервной деятельности. 2005. Т. 55. Вып. 6. С. 842–860.

Александров Ю. И., Греченко Т. Н., Гаврилов В. В. и др. Закономерности формирования и реализации индивидуального опыта // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. Т. 47. №2. С. 243–260.

Анохин К. В. Молекулярные сценарии консолидации долговременной памяти // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. Т. 47. №2. С. 261–279.

Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики / Под ред. Ю. И. Александрова. М., 1995.

Alexandrov Y. I., Grinchenko Y. V., Shevchenko D. G., Averkin R. G., Matz V. N., Laukka S., Korpusova A. V. A subset of cingulate cortical neurons is specifically activated during alcohol-acquisition behavior // Acta Physiol. Scand. 2001. V. 171. P. 87–97.

Bonfanti L., Peretto P. Adult neurogenesis in mammals—a theme with many variations // European Journal of Neuroscience. 2011. V. 34. №6. P. 930–950.

Cavallaro S., Dagata V., Alkon D. L. Programs of gene expression during the laying down of memory formation as revealed by DNA microarrays // Neurochem. Res. 2002. V. 27 №10. P. 1201–1207.

Chang J. Y., Sawyer S. F., Lee R.-S., Woodward D. J. Electrophysiological and pharmacological evidence for the role of the nucleus accumbens in cocaine self-administration in freely moving rats // The Journal of Neuroscience. 1994. V. 14. P. 1224–1244.

Clayton D. F. The genomic action potential // Neurobiol. Learn. Mem. 2000. V. 74. P. 185–216.

Edelman G. M. Neural darwinism: The theory of neuronal group selection. Oxford, 1989.

Gavrilov V., Grinchenko Y. V., Alexandrov Y. I. Do neurons in homologous cortical areas of rabbits and rats have similar behavioral specialization? // FENS Abstr. 2002. V. 1. P. A040.8.

Gelbard-Sagiv H., Mukamel R., Harel M., Malach R., Fried I. Internally generated reactivation of single neurons in human hippocampus during free recall // Science. 2008. V. 322. P. 96–101.

Gorkin A. G., Shevchenko D. G. Distinctions of the neuronal activity of the rabbit limbic cortex under different training strategies // Neuroscience and Behavioral Physiology. 1996. V. 26. P. 103–121.

Heit G., Smith M. E., Halgren E. Neural encoding of individual words and faces by the human hippocampus and amygdala // Nature. 1988. V. 333. P. 773–775.

Jog M. S., Kubota K., Connolly C. I., Hillegaart V., Graybiel A. M. Building neural representations of habits // Science. 1999. V. 286. P. 1745–1749.

Kendrick K. M., Levy F., Keverne E. B. Changes in the sensory processing of olfactory signals induced by birth in sheep // Science. 1992. V. 256. P. 833–836.

Lin L., Chen G., Kuang H., Wang D., Tsien J. Z. Neural encoding of the concept of nest in the mouse brain // Proc. Natl. Acad. Sci. USA. 2007. V. 104. P. 6066–6071.

Margoliash D. Preference for autogenous song by auditory neurons in a song system nucleus of the white-crowned sparrow // Journal of Neuroscience. 1986. V. 6. P. 1643–1661.

Quiroga R. Q., Reddy L., Kreiman G., Koch C., Fried I. Invariant visual representation by single neurons in the human brain // Nature. 2005. V. 435. P. 1102–1107.

Silva A. J., Zhou Y., Rogerson T., Shobe J., Balaaji J. Molecular and cellular approaches to memory allocation in neural circuits // Science. 2009. V. 326. №5951. P. 391–395.

Smith D. M., Mizumori J. Y. Learning-Related Development of Context-Specific Neuronal Responses to Places and Events: The Hippocampal Role in Context Processing // *The Journal of Neuroscience*. 2006. V. 26. № 12. P. 3154–3163.

Shvyrkov V. B. Behavioral specialization of neurons and the system-selection hypothesis of learning // *Human memory and cognitive capabilities* / Ed. F. Klix. Hagendorf-North-Holland, 1986. P. 599–611.

Thompson L. T., Best P. J. Long-term stability of the place-field activity of single units recorded from the dorsal hippocampus of freely behaving rats // *Brain Res*. 1990. V. 509. P. 299–308.

Trachtenberg J. T., Chen B. E., Knott G. W., Feng G., Sanes J. R., Welker E., Svoboda K. Long-term in vivo imaging of experience-dependent synaptic plasticity in adult cortex // *Nature*. 2002. V. 420. № 6917. P. 788–794.

ИЗУЧЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ВНИМАНИЯ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ НА МОДЕЛИ САККАДИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ ГЛАЗ¹

М. В. Славуцкая, В. В. Моисеева, Н. А. Фонсова, В. В. Шульговский (Москва)

Постановка проблемы

В настоящее время саккадические движения глаз рассматривают как естественную модель для изучения влияния когнитивных функций на различные аспекты поведения человека. Являясь необходимым компонентом зрения, саккадические движения глаз участвуют в постоянном сканировании внешнего пространства и выборе значимых зрительных целей. Клинические и нейрофизиологические данные свидетельствуют о тесной взаимосвязи процессов программирования саккады и когнитивных функций внимания, принятия решения, об анатомическом и функциональном перекрытии структур, контролирующих эти процессы на различных уровнях головного мозга (Coull, 1998; Rizzolatti et al., 1987; Eimer et al., 2007; Kable, Glimcher, 2009). Согласно популярной «блоковой модели» программирования саккады (Becker, 1989; Fisher et al., 1987), процессы внимания и принятия решения рассматриваются как последовательные этапы. Адекватной парадигмой для исследования механизмов принятия решения и внимания и их взаимосвязи является экспериментальная схема «двойной шаг» (double step) (Lisberger et al., 1975; Becker, Jurgens, 1979), позволяющая выделить стадию принятия решения, изменяя длительность первого из двух коротких последовательных зрительных стимулов. Согласно гипотезе Беккера и Юргенса (Becker, Jurgens, 1979), в случае включения второго стимула до окончания стадии «принятия решения» о саккаде на первый стимул производится только одиночная саккада на второй стимул. Существует сравнительно небольшое число исследований с использованием схемы «двойной шаг», в которых изучались только параметры саккады; четкого понимания механизмов принятия решения и его взаимосвязи с процессом внимания нет.

Анализ пространственно-временной динамики ЭЭГ потенциалов коры головного мозга человека на различных стадиях подготовки саккадических движений глаз является перспективным подходом к исследованию нейрофизиологической природы когнитивных функций внимания, прогнозирования и принятия решения и их роли в регуляции саккады (Славуцкая и др., 2008). Это определило цель нашего исследования.

