

УДК 159.9(063)
ББК 88я431
П 86-3

П 86-3 «Психология третьего тысячелетия» : I Международная научно-практическая конференция : сборник материалов. — Дубна : Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2014. — 334 с.

ISBN 978-5-89847-406-5

В сборник вошли научные статьи авторов, принявших участие в I Международной научно-практической конференции, организованной кафедрой психологии университета «Дубна», созданной в 1998 г. Владимиром Петровичем Зинченко (1931—2014). Включенные в сборник статьи, присланные из Белоруссии, Казахстана, Украины и России, отражают широкий круг тем по проблемам современной психологии.

Сборник адресован специалистам, студентам и аспирантам в области психологии, а также смежных областей и читателям, интересующимся психологическими проблемами личности, семьи, образования, познавательных процессов и т. д.

УДК 159.9(063)
ББК 88я431

Редакционная коллегия:

А. Л. Венгер, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии;

О. А. Гончаров, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии;

С. Н. Крамарова, ассистент кафедры психологии, психолог университета «Дубна», руководитель Психологического центра им. В. М. Мунипова;

Б. Г. Мецереяков, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии;

А. И. Назаров, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии, зав. лабораторией экспериментальной психологии;

Н. А. Сахарова, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии;

Ю. И. Фролов, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ;

В. Б. Хозиев, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии, зав. кафедрой клинической психологии;

Ж. В. Щелькина, старший преподаватель кафедры психологии;

Д. В. Юценкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Технический редактор Д. А. Соловьева
Компьютерная верстка Д. А. Соловьева
Корректоры Е. В. Григорьева, С. Н. Борисова

Подписано в печать 08.04.2014. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 19,53.
Тираж 120 экз. Заказ № 19.

ГБОУ ВПО МО «Международный университет природы, общества и человека «Дубна»
141980, г. Дубна Московской обл., ул. Университетская, 19

ISBN 978-5-89847-406-5

© Междунар. ун-т природы,
о-ва и человека «Дубна», 2014

*ПОСВЯЩАЕТСЯ ОСНОВАТЕЛЮ, ПРОФЕССОРУ
И НАУЧНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ,
ДОКТОРУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК
ВЛАДИМИРУ ПЕТРОВИЧУ ЗИНЧЕНКО*

ЧЕЛОВЕК НЕОРДИНАРНОГО УМА И ВЕЛИКОЙ ДУШИ!

Глубокой и незаживающей душевной раной отозвалось известие о смерти доктора психологических наук, профессора, академика РАО Владимира Петровича Зинченко.

Более 60 лет назад он связал свою жизнь с психологией, и до последних дней жизни продолжал служить этой науке, культуре и обществу. Из скупых строк биографии можно представить широкий диапазон его деятельности: прорывные экспериментальные исследования, блестящие лекции во многих российских и иностранных университетах, руководство лабораториями, кафедрами и даже институтами, многочисленные статьи и книги и т.д.



Вспомним основные вехи его жизни.

В. П. Зинченко родился 10 августа 1931 г. в семье психологов, в Харькове. В 1948 г. поступил на отделение психологии философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, после окончания в 1953 г. — в аспирантуру НИИ психологии АПН РСФСР, которую окончил в 1956 г. Защитив в 1957 г. под руководством А.В. Запорожца кандидатскую диссертацию на тему «Некоторые особенности движений руки и глаза и их роль в формировании двигательных навыков» (официальными оппонентами были А. Р. Лурия и П. Я. Гальперин), работал в том же институте сначала в качестве младшего, затем старшего научного сотрудника.

В 35 лет В. П. Зинченко в 1966 г. стал доктором психол. наук (тема диссертации — «Восприятие как действие», оппонентами были Б. Г. Ананьев, А. А. Смирнов и Б. Ф. Ломов.), в 38 — профессором. Будучи избранным в 1974 г. членом-корреспондентом, а в 1992 г. — действительным членом АПН, он неизменно уделял академическим делам много времени и сил. В 1991—1998 гг. Владимир Петрович — член президиума РАО, академик-секретарь

Отделения психологии и возрастной физиологии, а с 2001 г. — академик Отделения образования и культуры РАО. Среди его печатных работ специальный очерк посвящен вкладу психологов в работу РАО.

В. П. Зинченко принадлежит к тем ученым, которым тесно в рамках собственного кабинета и даже лаборатории. Он с неизменным успехом обеспечивал условия профессиональной деятельности для огромного числа психологов и других специалистов. В 30 лет (1961) организовал в НИИ автоматической аппаратуры первую в стране лабораторию инженерной психологии, которой руководил до 1970 г. С 1970 по 1982 г. возглавлял созданную им же кафедру психологии труда и инженерной психологии на психологическом факультете МГУ. В течение 15 лет (1969—1984 гг.) В. П. Зинченко руководил Отделом эргономики ВНИИ технической эстетики, где были развернуты эргономические (теоретические, методологические и экспериментальные) исследования, а также исследования процессов порождения зрительных образов, умственного вращения и визуального мышления. В 1984 г. — организовал и возглавил кафедру эргономики в Московском институте радиотехники, электроники и автоматики. В конце 1980-х гг. был зам. директора Института философии РАН и руководителем Центра наук о человеке, директором-организатором Института человека РАН. С 1998 г. он — главный научный сотрудник института общего среднего образования РАО, руководитель Центра наук о человеке при ИОСО РАО, профессор Самарского педагогического университета.

В 1998 г. организовал и возглавлял до 2007 г. кафедру психологии в Международном университете природы, общества и человека «Дубна». По собственному желанию Владимир Петрович передал заведование кафедрой в другие руки, но до последнего времени продолжал читать лекции, участвовать в работе Государственной аттестационной комиссии и быть научным руководителем кафедры психологии. Студенты его очень любили, и он отвечал им взаимностью, никогда не отказывался от неформальных встреч с шашлыком на берегу Волги.

В 2007 г. основным местом его работы стал факультет психологии Высшей Школы Экономики. Многие годы В. П. Зинченко читал лекции в МГППУ, где также был профессором кафедры «Культурно-историческая психология», позднее преобразованной

в международную кафедру ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства».

Научные интересы В. П. Зинченко поражают широтой и многосторонностью, с некоторой условностью их можно подразделить на относительно независимые области — общая психология; инженерная психология и эргономика, человеко-машинные системы, взаимодействие человека с компьютером; теория и методология психологической науки; проблемы психического и духовного развития; психологическая педагогика и развивающее обучение; а также российские психологические и философские традиции. Приоритетна, безусловно, психология — культурно-историческая, возрастная, общая, экспериментальная, когнитивная, инженерная.

Первые исследования В. П. Зинченко были нацелены на понимание онтогенеза восприятия и в дальнейшем вылились в разработанную совместно с А. В. Запорожцем концепцию перцептивных действий. Затем впечатляющий цикл работ был посвящен изучению зрелых форм перцепции, движения и действия: формированию зрительного образа, роли моторных компонентов в восприятии, разворачиванию восприятия как перцептивной деятельности, разработке функциональной модели предметного действия. Исследования в области когнитивной психологии включают работы по зрительной кратковременной памяти, визуальному и творческому мышлению, микроструктурному анализу когнитивных процессов. Эти работы, в свою очередь, явились как бы трамплином, введением сразу к трем направлениям дальнейшей научной деятельности. Первое было связано с изучением психологических проблем установки, сознания, деятельности, личности, хромотопии сознательной и бессознательной жизни; второе — с проблемами теории и методологии, а в дальнейшем — и истории психологии, и третье — с проблемой «человек-техника», которую В. П. Зинченко трансформировал в проблему «человек-культура-техника». Возможно, что именно этот путь — от изучения восприятия ребенка к изучению когнитивных процессов взрослого и к анализу внутренних средств деятельности оператора создал предпосылки гуманистически ориентированной инженерной психологии и эргономики, защищающих непридаточность человека к машине и противодействующих технократическим стремлениям выжить человека из системы человек-машина.

В дальнейшем перечисленные три направления благодаря судьбы сплетениям слились, взаимообогатились и вылились в новую, чрезвычайно широкую область интересов к проблемам личностного и духовного развития. Вызвавшие широкий резонанс работы 1990-х гг. посвящены разработке проблем психологии доверия и психологии понимания, вертикали духовного развития, эстетического воспитания и развивающего образования, формулированию принципов психологической педагогики, поэтической антропологии и органической психологии.