Методы и организация исследований

На 16 здоровых испытуемых регистрировали ЭЭГ с 24 отведений по системе 10–20. Движения глаз регистрировались с помощью ЭОГ. Потенциалы ЭЭГ, связанные с предъявлением стимулов и подготовкой саккады, выделялись с помощью прямого и обратного выборочных методов усреднения. Для оценки пространственно-временной динамики потенциалов ЭЭГ использовался метод картирования амплитуды потенциалов с шагом 10 мс.

Два коротких зрительных стимула предъявлялись на экране монитора в противоположных зрительных полуполях (схема «двойной шаг» – pulse-overshoot). Для усиления внимания испытуемого к эксперименту использовалась методика самоинициации. Произвольное нажатие кнопки испытуемым запускало включение центрального фиксационного стимула, длительность которого варьировала от 800 до 1000 мс. При выключении центрального стимула включался первый периферический целевой стимул длительностью 150 или 50 мс (с вероятностью 50%). Одновременно с выключением первого стимула включался второй стимул, длительность которого варьировала от 80 до 120 мс с шагом 10 мс. Изучались величины латентного периода (ЛП) саккады на зрительные стимулы, амплитуда и топография вызванных потенциалов на включение первого стимула и медленные пресаккадические потенциалы ЭЭГ в период фиксации глаз. Для управления экспе-

¹ Работа выполнена при поддержке фонда РФФИ, проекты № 11-06-00306 и 12-04-00719.

риментом, сбором, хранением и анализом данных использовалась интегрированная система «CONANm = 1,5» Стандартная статистическая обработка осуществлялась с использованием двухфакторного дисперсионного анализа, непараметрического критерия Ван дер Вердена и критерия согласия частот.

Результаты исследования

Установлена зависимость «паттерна» саккадического ответа (две саккады или одна саккада на второй стимул) и величины ЛП саккады от длительности первого стимула и направления саккады. При короткой длительности первого стимула (50 мс) наблюдалось существенное увеличение числа саккадических ответов в виде одиночной саккады на второй стимул по сравнению с ответами в виде двух саккад (73,8% и 26,2% соответственно, $p < 0,001$). При короткой длительности первого стимула величина ЛП одиночной саккады на второй стимул была на 54 ± 22 мс больше, по сравнению с ЛП первой саккады из двух ($p < 0,001$). Эти факты могут отражать тормозное влияние сдвига непроизвольного автоматического внимания от первого стимула ко второму стимулу при его предъявлении на ранней стадии зрительного восприятия (50 мс), что приводит к затруднению процессов сенсорной переработки и принятия решения.

При длительности первого стимула в 150 мс у большинства испытуемых существенных различий в количестве двойных и одиночных ответов не отмечалось, при этом величина ЛП одиночной саккады на второй стимул была на 49 ± 8 мс меньше, по сравнению с ЛП первой саккады из двух ($p < 0,001$). Сравнение величины ЛП одиночных саккад на второй стимул в зависимости от длительности первого стимула показало, что величина ЛП одиночных саккад на $76,1 \pm 8,7$ мс меньше при стимуле в 150 мс, по сравнению с коротким стимулом в 50 мс ($p < 0,0001$). У 7 испытуемых величина ЛП одиночных саккад в $46 \pm 8\%$ случаев варьировала от 85 до 140 мс, что соответствует латентности экспресс-саккад. Из психофизиологической литературы хорошо известно, что экспресс-саккады являются маркером участия процессов внимания в программировании саккады (Becker, 1989; Fisher et al., 1987). Этот факт позволяет предположить возможную роль повышения уровня пространственного и моторного внимания на этапе ожидания стимулов, включающего предварительное прогнозирование двигательного ответа в генерации одиночного ответа на второй стимул.

У большинства испытуемых, независимо от «паттерна» ответа и длительности первого стимула, были обнаружены латеральные различия в виде уменьшения величины ЛП саккады

влево на $13,9 \pm 2,3$ мс для первой саккады из двух и на $19,2 \pm 2,4$ мс – для одиночной саккады на второй стимул, по сравнению с саккадами вправо ($p < 0,0001$). Эти данные могут свидетельствовать об усилении пространственного внимания, связанного с правополушарными механизмами (Posner, 1980) в экспериментальной парадигме «двойной шаг».

Показана зависимость выраженности и топографии компонентов ВП на включение первого стимула и пресаккадических потенциалов ЭЭГ в период ожидания зрительной стимуляции от паттерна саккадического ответа. При ответе в виде двух последовательных саккад наблюдалось уменьшение латентности пиков компонентов P100 и N150 ВП, по сравнению с одиночной саккадой на второй стимул (на $13,5 \pm 1,6$ и $27,7 \pm 1,9$ мс соответственно, $p < 0,005$). Этот факт может свидетельствовать об ускорении этапов программирования первой саккады из двух, связанных с процессами внимания и принятия решения.

Фокусы компонента P100 доминировали в лобных, лобно-центральных латеральных и сагиттальных зонах коры с переходом в центральные и теменные зоны. Подобная пространственно-временная динамика позитивных потенциалов может отражать активность ведущих зон саккадического контроля фронтальной и префронтальной коры, а также моторного поля поясной извилины (FEF, SEF, dlPFC, dmPFC и ACF) (Gaymard et al., 1998). Временные параметры и топография компонента P100 позволяют предположить, что он является ЭЭГ-коррелятом процесса принятия решения об инициации саккады на первый стимул.

Фокусы потенциала N 150 преимущественно локализовались в медиальных и контралатеральных относительно первого стимула лобных и теменных отведениях, что может отражать включение фронто-теменной сети пространственного внимания в процессы сенсорной переработки первого стимула. При ответе в виде одной саккады на второй стимул показана более частая локализация фокусов потенциала N 150 во фронто-центральных зонах и их переход в теменно-затылочные зоны при развитии потенциала. Подобная пространственно-временная динамика потенциала может отражать нисходящие (top-down) механизмы внимания (Miller, Cohen, 2002), которые влияют на «оценку» первого стимула при выборе саккадической цели и принятия решения в пользу второго стимула. Этот факт, с нашей точки зрения, отражает *непосредственную взаимосвязь процессов внимания и принятия решения.*

Методом обратного усреднения ЭЭГ от момента включения первого стимула в период фиксации глаз были выделены медленные волны пресаккадической негативности типа CNV, имеющие ранний и поздний компоненты, соответственно фронтальной и теменно-затылочной локализа-

ции. Во всех условиях предъявления стимулов были установлены преимущественная локализация фокусов этих потенциалов в сагиттальных зонах коры (Fz, FCz, Cz, CPz и Pz) и переход их фокусов при развитии потенциалов из фронто-центральных отделов в теменно-затылочные. Подобная топография может отражать включение ведущих корковых зон саккадического контроля, а также фронто-медио-таламической и таламо-париетальной модулирующих систем избирательного внимания в прогностические процессы саккадической подготовки на этапе ожидания стимулов за счет нисходящих «top-down» влияний (Sato et al., 2005).