Особо следует выделить научно-координационную деятельность. В 1960-е гг. В. П. Зинченко вместе с Д. Ю. Пановым возглавлял крупные научные проекты по инженерной психологии, проводимые в интересах оборонной промышленности. К выполнению этих работ с соответствующим для того времени техническим обеспечением (напр., именно в лаборатории инженерной психологии НИИ автоматической аппаратуры впервые в стране применена ЭВМ для управления ходом эксперимента) и финансированием привлекались психологи Московского, Ленинградского и Харьковского ун-тов, НИИ психологии АПН, а позднее — психологи университетов Вильнюса, Тарту, Тбилиси. Так, с самого начала к созданию инженерной психологии в стране были подключены ведущие психологические учреждения и ведущие психологи — А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Небылицын, Б. М. Теплов, П. А. Шеварев, П. И. Зинченко, Ю. Б. Гиппенрейтер, М. И. Бобнева, О. К. Тихомиров, В. Н. Пушкин, М. С. Шехтер и многие другие. Следует отметить, что созданная инженерная психология была не просто ответом на запросы времени: она создавалась именно как наука, и концептуальный каркас этой науки (принципы анализа деятельности оператора, понятие информационной модели и т.д.) также является делом В. П. Зинченко.

В 1970—1980-е гг. В. П. Зинченко совместно с В. М. Муниповым и со специалистами из научно-исследовательских организаций Министерства обороны СССР — Г. М. Зарковским, В. И. Медведевым, П. И. Шлаеном, а также организаций Министерства авиационной промышленности СССР — А. А. Польским и др. осуществлял большую координационную работу по развитию эргономики в СССР и странах-членах СЭВ. Под редакцией Зинченко (и В. М. Мунипова) с 1970 по 1984 г. было выпущено около 40 сборников по эргономике и психологии, а также разрабо-

таны и приняты первые в стране инженерно-психологические требования, принципы и рекомендации по эргономике.

В конце 1980-х гг. В. П. Зинченко вместе с И. Т. Фроловым и Е. В. Филипповой на базе института философии АН СССР начали реализацию достаточно амбициозного замысла — планирование и координацию в Советском Союзе работ по человекознанию. Пожалуй, это — единственный проект В.П. Зинченко, которому было не суждено масштабно осуществиться — и отнюдь не по недостатку идей и активности, а вследствие распада Союза. Зато с успехом осуществлена другая программа: в начале 1990-х гг. В. П. Зинченко по поручению института «Открытое общество» (Фонд Дж. Сороса) занимался экспертизой, а затем и заказом нового поколения учебников по психологии, в результате чего было издано более 25 добротных учебников.

Педагогическую деятельность В. П. Зинченко начал еще будучи студентом: в 1951—1956 гг. он преподавал психологию и логику ученикам 593 и 598 московских школ. С тех пор преподавание он не прерывал несмотря ни на что (даже после того, как 31 августа 1982 г. был по телефону уволен деканом факультета психологии МГУ с должности зав. кафедрой психологии труда и инженерной психологии). Студенты психологических факультетов, отделений, институтов, университетов Москвы, Ленинграда, Тарту, Дубны, Самары, Надыма, Тобольска, а также студенты-«непсихологи» (педагоги, социологи, литературоведы, «технари») в разные годы имели возможность приобщиться к психологии посредством лекций В. П. Зинченко по общей психологии, инженерной психологии, эргономике, методологии, когнитивной психологии, искусственному интеллекту и др. курсам. В. П. Зинченко многократно читал лекционные циклы учителям Москвы, Самары, Риги, Сочи, Красноярска, Якутска, Усть-Илимска, Биробиджана.

Нельзя не вспомнить и об опосредованной, пролонгированной стороне педагогической деятельности: в одиночку и с соавторами подготовлены многочисленные учебные пособия по общей и инженерной психологии, эргономике, методологии психологии, психологической педагогике, включая и первые опыты издания психологических хрестоматий (еще в 1970-е гг. вышли 4 выпуска «Зрительные образы и феноменология»), а также психологические словари.

Творческой продуктивности В. П. Зинченко можно позавидовать и порадоваться, он автор или соавтор более 400 работ: статей, отдельных монографий, коллективных трудов. Работы В. П. Зинченко публикуют авторитетные издания: «Вопросы психологии» (более 50! статей), «Вопросы философии» (более 20 статей), «Научные доклады АПН РСФСР» (ок. 20 статей), «J. of Russian and East European Psychology» (более 20 статей), «Педагогика», «Человек», «Общественные науки», «Практическая психология», «Природа», «Курьер ЮНЕСКО», «ИМПАКТ», «Техническая эстетика», «Светотехника», «Психологический журнал» и др.

Серьезным вкладом в развитие детской и общей психологии являются монографии «Восприятие и действие», созданная в 1967 г. совместно с А. В. Запорожцем, Л. А. Венгером и др. (авторы удостоены премии им. К. Д. Ушинского), «Формирование зрительного образа» (1969) (с Н. Ю. Вергилесом), «Функциональная структура действия» (1982) с Н. Д. Гордеевой. Интерес к фундаментальным проблемам вылился в «Методологические вопросы психологии», написанные в 1983 г. с С. Д. Смирновым. В. П. Зинченко создал свой неповторимый стиль, особенно заблиставший в монографиях последней декады: «Возможна ли поэтическая антропология?» (1994), «Аффект и интеллект в образовании» (1995), «Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии» (1997), «Живое знание» (1998), «Психология доверия» (1999), «Мысль и слово Густава Шпета» (2000).

В то же время многие научные труды написаны в соавторстве. Список соавторов по-своему красноречив. В первую очередь вспомним о соавторах-учителях: А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин. Часть работ написана совместно с учениками — Ван Чжи Цином (КНР), Н. Ю. Вергилесом, Г. Г. Вучетич, Н. Д. Гордеевой, В. М. Гордон, А. Б. Леоновой, Е. Б. Моргуновым, А. И. Назаровым, Ю. К. Стрелковым, Т. В. Цыгурой (список можно продолжить). Следует заметить, что под руководством В. П. Зинченко защищено более 50 кандидатских диссертаций.

Естественно, самую внушительную группу соавторов составляют коллеги по профессии, среди которых — Б. М. Величковский, Л. А. Венгер, Джеймс Верч, В. В. Давыдов, В. М. Девиташвили, Ю. М. Жуков, Мирослав Кливер, Т. В. Кудрявцев, Б. Ф. Ломов, Н. И. Майзель, Б. Г. Мещеряков, Ю. Н. Миртов,

В. М. Мунипов, В. Ф. Рубахин, А. Г. Рузская, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талызина и многие другие. Можно сказать, что Владимир Петрович обладал по крайней мере тремя талантами общения — личностного, профессионального и межпрофессионального, и неудивительно, что огромное число научных публикаций отражает совместную работу со специалистами самых разных областей: физиком Е. П. Велиховым и философами В. А. Лекторским, М. К. Мамардашвили, Г. Л. Смоляном; математиком Д. Ю. Пановым и инженерами Б. С. Березкиным, В. А. Дракиным, П. Я. Шлаеном; физиологами Н. К. Гонтаревой, А. Н. Лебедевым, В. Д. Трушом; дизайнером А. Г. Устиновым и светотехниками Н. С. Ивановой и С. Г. Юровым, военными и многими другими. Потребуются специальные исследования для того чтобы точно определить весь грандиозный «невидимый колледж» В. П. Зинченко.

Еще одно направление деятельности В. П. Зинченко — анализ истории психологии и вообще гуманитарных наук — отражено в различных публикациях, в том числе монографиях «Человек развивающийся» (с Е. Б. Моргуновым) и «К началам органической психологии». Специальные работы посвящены психологическим воззрениям Н. А. Бернштейна и А. А. Ухтомского, П. А. Флоренского и Г. Г. Шпета, М. М. Бахтина и М. К. Мамардашвили. Его «воспоминания» о П. Я. Гальперине, Ф. Д. Горбове, В. В. Давыдове, А. В. Запорожце, П. И. Зинченко, М. К. Мамардашвили, А. Н. Леонтьеве, А. Р. Лурия, Д. А. Ошанине, С. Л. Рубинштейне, Д. Б. Эльконине — гораздо большее, чем анализ воззрений и даже дань памяти. Эта экстериоризация интериоризированного — живая отечественная психология, щедрый дар всем и, особенно, молодыми и будущим поколениям психологов. В. П. Зинченко умел ценить работы других: его послесловия и предисловия сопровождают многие книги отечественных и зарубежных психологов — достаточно сказать, что он «запустил» на нашу орбиту Р. Аткинсона, М. Вертгеймера, Д. Верча, Р. Грегори, Д. Карнеги, Р. Солсо и др.

В. П. Зинченко был председателем Совета по Федеральным экспериментальным площадкам Минобразования, зам. председателя ряда межведомственных научных советов — «Эргономика», «Сознание», «Человек», входил в экспертный совет Отдела Наук о человеке и обществе РФФИ. В течение длительного периода времени В. П. Зинченко был председателем международного научного совета «Эргономика» стран-членов СЭВ, членом Президиума и

председателем Экспертного Совета по психологии и педагогике ВАК.

Владимир Петрович принимал активное участие в жизнедеятельности Общества психологов СССР: в разные годы он был членом Президиума, вице-президентом и даже первым казначеем.

В разные периоды Зинченко сотрудничал в редколлегиях многих журналов: «Вопросы психологии», «Вопросы философии», «Человек», «Техническая эстетика», «Journal of Russian and East European Psychology» (ранее — «Soviet Psychology»), ежегодника «Системные исследования», Дубненского психологического журнала и др. С самого начала и до конца жизни он был главным редактором журнала «Культурно-историческая психология».

Владимира Петровича хорошо знают и высоко ценят за рубежом. Более 100 работ были изданы на самых разных языках: «Восприятие и действие» — на японском, «Формирование зрительного образа» — на английском и чешском, «Психология восприятия» — на испанском, «Эргономика и основы организации труда» — на английском и испанском, «Психометрика утомления» — на английском, а монография «За пределами зоны ближайшего развития» (1994) доступна только англопонимающим.

В качестве докладчика и приглашенного лектора он многократно участвовал в работе международных конференций и конгрессов, посвященных различным психологическим проблемам (личности, деятельности, сознания, бессознательного, установки и пр.), философским проблемам, теории и методологии науки, инженерной психологии и эргономики, технической эстетики и эстетического воспитания, выготсковедению. Его приглашали с лекциями и докладами университеты Нового и Старого света — Калифорнийский ун-т (в Ирвайне и Сан-Диего), Ун-т Кларка (Вустер), Вашингтонский ун-т (Сент-Луис), Ун-т Германии им. Гумбольдта (Берлин), университеты Болгарии, Венгрии, Чехии, Польши, Испании, Словакии, Японии, Кубы.

Возможно, кого-то удивит, что В. П. Зинченко не «удостоен» и не «отмечен» в отечестве никакими государственными наградами. Однако в профессиональной среде он был признанным лидером. Еще в 1988 г. В. П. Зинченко избран почетным членом Американской академии искусств и наук. Владимир Петрович был почетным профессором университета «Дубна» (октябрь 2001), почетным доктором Тартуского университета (май 2011), почетным

профессором Харьковского национального университета (июнь 2013 г.).

«*Душа это — дар моего духа другому человеку*», — слова М. М. Бахтина, которые Владимир Петрович неоднократно цитировал в своих работах последних лет. В них он искал и усматривал глубокий психологический (более того, культурно-исторический) смысл, а также, возможно, средство самопонимания и самоопределения.

Владимир Петрович был фантастически душевно и духовно щедрым. Он безостановочно дарил нам свою душу — и в непосредственном общении и общении опосредствованном. Рядом с ним всегда было тепло, весело и уютно. Он был подобен мобильному и просторному кабинету психологической разгрузки. С благодарностью будем помнить этого замечательного человека большого ума и большой души!

Основные труды В. П. Зинченко

(монографии и учебные пособия)

1. Зинченко, В. П. Человек и техника / В. П. Зинченко, Г. Л. Смолян. М. : Знание, 1965.
2. Восприятие и действие / В. П. Зинченко, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, А. Г. Рузская. М. : Просвещение, 1967.
3. Зинченко, В. П. Формирование зрительного образа / В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес. М. : МГУ, 1969.
4. Зинченко, В. П. Психология восприятия / Б. М. Величковский, А. Р. Лурия. М. : МГУ, 1973.
5. Зинченко, В. П. Эргономические основы организации труда / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, Г. Л. Смолян. М. : Экономика, 1974.
6. Зинченко, В. П. Методологические проблемы эргономики / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов. М. : Знание, 1974.
7. Зинченко, В. П. Микроструктурный анализ исполнительской деятельности / В. П. Зинченко, Н. Д. Гордеева, В. М. Девисвили. М. : ВНИИТЭ, 1975.
8. Зинченко, В. П. Психометрика утомления / В. П. Зинченко, А. Б. Леонова, Ю. К. Стрелков. М. : МГУ, 1979.
9. Зинченко, В. П. Основы эргономики / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов. М. : МГУ, 1979.

10. Зинченко, В. П. Функциональная структура зрительной памяти / В. П. Зинченко, Б. М. Величковский, Г. Г. Вучетич. М. : МГУ, 1980.
11. Зинченко, В. П. Функциональная структура действия / В. П. Зинченко, Н. Д. Гордеева. М. : МГУ, 1982.
12. Зинченко, В. П. Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. М. : МГУ, 1983.
13. Зинченко, В. П. Возможна ли поэтическая антропология? / В. П. Зинченко. М. : РОУ, 1994.
14. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. М. : Тривола, 1994, 1995.
15. Зинченко, В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. М. : Тривола, 1995.
16. Зинченко, В. П. Образ и деятельность / В. П. Зинченко. М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997.
17. Зинченко, В. П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В. П. Зинченко. М. : Новая школа, 1997.
18. Зинченко, В. П. Живое знание. Материалы к курсу лекций / В. П. Зинченко. Самара : СПГУ, 1997, 1998.
19. Зинченко, В. П. Психология доверия / В. П. Зинченко. Самара : СПГУ, 1998.
20. Зинченко, В. П. Мысль и слово Густава Шпета (возвращение из изгнания) / В. П. Зинченко. М. : РОУ, 2000.
21. Зинченко, В. П. Мышление и язык : учеб. пособие / В. П. Зинченко. Дубна : Междунар. ун-т природы, о-ва и человека «Дубна», 2001.
22. Зинченко, В. П. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды : учебник / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов. М. : Логос, 2001.
23. Зинченко, В. П. Психология памяти : учеб. пособие / В. П. Зинченко, Т. П. Зинченко. Дубна : Междунар. ун-т природы, о-ва и человека «Дубна», 2002.
24. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики : учеб. пособие / В. П. Зинченко. М. : Гардарика, 2002.
25. Зинченко, В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2003;

расшир. изд., М. : ОЛМА-ПРЕСС 2009. (Соредактор и автор десятков статей).

26. Зинченко, В. П. (соавтор и соредактор) Современный психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2006. (Соредактор и автор десятков статей).

27. Зинченко, В. П. Доверие в экономике и общественной жизни / В. П. Зинченко, А. В. Белянин. М. : Либеральная миссия, 2010.

28. Зинченко, В. П. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст / В. П. Зинченко, Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина. М. : РОССПЭН, 2010.

29. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. М. : Языки славянских культур, 2010.

30. Зинченко, В. П. Методология психологии: проблемы и перспективы / В. П. Зинченко, Ф. Е. Василюк, Б. Г. Мещеряков, В. А. Петровский, Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина ; под общ. ред. В. П. Зинченко ; науч. ред. Т. Г. Щедрина. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2012.

Н. В. Анненкова, Е. В. Камнева

ФЕНОМЕНЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В СВЕТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Без учета психологических реалий было бы малоэффективно рассматривать влияние ситуации кризиса на экономическое поведение человека. Так, для рассмотрения особенностей поведения жителей России необходимо учесть такой фактор, как нестабильность, который мы будем интерпретировать как период столкновения человека с новым опытом, явлением и необходимостью осваивать или переосмысливать новое в ранее знакомых или доселе незнакомых сферах жизнедеятельности. Это, в свою очередь, позволит нам оценить поведение россиян с точки зрения таких понятий психологии развития/психологии личности, как идентичность (самоопределение) и эгоцентризм (Анненкова, Камнева, 2011).