Заключение

Использование экспериментальной схемы «двойной шаг» позволяет исследовать корковые механизмы процессов внимания и принятия решения и их взаимосвязи в процессах программирования саккадических движений глаз. Полученные данные показали, что паттерны саккадического ответа в схеме «двойной шаг» определяются не только завершенностью стадии принятия решения о первой саккаде к моменту предъявления второго стимула, но и процессами скрытого внимания в период ожидания стимула, направление которого может определять характер ответа независимо от расположения первого стимула.

Литература

Славуцкая М. В., Моисеева В. В., Шульговский В. В. Внимание и движения глаз. Психофизиологические представления, нейрофизиологические модели и ЭЭГ-корреляты // Журнал высшей нервной деятельности. 2008. № 58 (2). С. 133–152.

Becker W. Saccadic eye movements as a control system. The Neurobiology of Saccadic Eye Move-

ments / Eds R. H. Wurts, M. E. Goldberg. Amsterdam, 1989. P. 43.

Becker W., Jurgens R. An analysis of the saccadic system by means of double step stimuli // Vision Res. 1979. V. 19 (9). P. 967–974.

Coull J. T. Neural correlates of attention and arousal insights from electrophysiology, functional neuroimaging and psychopharmacology // Progress of Neurobiology. 1998. V. 55. P. 343–361.

Eimer M., Van Velzen J., Cherry E., Press C. ERP correlates of shared control mechanisms involved in saccade preparation and in covert attention // Brain Res. 2007. V. 1135. P. 134–166.

Fischer B., Breitmeyer B. Mechanism of visual attention revealed by saccadic eye movement // Neuropsychol. 1987. № 25. P. 78–83.

Gaymard B., Ploner C. J., Rivaud S., Vermersch A. I., Pierro-Deseilligny C. Cortical control of saccades // Exp. Brain Res. 1998. V. 123. P. 159–163.

Kable J., Glimcher P. The neurobiology of decision: consensus and controversy // Neuron. 2009. V. 63. P. 733–745.

Lisberger S., Fuch A., King W., Evinger L. Effect of mean reaction time on saccadic responses to two step stimuli with horizontal and vertical components // Visual Res. 1975. V. 15. P. 1021–1029.

Miller E. K., Cohen J. D. An integrative theory of prefrontal cortex function // Ann. Rev. Neurosci. 2001. V. 24. P. 167–202.

Posner M. Orienting of attention // Journal of Experimental Psychology. 1980. V. 32. P. 3–21.

Rizzolatti G., Riggio L., Dascola L., Umiltà C. Reorientation attention across the horizontal and vertical meridian: evidence in favor of a premotor theory of attention // Neuropsychologia. 1987. № 25. P. 31–40.

Sato D., Blanco M., Heinke D., Humphreys G. Earnly, involuntary top-down guidance of attention from working memory // J. of Exp. Psychology: Human Perception and Performance. 2005. № 31 (2). P. 248–261.

ИЗУЧЕНИЕ РЕОРГАНИЗАЦИИ ОПЫТА ИНДИВИДА ПРИ НАУЧЕНИИ ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ МОЗГОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕФИНИТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ¹

А. А. Созинов (Москва)

Постановка проблемы

Процессы формирования, реактивации и реорганизации памяти вызывают повышенный интерес не только в нейробиологии (Morgado-Bernal, 2011; Winocur, Moscovitch, 2011), но и в междисциплинарных психологических исследованиях (см., например, Wichert et al., 2011). Ключевые вопросы

в этой области базируются на представлениях о процессах клеточной и системной консолидации, которые объясняют динамику показателей мозгового обеспечения поведения: зависимость нарушений воспроизведения поведения от времени амнестического воздействия и изменение мозговой активности по мере тренировки или с течением времени.

Предполагается, что реорганизация ранее сформированного, «прошлого» опыта проис-

¹ Работа поддержана грантами РФФИ № 11-06-00340а и Президента РФ для поддержки ведущих научных школ № НШ-3010.2012.6.

ходит вследствие формирования нового опыта (Александров, 1989; Павлов, 1952; Пономарев, 1976; Kuhl et al., 2012) и связывается с консолидационными процессами (Александров, 2005; McKenzie, Eichenbaum, 2011). В то же время в большинстве исследований динамики мозгового обеспечения поведения показатели актуализации нового и ранее сформированного опыта неразличимы, особенно при применении методов функциональной томографии (см.: Kelly, Garavan, 2005).

Искомое различие можно провести на основе системно-эволюционного подхода (принципов дифференциации взаимодействия со средой в ходе обучения и развития и постоянства специализации нейрона) с помощью определения системной специализации нейронов (Швырков, 2006) при регистрации их активности у животных в ходе выполнения поведения на последовательных этапах научения.

Цель настоящей работы – анализ показателей формирования нового опыта и показателей реорганизации ранее сформированного опыта, выделенных по результатам двух экспериментов, в которых применялся этот подход.

Эксперимент 1

Консолидационные процессы требуют времени. Поэтому, если обучать испытуемых двум сходным задачам и варьировать интервал времени между заданиями, обучение второй задаче будет происходить на фоне прошлого опыта разной степени сформированности.

В ходе первого эксперимента зарегистрирована активность нейронов при выполнении животными поведения двумя способами. Использовались две группы животных, обученных второму, новому способу получения пищи через «короткий» или «длинный» интервал после формирования первого. В данной работе была поставлена задача оценить, какие различия наборов нейронов между этими группами могут быть связаны с процессом формирования нового опыта, а какие – с процессом реорганизации прошлого опыта.