На поведенческом уровне идентичность может быть рассмотрена как процесс решения жизненно значимых проблем, причем каждое принятое решение относительно себя и своей жизни (самоопределение) будет вносить вклад в формирование структуры идентичности в качестве ее элемента (Гинзбург, 1996). Один из исследователей идентичности, Дж. Марсиа, предложил концепцию статусов идентичности, базирующуюся на двух критериях: кризис и наличие выбора в соответствии со склонностями личности. На основании этих критериев автор определял принадлежность к одному из четырех статусов эго-идентичности: статус достижения идентичности относится к людям, пережившим период кризиса и сделавшим определенный выбор в отношении профессиональных и идеологических целей и позиций (наличие и кризиса (в прошлом), и выбора (в настоящем)); мораторий предполагает нахождение человека в данный момент в состоянии кризиса, при слабости и неопределенности его предпочтений, выбирающего между альтернативами (кризис — есть, выбора — нет); предрешенность отражает состояние человека, утвердившегося в своих основных ориентациях, при отсутствии признаков переживания кризиса (кризиса — нет, выбор — есть); диффузия идентичности определяется отсутствием кризиса и отсутствием или избеганием приня-

тых обязательств и решений (кризиса – нет, склонностей/выбора – нет) (Marcia, 1966).

Понятие идентичности связано, прежде всего, с подростковым возрастом, однако возвращение к самоопределению и кризису идентичности возможно в ходе всей жизни человека, если это связано с переосмыслением значимых для индивида тем или жизненных направлений.

Другое значимое для нас понятие, связанное с нестабильностью — эгоцентризм, включающий центрированность на себе, обусловленную недостаточной дифференциацией (различением) областей реальности. Выделяют аспекты эгоцентризма, имеющие отношение к проявлениям аффективно-личностной сферы. Это такие понятия, как «воображаемая аудитория», «уникальность», «неуязвимость», «всемогущество» (Elkind, 1967).

Согласно Ж. Пиаже эгоцентризм имеет тенденцию усиливаться всякий раз, когда в ходе развития приходится соприкасаться с чем-то новым, незнакомой прежде сферой познавательной деятельности. «Взрыв» эгоцентризма постепенно затухает по мере того, как человек осваивается в новой области.

В отечественной психологии в качестве единицы исследования эгоцентризма выделяют эгоцентрическую направленность личности, которая понимается как направленность человека на то, чтобы удовлетворять свои собственные основные желания, чтобы принимать в расчет и отстаивать свои цели, планы, взгляды, без должной координации этих устремлений с другими людьми. В процессе общения направленность оказывает влияние на восприятие человеком самого себя и своих собеседников. Эгоцентрическая направленность мешает полно и адекватно понимать партнеров по общению (Пашукова, 2001).

Данные исследований (Анненкова, Камнева, 2011) показывают, что нестабильная с психологической точки зрения жизнь порождает большое количество людей, которых можно отнести к кризисному статусу «мораторий», при котором наличествует кризис и отсутствует выбор, что в свою очередь определяет более высокий уровень эгоцентризма/эгоцентрической направленности личности у жителей России. Помимо этого беспокойный характер российской жизни и необходимость постоянного переосмысления в целом ряде областей жизнедеятельности, способствуют не только увеличению числа индивидуумов, находящихся в состоянии

кризиса (статус мораторий), но и людей, относящихся к статусам предрешения (кризиса — нет, выбор — есть) и диффузной идентичности (кризиса — нет, выбора — нет), а также индивидуумов, вновь и вновь сталкивающихся с переживанием собственной уникальности в связи с достижением самоопределения и ощущения собственной идентичности.

Итак, можно говорить о том, что необходимость усиления личностной позиции и поддержки индивида проявляется в ресурсном характере более высокого уровня эгоцентризма.

Нестабильность российской жизни, проявляющаяся в виде изменения жизненных ориентиров приводит к повышению эгоцентрической направленности личности в целом, а также к повышению эгоцентризма в частности и, в свою очередь, позволяет говорить об эгоцентрическом характере мышления жителей России. Феномены, описывающие особенности данного мышления — это переживание собственной уникальности, неуязвимости и предрешенности. Так, например, в рамках пенсионной реформы (начатой в 2002 г.), гражданам РФ был предложен выбор: разместить сберегательную часть своих пенсионных вкладов в государственном или негосударственном пенсионном фонде. На данный момент более 90 % жителей, участвующих в реформе, не воспользовались возможностью разместить свои сбережения в негосударственных пенсионных фондах, в то время как накопления, находящиеся в государственном пенсионном фонде, в силу ряда причин, теряют свою стоимость. С точки зрения идентичности и эгоцентризма, данная проблема может быть представлена следующим образом: авторы реформы принимают решение о накопительной части пенсии, при этом существует значимое условие — все вклады автоматически отчисляются в государственный пенсионный фонд. При этом желающие могут дать распоряжение о переводе своих накопительных частей в негосударственные пенсионные фонды. И действительно, если с первых дней проведения реформы вкладчики были бы вынуждены самостоятельно определяться с тем, в какой пенсионный фонд размещать свои «накопительные части», мы бы столкнулись с искусственным созданием «кризисной ситуации» в данной конкретной сфере жизнедеятельности (кризис — есть, выбора — нет). В свою очередь, авторы реформы выбрали более «мягкий» вариант, который соответствует статусу предрешения (выбор — есть, кризиса (определения, поиска альтернатив) — нет).

Согласно исследованиям, для данного статуса характерно переживание собственной неуязвимости, т.е. большинство людей, невольно вовлеченных в такой формат пенсионной реформы, считали, что в отношении их накопительных вкладов ничего плохого не случится, что-то плохое произойдет с кем угодно, только не с ним.

Иными словами, реформирование различных сфер нашей жизни (социальной, экономической, политической и пр.) нуждается в учете психологических особенностей российского населения.

Библиографический список

1. Анненкова, Н. В. Специфика российского менталитета в период нестабильности / Н. В. Анненкова, Е. В. Камнева // Научный вестник. — МГИИТ, 2011. — № 2 (10). — С. 101—116.
2. Пашукова, Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции / Т. И. Пашукова. — Кировоград, 2001.
3. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения : автореф. на соиск. ученой степени д-ра псих. Наук / М. Р. Гинзбург. — М., 1996.
4. Elkind, D. Egocentrism in adolescence // Child development. — 1967. — Vol. 38 (4). — P. 1025—1034.
5. Marcia, J. E. Development and validation of ego identity status / J. E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. — 1966. — Vol. 3 (5). — P.551—558.

Е. Л. Аршинская

ВНЕДРЕНИЕ ПРОГРАММ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Проблема сохранения здоровья школьников в настоящее время является актуальной и трудно разрешимой. Здоровье учащихся характеризуется устойчивыми негативными тенденциями. Это подтверждают данные, регулярно предоставляемые НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЗД РАМН. За время обучения в школе уровень здоровья школьников снижается в четыре-пять раз, практически здоровыми оканчивают школу не более 2-4 % (Ляхович, 2010). Уже имеющиеся отклонения в состоянии здоровья усугубляются, усиливаются, становятся хроническими и комплексными (Безруких, 2011). Среди факторов риска, формирующих пред- и патологические состояния у детей и подростков, важное место занимают различные стороны учебно-воспитательного процесса. Поиском решения проблемы занимаются педагоги, медики, психологи: В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, Р. И. Айзман, Э. Н. Вайнер и др. Достигнуто много результатов в области здоровье-сберегающего обучения. Тем не менее, с каждым годом повышаются требования общества к уровню образования. В результате современный школьник подвержен воздействию комплекса невротизирующих факторов. В большинстве случаев — это неконтролируемый поток аудиовизуальной информации, дополнительные занятия по разным предметам, многочисленные экзамены, сокращение времени пребывания на свежем воздухе. Всё это может привести к нарушениям в здоровье школьников, спровоцировать возникновение расстройств нервной системы, головные боли и привести к общему ухудшению самочувствия. В настоящее время большинством психологов признается, что наиболее эффективный способ сохранения здоровья учеников — психопрофилактическая работа, своевременно организованная в образовательном учреждении. Первичная психопрофилактика должна стать приоритетным направлением, когда психолог начинает работать еще до возникновения проблемы. На этом уровне можно своевременно оптимизировать распределение учебной нагрузки, скорректировать эмоциональное состояние. Поэтому ве-

дущая роль по решению проблемы принадлежит практическому психологу, очень многое зависит от его позиции, личностных качеств, способности установить доброжелательные доверительные взаимоотношения со всеми, кто к нему обращается.