Для выполнения этой задачи были проанализированы данные, полученные в исследовании с регистрацией активности 250 нейронов задней области цингулярной коры мозга кроликов (AP + 9–10 мм, ML 1–2 мм) на поздних этапах обучения (не ранее чем через одну неделю после обучения) (подробнее об этом см. Александров и др., 2007; Созинов, 2008). Животных обучали двум способам пищедобывательного поведения на двух симметричных сторонах экспериментальной камеры: потягиванию за кольцо (первый способ) и нажатие на педаль (второй способ). В одной группе

животных второй способ вводился в течение 3 ч после обучения («короткий интервал»). В другой группе второй способ вводился не менее чем через 3 сут. после обучения первому способу («длинный интервал»). Регистрация активности нейронов проводилась стеклянными электродами (KCl, 2,5 М; 2–6 МОм на частоте 1 кГц) после обучения обоим способам получения пищи.

Каждый нейрон классифицировался в соответствии с его специализацией относительно актов поведения. Критерии для установления специализации нейронов, способы регистрации их активности и поведенческих отметок были описаны ранее (см., например, Alexandrov et al., 2001). В рамках этой классификации специализированные нейроны делятся на две группы: Н-нейроны, предположительно специализированные при научении в экспериментальной камере (относительно «новых» систем); и С-нейроны, специализировавшиеся до научения в эксперименте (относительно «старых» систем). В свою очередь, Н-нейроны были разделены на два типа: (1) нейроны, у которых специфическая активность сходна как при использовании кольца, так и педали; (2) нейроны, у которых специфическая активность отличается при выполнении поведения двумя способами.

Доля Н- и С-нейронов оказалась сходной в двух группах животных (короткий интервал: 33,3% и 16,3% соответственно из числа зарегистрированных в этой группе; длинный интервал: 32,2% и 17,4%). Однако наборы специализированных нейронов, обеспечивающих новое поведение, различались в двух группах животных. Доля нейронов второго типа значимо больше в группе животных, обученных с коротким интервалом, чем с длинным (точный критерий Фишера, $p < 0,05$). Следовательно, соотношение числа Н-нейронов первого и второго типов связано с тем, на каком этапе научения вводилось новое поведение.

Кроме того, было подсчитано число нейронов, специализированных относительно актов потягивания за кольцо и нажатия на педаль на одной стороне экспериментальной камеры (Н-нейроны первого типа). Часть этих нейронов активировалась только на первой по порядку обучения стороне камеры, оставшаяся часть – на второй стороне. Соотношение этих частей в группе животных, обученных с коротким интервалом, оказалось равным (по 3 нейрона). В группе обученных с длинным интервалом большая часть таких нейронов активировалась на первой стороне: их обнаружено значимо больше, чем у другой группы животных – 8 и 1 соответственно (точный критерий Фишера, $p < 0,05$). Таким образом, нейроны одинаковой специализации – относительно актов потягивания и нажатия – послужили в разной степени основой для формирования нового поведения

на второй стороне. Это связано с тем, на каком этапе научения потягиванию за кольцо вводится новое поведение – нажатие на педаль. По показателям поведения на второй стороне, по сравнению с первой, различий между группами животных не выявлено.

Следовательно, набор специализированных нейронов, обеспечивающих выполнение нового поведения, связан с тем, на каком этапе обучения было введено новое поведение. На основе результатов первого эксперимента можно предположить, что обучение с коротким интервалом приводит к большей дифференциации двух способов поведения (или «большей проработанности» (ср. Barreiros et al., 2007) и к меньшему вовлечению прошлого опыта в обеспечение нового поведения, чем обучение с длинным интервалом. Вероятно, это связано с тем, что несформированная (несогласованная) структура прошлого опыта может в меньшей мере служить основой для формирования нового, чем это возможно после завершения ключевых фаз консолидационного процесса.

Эксперимент 2

В первом эксперименте было выявлено, что набор специализированных нейронов задней цингулярной коры различен у животных, обученных второй форме поведения с коротким или длинным интервалом после формирования первой формы поведения. Можно предположить, что эти результаты обусловлены изменением характеристик мозгового обеспечения нового поведения по мере тренировки – процессами реорганизации прошлого опыта вследствие формирования нового (Александров, 1989) или аккомодационной реконсолидации (Александров, 2005). Для проверки этого предположения был проведен второй эксперимент, цель которого – изучение динамики мозгового обеспечения нового поведения (подробнее см. Созинов и др., 2012).

Животные были обучены получать порции пищи только с помощью нажатия на педаль на двух симметричных сторонах экспериментальной камеры. Проводилась регистрация активности нейронов передней (AP – 4 мм, ML ± 1–2 мм, глубина погружения более 2 мм) и задней (AP + 9–10 мм, ML ± 1–2 мм) областей цингулярной коры мозга кроликов после обучения нажатием на обе педали (методику см. выше – эксперимент 1). Ранними этапами формирования поведения считали 5 дней после обучения нажатием на обе педали. Каждый нейрон классифицировался в соответствии с его поведенческой специализацией. По относительному числу специализированных нейронов разных типов отличий между ранними и поздними этапами научения не выявлено.

Специализированный нейрон определяется через активацию в определенном акте поведе-

ния при каждом выполнении этого акта (вероятность активации – 100%). Мы оценивали также «неспецифическую» активность нейронов, не удовлетворяющих критерию специализации – неидентифицированных нейронов – подобно тому, как это делали для специализированных нейронов (см. Горкин, Шевченко, 1995). В этот анализ были включены неидентифицированные нейроны, вероятность активации которых хотя бы в одном акте превышала 40%. Выявлено, что доля таких нейронов на ранних этапах формирования поведения, по сравнению с поздними, меньше в передней цингулярной коре и больше – в задней (критерий χ^2 Пирсона, $p < 0,05$). Число актов с вероятностью активации более 40% у нейронов задней цингулярной коры меньше на ранних этапах формирования поведения, чем на поздних (критерий U Манна–Уитни, $p < 0,01$).

Таким образом, выявленная нами динамика нейронного обеспечения поведения на ранних и поздних этапах научения описывается не показателями активности специализированных нейронов (т. е., показателями формирования нового опыта), а характеристиками активности неидентифицированных нейронов. Хотя специализация неидентифицированных нейронов неизвестна по определению, мы предполагаем, что появление дополнительных активаций неидентифицированных нейронов передней цингулярной коры связано с реорганизацией прошлого опыта вследствие формирования нового (аккомодационной реконсолидацией).

Выводы

В литературе динамика мозгового обеспечения поведения описывается без разделения процессов консолидации новой памяти и аккомодационной реконсолидации. Согласно нашим результатам, для описания изменений активности мозга в ходе научения разделять эти показатели необходимо (Alexandrov et al., 2001). Напрямую это можно сделать, долговременно регистрируя активность одних и тех же нейронов (в ходе обучения и последующего выполнения) (Горкин, 2010). Представленные здесь данные получены при «острой» регистрации нейронов после обучения и позволяют сделать косвенный вывод о том, что изменения мозгового обеспечения поведения, описываемые в литературе как консолидация новой памяти, связаны в большей степени с процессами реорганизации *прошлого* опыта, чем с изменением числа нейронов, обеспечивающих *новое* поведение.

Литература

Александров И. О. Формирование структуры индивидуального знания. М., 2006.

Александров Ю. И. Психофизиологическое значение активности центральных и периферических нейронов в поведении. М., 1989.

Александров Ю. И. Научение и память: традиционный и системный подходы // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2005. Т. 55. № 6. С. 842–860.

Александров Ю. И., Созинов А. А., Аверкин Р. Г., Лаукка С. Феномен проактивной интерференции: связь с эмоциями и возможные мозговые основы // Морфофункциональные основы системной деятельности. Труды научного совета по экспериментальной и прикладной физиологии. Т. 14. М., 2007. С. 150–166.

Горкин А. Г. Изменения в активности корковых нейронов при формировании аналогичных поведенческих актов // Четвертая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Томск, 22–26 июня 2010 г. Т. 1. С. 225–226.

Горкин А. Г., Шевченко Д. Г. Различия в активности нейронов лимбической коры кроликов при разных стратегиях обучения // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 1995. Т. 45. № 1. С. 90–100.

Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. М., 1952.

Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., 1976.

Созинов А. А. Эффект интерференции и реорганизация памяти при научении: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Созинов А. А., Казымаев С. А., Гринченко Ю. В. Мозговое обеспечение нового поведения и модификация прошлого опыта // V международная

конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Калининград, 18–24 июня 2012 г. Калининград, 2012. С. 586.

Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. Избранные труды. М., 2006.

Alexandrov Y. I., Grinchenko Y. V., Shevchenko D. G., Averkin R. G., Matz V. N., Laukka S., Korpusova A. V. A subset of cingulate cortical neurons is specifically activated during alcohol-acquisition behaviour // Acta Physiologica Scandinavica. 2001. V. 171. P. 87–97.

Barreiros J., Figueiredo T., Godinho M. The contextual interference effect in applied settings // European Physical Education Review. 2007. V. 13. № 2. P. 195–207.

Kuhl B. A., Bainbridge W. A., Chun M. M. Neural reactivation reveals mechanisms for updating memory // The Journal of Neuroscience. 2012. V. 32. № 10. P. 3453–3461.

McKenzie S., Eichenbaum H. Consolidation and reconsolidation: Two lives of memories? // Neuron. 2011. V. 71. № 2. P. 224–233.

Morgado-Bernal I. Learning and memory consolidation: linking molecular and behavioral data // Neuroscience. 2011. V. 176. P. 12–19.

Wichert S., Wolf O. T., Schwabe L. Reactivation, Interference, and Reconsolidation: Are Recent and Remote Memories Likewise Susceptible? // Behavioral Neuroscience. 2011. V. 125. № 5. P. 699–704.

Winocur G., Moscovitch M., Bontempi B. Memory formation and long-term retention in humans and animals: Convergence towards a transformation account of hippocampal–neocortical interactions // Neuropsychologia. 2010. V. 48. P. 2339–2356.

СЛОЖНЫЕ ФОРМЫ КОЛЛЕКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЦИАНОБАКТЕРИЙ

Е. Л. Сумина, Д. Л. Сумин, А. Н. Харитонов, В. К. Орлеанский (Москва)

Проблема природных основ психики является одной из наиболее сложных и наименее изученных. Это, в частности, связано с недостаточностью информации о наиболее ранних эволюционных и онтогенетических стадиях, на которых проявляются психические процессы.

Нами предпринята попытка изучения одной из древнейших групп клеточных организмов – нитчатых цианобактерий, следы существования которой надежно установлены в палеонтологической летописи Земли, начиная с 3,5 млрд лет. Важным для нашей цели является то, что данные организмы сохранились до настоящего времени практически без изменений и доступны для непосредственного наблюдения.

Наиболее распространенной обобщенной точкой зрения на процессы развития, в том числе форм поведения, является идея о происхождении сложного от простого. Это принимается справедливым и в отношении строения организмов. Общепринято также положение о наличии взаимосвязи между морфологической и функциональной сложностью. Проблема, однако, состоит в том, что представления о «простоте» организации, например, свободно живущих одноклеточных, исторически восходят к их первым наблюдениям с помощью примитивной техники. Сегодня «простейшие» вряд ли могут считаться таковыми.

Клеточные организмы иерархически входят в состав друг друга. В результате применения современной исследовательской техники оказалось,

что сложность строения в этой иерархии не убывает, т. е. многоклеточные организмы устроены не сложнее своих клеток, а клетки – не сложнее входящих в их состав органелл. Очевидно, и сложность поведения в этом ряду также не убывает. Это справедливо и для свободно живущих одноклеточных организмов.

Многоклеточные организмы имеют достаточно сложное строение для осуществления сложного поведения. Однако их сложность есть результат сложных взаимодействий клеток – по сути, одноклеточных организмов. Компенсация эмбриональными клетками различных нарушений в развитии организма показывает, что организация многоклеточных организмов является результатом именно поведения входящих в их состав клеток, поскольку при нарушениях онтогенез протекает способами, которые заранее не могут быть предусмотрены в геноме.

Эукариотные клетки, как свободно живущие, так и входящие в состав многоклеточных организмов, в свою очередь, состоят из элементов, которые происходят от прокариотных клеток, т. е. являются в отношении прокариот также многоклеточными организмами. Сложное поведение оказалось свойственно и прокариотам, в частности миксобактериям и тератобактеру (Dworkin, 1966; Панов, 2011), и наиболее сложным из прокариот – цианобактериям.

В нашей работе сделана попытка рассмотреть создание и реализацию пространственной информации в сообществе нитчатых цианобактерий. Эти организмы представляют собой цепочки собственно бактериальных клеток и фактически являются не колонией бактерий, а истинно многоклеточными прокариотными организмами, поскольку клетки в нити объединены общей клеточной стенкой и соединяются цитоплазматическими мостиками, через которые происходит обмен веществом и информацией. У некоторых из них клетки в нити дифференцированы – кроме обычных, имеются и специализированные клетки, что также указывает на организменную целостность нити. Нити имеют размеры в среднем 200 мкм в длину и 7 мкм в толщину и перемещаются по субстрату в жидкой среде со скоростью около 10 мкм/с. В наших наблюдениях была использована культура *Oscillatoria terebriformis* из коллекции Института микробиологии им. С. Н. Виноградского РАН.