Для решения проблемы сохранения психического здоровья учащихся мы разработали программу психопрофилактики учебной перегрузки. Выбор этого направления объясняется тем, что проблема повышенной учебной нагрузки на школьников существует в рамках образования достаточно долгое время. Многие исследователи указывают на негативное влияние чрезмерной учебной нагрузки, на психическое здоровье детей. Тем не менее, учебная нагрузка продолжает увеличиваться, кроме того, в современном обществе количество информации, необходимой для усвоения, стремительно растет. Поэтому мы считаем, что обучение школьников эффективным способам работы с информацией, навыкам самоорганизации — очень важный шаг на пути к психическому здоровью. Разработанная нами психопрофилактическая программа базируется на принципах, выдвинутых В. Э Пахальяном (Пахальян, 2003).

1. Научный принцип — определение психологических критериев, по которым можно определить наличие учебной перегрузки и ее влияние на психику ребенка. Сюда вошли:

- показатели организации учебного процесса, труда и отдыха в течение дня — рациональность организации учебной деятельности, общая учебная нагрузка, внеучебная нагрузка или перегрузки, организация режима дня, учебных и внеучебных занятий;

- показатели эмоционального состояния — уровень тревожности, самочувствие, активность, настроение;

- мотивационный показатель — мотивы учебной деятельности, причины отрицательных учебных мотивов;

- показатели работоспособности — переключаемость внимания, скорость переработки учебного материала, точность работы, продуктивность, выносливость, динамические характеристики нервной системы.

2. Прикладной принцип — проведение мониторинга по определению влияния психопрофилактических программ на психическое здоровье учащихся. Данный принцип предполагает использование результатов мониторинга для комплектования тренинговых групп, а также участие педагога-психолога в реализации

программ психопрофилактики в определенной образовательной среде и при разработке и внедрении программ.

3. Организационный принцип — предполагает обеспечение педагогом-психологом организационных условий: возможности профессионального доступа к полученным в результате психодиагностики данным и их использование для проведения психопрофилактической работы, а также соблюдение мер безопасности при выполнении данной работы.

Структура программы и направления работы соответствует требованиям, предъявляемым к психопрофилактическим программам: гарантированной безопасности; раннего вмешательства; опоры на установление возрастно-психологических и личностных критериев благополучия в развитии ребенка; комплексности решаемых задач; дифференциации и приоритетности задач; прогнозировании возможных типичных проявлений особенностей психической организации ребенка, которые могут создавать трудности в полноценном развитии его личности; компетентности. Вместе с тем, данная программа специфична по своему содержанию. *Психологическая диагностика* направлена на выявление наличия учебных перегрузок у школьников и определение индивидуальных психологических особенностей познавательных процессов, эмоционального состояния и мотивов учебной деятельности. *Психологическое просвещение*, предполагает проведение цикла лекций, бесед, круглых столов, имеющих целью формировать психологические знания о навыках интеллектуального труда, об эффективных способах организации познавательной деятельности, по овладению приемами самоорганизации. *Индивидуальная психологическая помощь* предполагает консультирование, совместный анализ способов учебной деятельности и ситуаций. Групповая психологическая помощь представлена циклом семинаров и тренингов, ориентированных на всех субъектов образовательного процесса.

Представляем программу тренинга для подростков, рассчитанную на 24 часа (2 раза в неделю).

Программа тренинга

Цель: укрепление психологического здоровья обучающихся через развитие навыков интеллектуального труда.

Задачи:

1. Развитие способности справляться с повышенными интеллектуальными нагрузками через развитие внимания, памяти, мышления.
2. Стабилизация эмоционального состояния (снятие тревожности, коррекция (при необходимости) показателей самочувствия, активности, настроения).
3. Обучение навыкам эмоциональной саморегуляции.
4. Формирование навыков интеллектуального труда.
5. Обучение приемам самоорганизации.

Содержание:

1 блок — мотивационный (формирование познавательной направленности) (4 ч);

2 блок — здоровье-сберегающий (формирование установки на «здоровый образ жизни», регуляция режима отдыха, оптимизация условий труда) (4 ч);

3 блок — познавательный (развитие внимания, памяти мышления, интеллектуальной выносливости) (10 ч);

4 блок — эмоционально-волевой (умение контролировать свое эмоциональное состояние) (6 ч).

Библиографический список

1. Безруких, М. М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей / М. М. Безруких // Вестник практической психологии образования. — 2011. — № 1. — С. 16—21.
2. Ляхович, А. В. Обучение здоровью и профилактика заболеваний школьников // ОБЖ. Основы безопасности жизни. — 2010. — № 12. — С. 43—49.
3. Пахальян, В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования : учеб. пособие / В. Э. Пахальян. — М. : ПЕР СЭ, 2003. — 208 с.

Г. А. Балл, В. А. Мединцев

МЕДИАТОРЫ МЕЖПАРАДИГМАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ КУЛЬТУРЫ

Медиаторами взаимообогащающего взаимодействия естественнонаучной (сциентистской) и гуманитарной парадигм в человековедении служат логически релевантные (вписывающиеся в сциентистскую парадигму) теоретические модели, применимые к широкому кругу предметов, традиционно изучаемых в рамках гуманитарной парадигмы. Ниже рассматриваются некоторые возможности использования такого рода медиаторов в исследованиях культуры.

Исходим (см.: Балл, Мединцев, 2010, 2012) из ориентированного на ряд авторитетных источников описания *культуры* как совокупности составляющих человеческого бытия, служащих носителями социальной памяти и средоточиями социально значимого творчества. К этому описанию (сформированному в рамках гуманитарного дискурса) можно приложить, в частности, выработанную в рамках сциентистского дискурса трактовку *информации*, которую две системы несут друг о друге, как меры структурного сходства между ними (см. Ю. А. Шрейдера и др.). Системологическая конкретизация такой трактовки привела (см.: Балл, 1979) к введению понятия *реальной информации* как пересечения структур сопоставляемых систем. В целом очерченный подход, связывающий воедино элементы гуманитарного и сциентистского дискурсов, позволяет рассматривать каждый компонент (*модус*) культуры как систему, содержащую реальную информацию о других модусах культуры, фиксируемых как на более ранних, так и на более поздних отрезках времени.

В развиваемой нами трактовке культуры принято следующее различение её модусов: *всеобщий* (характеризующий человечество в целом); *особенные* (характеризующие те или иные общности — этнические, профессиональные и др.); *индивидуальные (личные)*. Стремясь к понятийно-терминологической чёткости, мы предпочли (см.: Балл, Мединцев, 2010) применять термин *лицо*

(англ. — *person*) для обозначения человеческого индивида, рассматриваемого в аспекте его причастности к культуре, а термин *личность* (англ. *personality*) — для обозначения того качества лица, которое характеризует такую причастность, и присуще, в большей или меньшей степени любому лицу (ср. положение Л. С. Выготского о «зачаточных» формах личности). При этом мы воспользовались логической трактовкой понятия *качество* (по Б. В. Ахлибининскому и Н. И. Храленко) как характеристики предмета, отражающей некоторое *отношение* между данным предметом и другим (или другими) предметами. Наряду с личностью как интегративным качеством лица, отражающим отношение между ним и культурой в целом, рассмотрены его *парциальные* качества, в частности — его *способности* к овладению той или иной деятельностью; последние отражают отношения между лицом и соответствующими сферами культуры. Предложена также (см.: Балл, Мединцев, 2012) трактовка понятия «личность», использующая типологию особенных модусов культуры.

В нашей трактовке культуры сохранено распространённое различие её модусов — *идеальных* (абстрагированных от материального носителя — *субстрата*) и *материальных*. Среди последних выделены *материализованные* (субстрат которых фиксируется, но мало влияет на функционирование данного модуса, как, например, написана ли математическая формула карандашом на бумаге, мелом на классной доске или электронным лучом на экране монитора, — ср. «материализованную форму действия» по П. Я. Гальперину).

В содержании всех модусов, играющих существенную роль в человеческой культуре, так или иначе отражаются особенности идеальных модусов, представленных в *сознании* людей, а именно:

а) то, что они несут о других модусах культуры (а также о себе) иерархически структурированную информацию (*знания* в широком понимании);

б) *рефлексивность* этих знаний;

в) описываемая с помощью понятия *значение* предуготовленность знаний к *коммуникации* с другими людьми (и с самим собой как другим), необходимая, в частности, для сознательной деятельности;

г) описываемая с помощью категории *смысл*, в психологической интерпретации, *пристрастность* этих знаний, т. е. их связанность с присущими индивидам и общностям потребностями — от витальных (являющихся базовыми) до высших духовных.

Мы используем понятие *агент культуры*. К агентам культуры относятся, в частности, человеческие индивиды (лица) и общности. Каждый агент культуры является её компонентом (а значит, её модусом) и одновременно обладает *активностью*, которая может быть направлена: а) на модусы культуры; б) на внекультурные объекты (точнее, на объекты, не идентифицируемые исследователем как модусы культуры). Изменения модусов культуры могут быть следствиями: а) активности агентов культуры; б) процессов иной природы (как, например, солнечная активность) или таких процессов, природа которых неизвестна или не уточняется исследователем. Агента культуры, сознательно регулирующего свою активность, называем также *субъектом культуры*. Например, компьютерную программу рассматриваем как агента культуры, но не как её субъекта.

Для характеристики деятельности субъектов культуры могут быть привлечены дополнительные теоретические средства, в том числе:

— уточнённая трактовка, понятий *воздействие* и *операция* в их взаимосвязи (применение *оператора* к некоторому предмету — *операнду*). Эта трактовка позволяет чётче описать возможности агентов культуры по изменению модусов культуры, включая ограничения таких возможностей, обусловленные вероятностной природой результативности операций (см.: Балл, 1990);

— понятие *модель*, трактуемое по (Балл, 1979). Оно является экспликацией широкого понятия модели, которая рассматривается не только как средство исследования (в связи с методом моделирования), но и как предмет исследования (см. работы Н. А. Бернштейна, Ю. М. Лотмана, Я. А. Пономарёва и др.). Согласно данной трактовке, *моделью* считается любая система, предпосылкой использования которой служит предполагаемое наличие в ней реальной информации о другой (*моделируемой*) системе. Точнее, модель — это система, обладающая такой составляющей структуры (*модельной информацией*), которая

используется агентом, как если бы это была реальная информация о моделируемой системе;

— *теорию задач* (Балл, 1990), в основу которой положена система понятий (Балл, 1979), в том числе общее понятие задачи как системы, обязательные компоненты которой — предмет, находящийся в некотором состоянии, и модель его требуемого состояния. Вместе с тем в построении указанной теории были продуктивно использованы — при необходимом уточнении и обобщении — компоненты теоретико-психологического знания, в частности, теории деятельности А. Н. Леонтьева и концепции мышления С. Л. Рубинштейна. Теория задач нашла применение среди прочего в анализе учения и обучения, а также научной деятельности, включая как познавательные, так и коммуникативные её аспекты (см.: Балл, Мединцев, 2011).

Библиографический список

1. Балл, Г. А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта // Кибернетика. — 1979. — № 2. — С. 109—113.
2. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.
3. Балл, Г. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. — 2010. — № 4. — С. 167—178.
4. Балл, Г. А. Модернизация научной коммуникации: актуальные проблемы и подходы к их решению / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Регионы России: стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития : тр. VII Междунар. научно-практич. конф. — М. : ИНИОН РАН, 2011. — Ч. 1. — С. 525—529.
5. Балл, Г. А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. — 2012. — № 3. — С. 17—30.

Д. Е. Барашева

НАРРАТИВ КАК МОДЕЛЬ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Значение нарратива в жизни и деятельности человека трудно переоценить. В современном научном дискурсе особо выделяются следующие значимые в организации и становлении личности, формировании идентичности, осуществлении межличностной интеракции функции нарратива. Нарратив обеспечивает самопрезентацию личности субъекта (И. В. Троцук, 2006; Е. И. Шейгал, 2007) и выражение «я» как системы знаний (Д. Капрара, Д. Сервон, 2003; П. Рикер, 1981), обеспечивает «встраивание в социокультурную реальность» (И. В. Троцук, 2006), выполняет функцию интерактивного связывания опыта (П. Рикер, 1981), обеспечивает рефлексивную и рефигурацию опыта (П. Рикер, 1981; Д. Шифрин, по Е. И. Шейгалу, 2001), представляет интерпретацию действительности (А. И. Афанасьев, 2009), верифицирует действительность (И. В. Троцук, 2006; Е. И. Шейгал, 2007), замещает действительность и представляет собой трансформирующее связывание, конструирование и порождение новой действительности (А. И. Афанасьев, 2009), выполняет функцию идентификации (И. В. Троцук, 2006; Е. И. Шейгал, 2007) и самоидентификации личности (Н. В. Чепелева, 2010), организует внутренний опыт личности (Н. В. Чепелева, 2010), обеспечивает согласование идентичности личности (П. Рикер, 1981; Д. Капрара и Д. Сервон, 2003), выполняет условия поддержания согласованности ощущения собственной идентичности и придания смысла жизни (Д. Капрара, Д. Сервон, 2003).

Психологическое значение нарратива, которое, в общем и целом, заключается одновременно в интерактивном и интраактивном связывании процесса и результатов опыта субъекта (опыта жизни — деятельности, познания как особого вида деятельности и общения как специфической деятельности) и в отражении этого процесса в дискурсивной интеракции, обуславливает возможность рассмотрения нарратива как модели идентичности личности.

Цель работы: на основе результатов теоретического анализа

интерпретировать нарратив как модель идентичности личности.

Результаты анализа и обобщения особенностей значения и функционирования феноменов идентичности (предыдущие разработки автора) и нарратива позволяют интерпретировать нарратив как модель идентичности личности.

Особым способом осуществления социальной интеракции, в условиях которой формируется идентичность личности как психо-социальный феномен, является использование модели языка (функционирование языка в конкретном социуме — как социолекта, эксплуатация языковой модели по заданным в социолекте правилам — как идеолекта). В социальной интеракции субъект предъявляет себя по-разному в конкретных ситуациях, в зависимости от конкретного дискурсивного контекста. Так или иначе, в продуцируемых им текстах раскрывается его личность. Человек выражает свою личность в разнообразных поступках, коммуникативных действиях и в прямых и/или косвенных повествованиях о себе, а также о других (через то, как и что человек говорит, рассказывает о других, проявляются и особенности личности самого рассказчика). Сопоставление содержания действий и поступков человека с содержанием его нарративов обуславливает идентификацию его личности и другим/другими, и им самим.

Нарратив выступает как некий семиотический медиатор, посредник, связывающий человека с другими в социальной коммуникации — с одной, интерактивной стороны, и с самим собой во внутреннем диалоге — с другой, интра-активной стороны. Посредством нарратива осуществляется идентификация (социальная и индивидуально-личностная — как процесс опытного познания действительности субъектом деятельности и общения) и становление идентичности личности (как процесс становления психосоциального качества личности, различаемого в отношениях интерактивной связи «я» — «другой», непрерывного процесса различения, осмысления, «выращивания» и развития концепта «я» в его разнообразных смысловых структурно-содержательных связях) через посредство связи языка (как лингво-сигнальной системы коммуникации и теоретической логико-семиотической когнитивной модели отражения и познания действительности) и речи (как психофизиологической и психолингвистической способности порождать и воспринимать тексты).

Нарратив выражает идентичность личности автора. В нем раскрываются особенности восприятия мира автором и специфика его поведения в межличностных отношениях. Повествуя, человек конструирует идентичность своей личности в конкретной социокультурной среде.

Личностный нарратив не только прямо выражает значение идентичности личности автора (в дискурсивном контексте нарратив становится одним из средств, которое обеспечивает функционирование психо-социального качества личности — идентичности; посредством его осуществляется межличностная связь субъектов опыта и их идентификация), т. е. непосредственно презентует и идентифицирует, «воплощает» автора в социальной интеракции. Он и замещает образ идентичности личности автора. Он не есть идентичность, но лингвосемиотический ее репрезентант, особое средство, с помощью которого субъекты коммуникации, кодируя знания языковыми средствами, раскрывают системы личностных знаний-смыслов и с помощью которого они, декодируя тексты нарративов, узнают особенности индивидуальных систем знаний друг друга.

Нарратив также верифицирует «действительную» идентичность. В повествовании автор конструирует не безусловный, «чистый» образ идентичности, но обусловленный особенностями связи конкретной дискурсивной ситуации, собственного опыта, личностной мотивации, личностных экспектаций. Т.е. в нарративе создается нужный автору в контексте конкретной ситуации образ системы отношений и связей «я» личности — образ идентичности личности.