Цианобактерии данного вида существуют в виде сообществ, имеющих сложную морфологию. Сложность строения сообщества сопоставима со сложностью морфологии некоторых многоклеточных эукариот. Она может быть охарактеризована наличием ряда структур, образующихся в пределах сообщества, функционирование которых направлено на поддержание сообщества как целого. Все структуры образуются

путем перемещения нитей в сообществе (Сумина, 2006).

Поведение цианобактерий может быть охарактеризовано следующими свойствами: 1) они возникают в ответ на изменение условий, предполагающее возникновение новых целей, достигаемых преобразованием строения сообщества; 2) часто изменение формы сообщества достигается путем создания специализируемых обслуживающих структур; 3) в строении сообщества и, соответственно, в поведении цианобактерий, выделяются стереотипные структуры и их нестереотипное сочетание в пространстве и времени; 4) во время перемещений групп нитей пространственная информация создается и удерживается адекватно текущим целям и описывает не менее двух уровней структурной организации поведения.

Сообщество цианобактерий имеет вид пленки. Пленка представляет собой плоское многослойное образование, в которой нити, слагающие пленку, переплетены, подобно коллагеновым волокнам кожи. Она не имеет собственных постоянных размеров; в лабораторных условиях они задаются размерами лабораторных сосудов. Толщина определяется ее проницаемостью для света.

В пленке можно выделить несколько типов структур, отличающихся по форме и характеру расположения. По растущим краям пленки, как правило, образуется граница, состоящая из трех различных по строению зон. Первая зона – внутренняя, практически неотличимая от структуры самой пленки, но с более плотным переплетением нитей. Вторая – собственно граница – имеет вид четкого тонкого жгута, окаймляющего пленку по краю, и сложена нитями, соприкасающимися боковыми сторонами. Третья зона представлена расположенными перпендикулярно к краю нитями, концы которых свободны и ориентированы в сторону незанятых участков среды, а противоположные находятся в пленке.

По площади пленка может быть армирована незакономерно расположенной сетью из тяжей, а также закономерной полигональной сетью из тяжей и узелков. Плавающие участки пленки могут быть прикреплены к субстрату с помощью тяжей. К структурам пленки могут быть отнесены и образования, в которые заключены пузыри фотосинтетического кислорода.

Пленка образуется при заселении плоских горизонтальных поверхностей субстрата или жидкой среды. В разных условиях пленка распространяется по субстрату различными способами. В условиях спокойного и длительного роста по поверхности жидкой среды пленка увеличивает свою площадь путем перемещения границы, сохраняющей свою структурную оформленность. При освоении неровной поверхности, например

песка, пленка распространяется путем направленного вперед движения тяжей. В условиях стресса (расчленение пленки на отдельные фрагменты) происходит массовое движение нитей перпендикулярно краям фрагмента и одновременное объединение в тяжи множества нитей. По достижении фронтом распространяющихся нитей расстояния от края фрагмента, приблизительно равного его диаметру, образуется структура границы.

При засыпании пленки осадком происходит ее структурный и функциональный «распад» на отдельные нити, которые индивидуально движутся через слой осадка вверх, и на поверхности вновь образуют пленку. При таком способе образования кожистой структуре пленки предшествуют звездчатая стадия, сменяющаяся стадией субпараллельного расположения нитей.

Структура пленки не является результатом хаотического роста. Ее структура, форма и положение в пространстве постоянно контролируются нитями как при помощи их перегруппировки, так и посредством управляемых обменных процессов (например, перераспределением фотосинтетического кислорода и карбоната).

Структура границы при росте пленки позволяет постадийно осваивать пространство и менять расположение нитей в зависимости от степени удаленности от незаселенных участков. Функциональная дифференциация структурных зон границы соответствует жизненным потребностям пленки в целом. Зона перпендикулярно расположенных к границе нитей позволяет сообществу оценивать особенности субстрата до его освоения основной массой сообщества. Зона параллельно расположенных к краю нитей придает ему максимальную устойчивость при воздействии со стороны неосвоенного пространства. Зона кожистого переплетения нитей соответствует максимальной устойчивости при воздействиях, не имеющих преимущественного направления, с чем, собственно, и связано сходство расположения нитей в пленке с коллагеновыми волокнами кожи.

При распространении фронта пленки нити направленно меняют пространственные отношения друг с другом в соответствии со своим положением в пленке в настоящий момент. Положение пленки в пространстве регулируется двумя видами структур – оболочками газовых пузырей и тяжами. В пленке с ненарушенной структурой пузыри кислорода, образующегося в результате фотосинтеза, расположены достаточно редко и достигают крупных размеров. Оболочки пузырей закладываются в теле армирующих тяжей и в начале своего существования имеют удлиненную форму. В теле тяжа могут наблюдаться газовые каналы, ведущие к пузырям. В пленке с нарушенной структурой, напротив, пузыри мелкие, округлые, расположены хаотично.

Из сравнения этих двух состояний следует, что нити целенаправленно перераспределяют и запасают кислород для его дальнейшего использования сообществом – для изменения его положения в пространстве. Сообщество в прикрепленном виде образует гидростаты, которые увеличивают поверхность фотосинтеза, и, регулируя накопление кислорода, могут изменять свою плавучесть, перемещаться по направлению светового потока.

Сообщество регулирует свое положение в пространстве также при помощи тяжей. Тяжи образуются в результате направленного движения группы нитей в жидкой среде или по субстрату. В строении тяжа обычно можно выделить три части – срединную и две концевых, которые отличаются расположением в них нитей. В срединной части нити расположены плотно и параллельно друг другу, в концевых частях, граничащих с пленкой или с субстратом, они располагаются веерообразно, прикрепляясь к последним. Тяжи способны сокращаться, изменяя положение пленки в пространстве в зависимости от направления светового потока, а также разворачиваться в пленки, улавливающие свет.

Сообщество может изменять свою форму в течение нескольких часов при помощи полигональной сети. Изолированные элементы полигональной сети – многолучевые агрегаты – способны к направленному движению как по субстрату, так и в жидкой среде; они перемещают концы тяжей, задавая пространственную структуру сообщества, т. е. выполняют специфические функции, связанные с созданием и реализацией пространственной информации.