Нарратив — явление не статическое, но динамическое, с устойчивой организацией. Нарратив схематически организует опыт. В структуре нарратива, как и в структуре идентичности, всегда присутствуют обязательные «персонажи» — образы себя и другого, прямо или косвенно. Вне зависимости от того, насколько максимально сосредоточено повествование на индивидуальном «я», оно всегда направлено на реципиента — реального или воображаемого другого. Даже если речь идет о нарративе, повествуемом и адресуемом самому себе — ситуация диалога с самим собой актуализирует «включение» усвоенной и усваиваемой в опыте социальной модели коммуникации и определяет дифференциацию «я» на субъект и объект, на рассказчика и реципиента. Действия «пер-

сонажей» разворачиваются в пространстве и времени. Отношения их личносно оцениваются автором. Содержание нарратива, особенно эмоционально-оценочная его сторона, открыто изменениям, что обусловлено влиянием обратной связи — социальное одобрение/неодобрение, подтверждение/не подтверждение, принятие/непринятие, признание/отвержение и т. п. Под действием обратной связи нарратив корректируется, т.е. нарратив динамичен, он открыт изменениям во времени.

Вывод

Модель — образ объекта или связанной совокупности объектов; отличается динамическим характером; ее действие в зависимости от условий заключается в реальном воплощении объекта, его представлении, выражении; при определенных условиях используется в качестве заместителя объекта — становится способом презентации оригинального объекта.

Нарратив — это лингвосомиотический образ идентичности личности: текст, презентующий особенности выражения «я» автора в действиях и отношениях с другим/другими; он отличается динамическим характером: подвержен изменениям во времени в процессе становления и развития личности в отношениях социальной интеракции под влиянием особенностей обратной социально-психологической связи; действие нарратива, в зависимости от условий, заключается в реальном воплощении образа «я» автора, выражении и функционировании психосоциального качества личности — идентичности: посредством нарратива осуществляется межличностная связь субъектов опыта и их идентификация; при определенных условиях нарратив используется в качестве заместителя объекта, становится способом презентации оригинального объекта — идентичности личности: нарратив не есть идентичность, но лингвосомиотический репрезентант, раскрывающий ее значение, в нем автором, а вслед за ним и реципиентом, верифицируется образ идентичности презентуемой или репрезентуемой личности.

Следовательно, *нарратив* — модель идентичности личности.

Библиографический список

1. Афанасьев, А. И. Нарративное описание и проблема репрезентации / А. И. Афанасьев, И. Л. Василенко // *Materialy V miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Kluczowe aspekty naukowej dzialalnosci-2009»*. — Przemysl: Nauka i studia, 2009. — Vol. 7. — Электрон. дан. — URL: http://www.rusnauka.com/2_KAND_2009/Philosophia/34858.doc.htm.
2. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. — СПб. : Питер, 2003. — 640 с. — Электрон. дан. — URL: http://www.syntone.ru/library/books/content/1752.html?current_book_page=16.
3. Рикер, П. Повествовательная идентичность. — Электрон. дан. — URL: http://www.gumer.info/bogoslov_buks/philos/rik/pov_ident.php.
4. Троцук, И. В. Теория и практика нарративного анализа в социологии / И.В. Троцук. — М. : Уникум-центр, 2006. — 207 с. — Электрон. дан. — URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-77606.html?page=3>.
5. Чепелева, Н. В. Жизненный успех как нарратив / Н. В. Чепелева // Успішність особистості: потенціал та обмеження : тези доповідей Міжнар. наук.-практич. конференції (К., 18 березня 2010 р.) / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова ; ред.: М. Л. Смольсон, Л. М. Зінченко. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. — С. 251—254. — Электрон. дан. — URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-97046.html>.
6. Шейгал, Е. И. Многоликий нарратив // *Политическая лингвистика*. Вып. 2 (22). — Екатеринбург, 2007. — С. 86—93. — Электрон. дан. — URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/sheygal-07.htm>.

А. Л. Венгер

ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ

Уже 80 лет назад была четко сформулирована задача психологической диагностики развития (Выготский, 1983). Необходимо, как в медицине, строить психологический диагноз в форме «психологического синдрома», в рамках которого образующие его «симптомы» имеют общее происхождение и общую логику развития. В последней четверти XX века эти положения далее разрабатывал Д. Б. Эльконин (1989). Опираясь на его представления, мы предположили, что прогностичное описание требует учета трех блоков, связанных кольцевой взаимосвязью: 1) психологического профиля ребенка; 2) порождаемых этим профилем особенностей функционирования (поведения, общения и деятельности); 3) отношений с ближайшим социальным окружением, определяемых названными особенностями. Эти отношения, в свою очередь, задают направление дальнейшего психического развития ребенка (приводят к сохранению или, напротив, к изменениям психологического профиля).

Так замыкается кольцо обратной связи. Устойчивый психологический синдром складывается в том случае, когда обратная связь положительна, то есть система отношений ребенка с его окружением поддерживает и закрепляет исходные неблагоприятные особенности психологического профиля, создавая «порочный круг».

Материалом для нашего исследования послужили данные психологических обследований детей разного возраста, беседы с их родителями в процессе психолого-педагогического консультирования, катamnестические сведения. Таким образом, мы постарались реализовать клинический метод: «Его суть — в изучении отдельного ребенка через систему социальных отношений, в которые он вступает, в которых формируется и живет... Поэтому изучение именно индивидуальных вариантов развития — адекватный и эффективный путь при исследовании проблем возрастного формирования личности» (Эльконин, 1989, с. 276).

В настоящей статье описываются два психологических син-

дрома, изученных нами в ходе клинических исследований последних лет: *авторитарное самоутверждение* и *эмоциональное отчуждение*.

Авторитарное самоутверждение. Психотипические особенности, создающие основу для данного синдрома, — это высокая ригидность (недостаточная гибкость, склонность к «застреванию» на действиях и переживаниях) и стеничность (выносливость к нагрузкам). Семейные отношения характеризуются повышенным, по сравнению с принятым в данном обществе, уровнем *иерархизации*. Со временем эта модель усваивается ребенком, порождая так называемый авторитарный тип, который характеризуется *стремлением подчинять себе слабых и готовностью подчиняться сильным*. Такова основная особенность **психологического профиля** ребенка или подростка с авторитарным самоутверждением.

Существенную роль в возникновении синдрома играет использование родителями физических наказаний и/или психологического давления в ответ на проявления агрессии или упрямства ребенка. Такая **реакция социального окружения** подкрепляет усвоенный ребенком образец поведения: *агрессивное пресечение неповиновения, проявляемого более слабыми*. Тем самым замыкается «порочный круг», делающий этот синдром устойчивым и трудно преодолимым. В конечном итоге это чревато столкновением ребенка с социальными нормами, запрещающими подобный стиль отношений. В крайних случаях такое столкновение чревато серьезными наказаниями — например, помещением в колонию для несовершеннолетних правонарушителей.

Вывод о том, что у ребенка или подростка имеется синдром авторитарного самоутверждения, основывается на сочетании следующих основных проявлений: высокая *агрессивность*; *стремление лидировать*, подчинять себе других детей; высокая *ригидность*.

Прогноз зависит от социального окружения. Если в нем соблюдаются четкие моральные нормы, имеется авторитетный *про-социальный* лидер, то и подросток с этим психологическим синдромом с большой вероятностью вырастет таким лидером (возможно, несколько чересчур жестким). Однако подросток с авторитарным самоутверждением может входить в группу с антисоциальными установками, а иногда и становиться лидером

такой группы. В этих случаях синдром может стать *психопатизирующим*, высока вероятность делинквентного поведения.

Важнейшие направления в консультировании родителей — это рекомендации по устранению агрессивных методов воспитания и по снижению уровня иерархизации семейных отношений. Необходимо демонстрировать ребенку уважительное отношение к нему, считаться с его мнением и желаниями, если они выражены в «мирной» форме. Наказания за агрессивные проявления могут выражаться в ограничении общения, лишении каких-либо развлечений, но ни в коем случае не в физическом воздействии и не в грубых «выговорах». Полезно вовлечение ребенка (подростка) в коллективную деятельность, предполагающую согласованное равноправное участие многих людей (походы, командные спортивные игры и т.п.).

Эмоциональное отчуждение. Этот психологический синдром складывается на основе таких личностных особенностей как интровертность и выраженная познавательная направленность. Как и при авторитарном самоутверждении, часто обнаруживается ригидность. Для *психологического профиля* в младшем школьном возрасте характерна *позиция исследователя-одиночки*. «Исследования» при этом остаются чисто теоретическими. Они ограничиваются чтением научно-популярной литературы и, как правило, не сопровождаются практическим экспериментированием. В подростковом возрасте обычно формируется *самосознание уникальной личности* («из другого века» или «из другого мира»). Окружающий мир воспринимается как чуждый и потому угрожающий.