Цианобактериальная нить, обладая размерами около 200 мкр в длину, в своем поведении руководствуется информацией, описывающей структуру сообщества (частью которого она является), превышающего ее размер на три порядка. Структурные перестройки сообщества не определяются ни индивидуальными потребностями нитей, ни их локальными взаимодействиями. Конкретный вид локальных взаимодействий нитей зависит от потребностей сообщества в целом, реализуемых в данном месте. При отсутствии у сообщества постоянных регулирующих структур и наследственно предопределенного (эквивалентного) онтогенеза его структура может определяться только поведением нитей, основанным на оценке состояния сообщества в целом и индивидуальной роли каждой нити в изменении этого состояния.

Таким образом, цианобактерии, рассматриваемые как на уровне отдельных нитей, так и сообщества, проявляют широкий спектр поведенческого освоения среды. Направление и общая регуляция этих процессов осуществляется сообществом как единым целым, которое демонст-

рирует, таким образом, свойства многоклеточного организма. В пленке осуществляется ряд неэквивалентных онтогенезов, иллюстрирующих возможные направления формообразования. Вместе с древностью происхождения и доступностью для наблюдения эти два аспекта делают данную группу организмов, с нашей точки зрения, перспективным объектом для исследований в области генезиса и эволюции психики.

Литература

Панов Е. Н. Индивидуальное–коллективное–социальное в природе и в обществе: Бегство от одиночества. 2-е изд. М., 2011.

Сумина Е. Л. Поведение нитчатых цианобактерий в лабораторной культуре // Микробиология. 2006. Т. 75. № 4. С. 532–537.

Dworkin M. Recent Advances in the Social and Developmental Biology of the Mxobacteria // Microbiol. Rev. 1996. V. 60. № 1. P. 70–102.

КОРРЕКЦИЯ НАВЯЗЧИВЫХ СТРАХОВ РАЗЛИЧНОГО ГЕНЕЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БИЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Н. К. Читалкина (Москва)

Постановка проблемы

Страх – неотъемлемая часть человеческой жизни. С глубокой древности люди часто сталкивались с различными опасностями, многие из которых могли быть смертельными. Необходимым условием выживания было запоминание и избегание опасного объекта среды, вызвавшего специфический комплекс физиологических реакций, который на субъективном уровне воспринимался как страх. Таким образом, страх играет важную роль в жизни человека, обеспечивая его выживание и адаптацию к условиям окружающей среды (Щербатых, Ивлева, 1998).

В условиях хронического стресса, сопровождающего жизнь современного человека в мегаполисе, страх может привести к возникновению патологии – в виде фобий и других расстройств (Heim, Nemeroff, 1999). Что обуславливает превращение страха как необходимого компонента адаптации в навязчивое состояние, предшествующее возникновению патологии, остается острым дискуссионным вопросом в современной науке.

Гипотезой данного исследования выступило предположение о том, что навязчивый страх сопровождается функциональными изменениями в работе нейрофизиологических механизмов и систем, обеспечивающих нормальное поведение человека.

Биоуправление является эффективным методом терапии навязчивых страхов, что обусловлено его воздействием сразу на обе стороны системного явления навязчивого страха – психологическую при помощи психологических орудий (графиков, громкости музыки и т. д.) и физиологическую с использованием свойства пластичности мозга. Тренинги с использованием биологической обратной связи позволяют редуцировать навязчивый страх и выстроить новую систему регуляции функционального состояния.

В исследовании принимали участие трое испытуемых с навязчивыми страхами различного генеза.

Предметом исследования стали динамические изменения как физиологических (ЧСС, АСВ, ЭЭГ), так и психологических (личностная и ситуативная тревожность) параметров в процессе тренингов с использованием биологической обратной связи.

Программное обеспечение и аппаратура

Испытуемые во время проведения эксперимента находились в кресле в затемненной экранированной комнате, защищенной от внешних шумовых и электромагнитных воздействий. Сеансы биоуправления проводились при помощи программного обеспечения БОС-тренингов, разработанного фирмой «Медиком», по индивидуально составленному для них сценарию. Также проводилась систематическая регистрация электроэнцефалограммы с помощью 21-канального цифрового электроэнцефалографа «Энцефалан-131-03». Регистрация ЭЭГ проводилась с поверхности головы в соответствии с международной системой 10–20. Полоса пропускания фильтров от 0,3 до 70 Гц с режекторным фильтром 50 Гц.

Структура исследования

Общая структура исследования включала в себя четыре этапа:

- проведение предварительного психологического тестирования, диагностика с применением стресс-теста и 21-канальной электроэнцефалограммы;
- этап предварительной тренировки с использованием биоуправления;
- этап тренировки с использованием биоуправления, включавший в себя использование по-

лученных навыков в ситуации столкновения с объектом страха;

- проведение заключительного психологического тестирования и повторная регистрация 21-канальной электроэнцефалограммы.

Результаты исследования

В данной работе продемонстрирована эффективность применения биологической обратной связи по параметрам ЧСС и АСВ в коррекции навязчивых страхов. У всех принимавших участие в данном исследовании испытуемых на основе использования психологических методик был выявлен средний уровень личностной тревожности и высокий уровень ситуативной тревожности для ситуации страха. Навязчивый страх рассматривается в данной работе как системное явление, вызванное специфической проекцией личного опыта на системные информационные процессы в организме. Человек, осуществляющий постановку цели следующего действия на основе механизма опережающего отражения (Анохин, 1975), вносит в нее необходимость соответствующих реакций на объект страха. Это приводит к изменению системных информационных процессов в организме, разными аспектами которых являются психические и физиологические изменения.

Системный подход рассматривает физиологические и психологические проявления поведения как частные описания одних и тех же системных процессов (Александров, 2010). Поэтому в данной работе эффективность биоуправления рассматривается как влияние на обе стороны информационных системных процессов организма, приводящее к построению новой функциональной системы регуляции состояния в ситуации столкновения с объектом страха (Читалкина, 2012).

Для оптимального влияния на физиологическую сторону мы ответственно подошли к выбору регулируемого параметра для каждого испытуемого. Этот выбор был сделан на основании проведения стресс-теста. Использовался показатель АСВ и показатель ЧСС в качестве регулируемых параметров. Для оптимального влияния на психологический аспект для каждого испытуемого были выбраны психологические средства (Выготский, 1982), представляющие обратную связь в удобном для человека виде. Основной задачей использования этих средств было изменение модели результата действия (Анохин, 1975): раньше испытуемые всегда были готовы к специфической реакции на объект страха, которую они считали неконтролируемой.

В ходе применения графиков и других средств испытуемые учились фокусироваться на своем состоянии и возможности его изменения. Объект страха постепенно терял свою силу вызывать опре-

деленные реакции. В исследованиях зарубежных ученых был продемонстрирован эффект смещения внимания при предъявлении объекта страха на другое изображение, расположенное на одном экране с объектом страха. При этом не происходило характерного увеличения активации миндалины (Alpers et al., 2009).

В нашей работе внимание испытуемых было смещено на управление своим состоянием. Для этого одна испытуемая работала с графиком АСВ в момент предъявления аудиозаписи со звуками прибывающих на платформу поездов, а двум другим испытуемым предлагалось изображение объекта страха, размер которого зависел от состояния регулируемого параметра (АСВ или ЧСС). Расслабление помогало убрать неприятное изображение с экрана.

В результате проведения курса тренировок с использованием биологической обратной связи испытуемые овладели навыками произвольной регуляции, о чем свидетельствует изменение контролируемых показателей – снижение ЧСС на 18%, увеличение АСВ на 75% и 80%.

Всем трем испытуемым была дана инструкция, предлагающая сосредоточиться на области сердца и воспроизвести какую-либо положительную эмоцию, например, чувство благодарности. Использовались элементы методики, изобретенной Heart Math Institute, направленной на достижение состояния психофизиологической когерентности. Эта техника помогает увеличить синхронизацию мозга и сердца, добиться увеличения вклада парасимпатической составляющей. В спектрах сердечного ритма всех испытуемых появился узкий высокоамплитудный пик на частоте 0,1 Гц. Этот диапазон частот (около 0,1 Гц) – диапазон частот обратной связи барорецепторов. Деятельность барорецепторов подавляет симпатический эфферентный отток к периферическим сосудам, в то время как стресс увеличивает симпатический отток, подавляя барорефлекторную активность. Сильное и устойчивое повышение активности системы барорецепторов приводит к значительному увеличению связи между мозгом и сердцем и повышению согласованности в сосудистой системе (McCraty, Tiller, Atkinson, 1996). В исследованиях было показано, что в момент применения методики, направленной на увеличение согласованности сердечного ритма, растет синхронизация альфа-активности мозга к ЭКГ (McCraty, Atkinson, 1999). Таким образом, повышение согласованности ритма сердца через воспроизведение положительных эмоций может изменить деятельность мозга.

Анализ результатов исследования ЭЭГ испытуемых до и после проведения тренировок позволил выявить изменения в фокусах активности альфа-ритма для всех испытуемых. Это может быть связано с применением методики, направленной

на достижение согласованности ритма сердца. Фокусы альфа-активности у всех испытуемых сместились в префронтальные отделы мозга. Увеличилось количество межцентральных связей с высоким коэффициентом корреляции в правом префронтальном отделе. Альфа-активность начала преобладать во фронтальном и затылочном отделах. У всех испытуемых появились межцентральные связи на частоте альфа-ритма для отведения F7.

Исследования показывают, что способность к сдержанности при принятии решений зависит от активности правой префронтальной коры. Это позволяет человеку затормаживать эмоциональные импульсы. Повышение активности этого отдела коры с помощью транскраниальной магнитной стимуляции приводит к принятию испытуемыми более рациональных решений, уменьшению склонности к риску (Knoch, Fehr, 2007).

В нашей работе в анкетах в конце исследования испытуемые отмечали появившуюся у них способность действовать более рационально в ситуации столкновения с объектом страха.

У всех испытуемых обнаружено появление новых когерентных связей во фронтальных отделах на частоте бета-ритма.

Показатель LF/HF отражает соотношение симпатических и парасимпатических влияний. Эмоциональный стресс увеличивает вклад LF и уменьшает вклад HF и MF (0,08–0,15 Гц; сюда входят частоты, связанные с активностью барорецепторов). Это вызывает увеличение показателя LF/HF (McCraty, Atkinson, Tiller, Rein, Watkins, 1995). У всех испытуемых, участвующих в нашем исследовании, выявлено снижение соотношения LF/HF к концу серии тренировок, что свидетельствует об увеличении вклада парасимпатки.

Анализ результатов заключительного психологического тестирования позволяет говорить о снижении уровня ситуативной тревожности для ситуации страха и уровня личностной тревожности у всех испытуемых, принимавших участие в исследовании. В анкетах все испытуемые отметили положительное влияние биоуправления на свою способность регулировать эмоции и справляться со страхом.

Анализ динамики психофизиологических и психологических параметров в процессе тренировок подтверждает гипотезу нашего исследования о формировании новой системы регуляции эмоционального состояния пациентов с навязчивыми страхами различного генеза.

Литература

- Александров Ю. И. Психофизиология. М., 2010.
- Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.
- Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии // Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М, 1982.
- Читалкина Н. К. Биоуправление в коррекции страхов различного генеза: Материалы конференции «Ломоносов». М., 2012.
- Щербатых Ю. В., Ивлева Е. И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. Воронеж, 1998.
- Alpers G. W., Gerdes A. B., Lagarie B., Tabbert K., Vaitl D., Stark R. Attention and amygdala activity: an fMRI study with spider pictures in spider phobia // Journal of neural transmission. 2009. № 116 (6).
- Heim C., Nemeroff C. B. The impact of early adverse experiences on brain systems involved in the pathophysiology of anxiety and affective disorders // Biological Psychiatry. 1999. V. 46. P. 1509–1522.
- Knoch D., Fehr E. Resisting the power of temptations: The right prefrontal cortex and self-control // Annals of the New York Academy of Sciences. 2007. № 1104.
- McCraty R., Atkinson M., Tiller W., Rein G., Watkins A. The effects of emotions on short-term power spectrum analysis of heart rate variability // The American Journal of Cardiology. 1995. № 14 (76).
- McCraty R., Tiller W., Atkinson M. Head-Heart Entrainment: A Preliminary Survey // Proceedings of the Brain-Mind Applied Neurophysiology EEG Neurofeedback Meeting. Florida, 1996.
- McCraty R., Atkinson M. Cardiac Coherence Increases Heart-Brain Synchronization: Influence of afferent cardiovascular input on cognitive performance and alpha activity // Proceedings of the Annual Meeting of the Pavlovian Society. N. Y., 1999.

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-61-02. E-mail: vbelop@ipras.ru. www.ipras.ru

Сдано в набор 15.09.12. Подписано в печать 15.10.12. Формат 60×90/8. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура ГТС СНАРТЕР. Уч.-изд. л. 78; усл.-печ. л. 87. Тираж 300 экз. Заказ

Отпечатано с готовых диапозитивов в ППП «Типография „Наука“»

121099, Москва, Шубинский пер., 6