При эмоциональном отчуждении встречаются крайне своеобразные увлечения, причем в них часто проявляется страстность, вплоть до фанатизма. Вместе с тем, в других областях возможно полное равнодушие, холодность в человеческих отношениях. Соответственно, главная *особенность функционирования* — это его узкая направленность, своеобразие.

Типичная *реакция социального окружения* — презрительное или же недоуменно-уважительное отчуждение. Такое — вполне симметричное — отношение окружающих поддерживает у ребенка или подростка ощущение своей непонятности ими и своего резкого отличия от них. Это приводит к замыканию положительной обратной связи и делает данный психологический синдром устойчивым.

Вывод о наличии психологического синдрома эмоционального отчуждения может быть сделан при сочетании следующих признаков: *замкнутость*, трудности в общении (в первую очередь — со сверстниками); высокая степень нестандартности, *своеобразия мышления*; ярко выраженные *специфические интересы*, увлечения; *отсутствие патологических проявлений*, позволяющее исключить наличие психического заболевания.

Прогноз. Этот психологический синдром может стать *психопатизирующим*, способствуя развитию психопатии шизоидного круга. Предупреждению подобного варианта развития служит установление общения со сверстниками, имеющими сходные увлечения, в кружке или студии соответствующей направленности. Для расширения сферы интересов могут быть рекомендованы художественные занятия (рисованием, музыкой, танцами и т.п.).

При эмоциональном отчуждении часто оказывается уместной школа с математическим, естественнонаучным или, напротив, гуманитарным уклоном (в зависимости от увлечений ребенка). В итоге формируется лишь соответствующая акцентуация, не нарушающая социальной адаптации и, следовательно, развитие личности не выходит за границы нормы. Поэтому прогноз зависит также от наличия у ребенка тех специальных или общих способностей, которые позволили бы реализовать позитивные потенции, характерные для его психологического склада.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. — М. : Педагогика, 1983. — С. 257—321.
2. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.

Е. В. Виноградная

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СПОСОБАМИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЙ

На сегодняшний день всё больше популярности набирают способы предоставления психологической помощи дистанционно. Все больше людей во всем мире прибегают к помощи *on-line* психологов и имеют возможность получить психологическую помощь на свой компьютер, телефон или планшет в режиме реального времени.

Психологическое консультирование в сети Интернет — отрасль сравнительно новая, так как Интернет-консультирование появилось относительно недавно, и поэтому мало изучено. В рамках Интернет-консультирования как технологии психологического консультирования предоставляется профессиональная психологическая помощь. Клиент может общаться с психологом в режиме *on-line* приватно, и режиме *off-line* — по электронной почте, в системе форумов. В последние несколько лет особенно популярным является консультирование с использованием *skype* и текстовое консультирование с использованием смартфонов.

Консультативная психология трактуется как раздел знаний содержащий систематическое описание процесса оказания психологической помощи (консультирования). Консультативная психология исходит из представления о том, что с помощью специально организованного процесса общения у обратившегося за помощью могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности, которые, в свою очередь, могут обеспечить отыскание новых возможностей выхода в трудной жизненной ситуации. От классической психотерапии консультирование отличается отказом от концепции болезни, большим вниманием к ситуации и личностным ресурсам [1].

Во многих исследованиях [2; 3; 5] отмечаются общие особенности Интернет-консультирования, которые тесно связаны друг с другом.

1. Анонимность. Заключается в отсутствии достоверной информации о собеседнике или в неполноте информации о нем.

Анонимность психологически освобождает пользователя от необходимости подлинного самораскрытия, т.е. соответствия в процессе коммуникации своему реальному «Я», и тем самым открывает возможность для конструирования альтернативных самопрезентаций. Реализуется такая возможность чаще не в деловой, а в неформально-развлекательной сфере, где люди нередко скрывают истинную информацию о себе или даже предоставляют ложную. При этом для консультирования и психотерапии анонимность играет важную, в основном, позитивную роль.

2. Физическая непредставленность. Эта особенность в сочетании с анонимностью открывает простор, с одной стороны, для предоставления о себе недостоверной информации, с другой — для фантазирования по поводу собеседника. В Интернете в результате физической непредставленности друг другу партнеров по коммуникации устраняется целый ряд существующих в обществе барьеров, обусловленных, к примеру, полом, возрастом, социальным статусом, физической привлекательностью или непривлекательностью участников общения, а также степенью коммуникативной компетентности человека, точнее ее невербальной частью [4]. Нейтрализация в условиях сетевого общения ряда барьеров, которые реально возникают в *off-line*-коммуникации, составляет его важнейшую психологическую особенность, которая содержит в себе потенцию психотерапевтических возможностей.

3. Своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации. «Как правило, сильное влияние на представление о собеседнике имеют механизмы стереотипизации и идентификации, а также установка как ожидание желаемых качеств в партнере» [5].

4. Нерегламентированность поведения. Заключается в отсутствии четких правил *on-line*-коммуникации, особенно неформальной, что выражается в полной свободе выбора относительно завязывания и разрыва контактов, стиля коммуникации и т.д. Некоторые пользователи «презентируют себя с иной стороны, чем в условиях реальной социальной нормы, проигрывают не реализуемые в деятельности вне сети роли, сценарии ненормативного поведения» [5].

5. Снижение психологического и социального риска в процессе общения благодаря его анонимности и полной безнаказанности. «Проявляется в виде аффективной раскрепощенности, ненор-

мативности и некоторой безответственности участников общения. Человек в сети может проявлять и проявляет большую свободу высказываний и поступков, так как риск разоблачения и личной отрицательной оценки окружающими минимален [5].

6. Компенсаторная виртуальная эмоциональность. Подобным образом обозначается феномен, который выражается в том, что все те же ограничения, которые в виртуальном пространстве сопутствуют эмоциональному компоненту общения, компенсируются возможностью активного использования разного вида значков, созданных специально для обозначения эмоций или описанием эмоций словами.

7. Использование разнообразных способов сетевой коммуникации (*ICQ*, *skype*, чат, форум и т.д.) и разнообразных способов самопрезентации (самоописание, анкеты, собственные интернет-странички и т. д.).

Пространственная организация консультирования в сети коренным образом отличается от очного консультирования. Вместо того чтобы встретиться в отдельном кабинете или ином искусственно ограниченном пространстве, люди, вступающие в консультативную переписку или общение, располагаются, как правило, у себя дома (на работе) за персональным компьютером. И большее значение здесь приобретают технические составляющие — тип компьютера, наличие скоростного Интернета, наличие веб камеры, динамиков и т. д. При текстовом консультировании пациент не имеет возможности видеть и слышать психолога-консультанта, что снижает эффективность терапии, так как при таком виде помощи отсутствует невербальная составляющая общения между участниками. Этот недостаток полностью устраняется при использовании *skype*-консультирования, когда пациент может не только видеть консультанта через веб-камеру, но и слышать его.

В последние несколько лет очень популярно текстовое консультирование. Пациент со своего смартфона может отослать текстовое сообщение своему консультанту и получить ответ от него в течение нескольких минут. Этот метод консультирования востребован у молодых людей, которые не хотят тратить время на посещение психолога-консультанта, но при этом хотят получить экспресс помощь в виде короткого тестового сообщения.

В работах современных американских психологов рабочий альянс определяется как чувство того, что оба участника процесса

помощи работают один для другого, и что они могут и будут продуктивно двигаться по направлению к разделяемой цели.

Соответственно рабочий альянс на ранней стадии консультирования должен включать 3 компонента:

1. Общая цель.
2. Единые задачи.
3. Развитие личной связи между клиентом и консультантом.

Получение психологической помощи посредством интернета имеет свои преимущества для клиентов:

1. Возможность получить помощь «здесь и сейчас»;
2. Возможность сохранения полной анонимности;
3. Оказание помощи при отсутствии у клиента возможности получить очную консультацию (удаленность места проживания, ограниченные возможности здоровья, нехватка времени) [1].

Психологические приложения Интернета увеличиваются с каждым годом. Они различны по своей природе и разработаны разными людьми и организациями. Поскольку психологи двигаются далее, открывая новые возможности для терапевтической работы *on-line*, профессиональное обучение в дальнейшем станет не только необходимым для психологов, но и более сложным. Психологи будут обучаться, чтобы специализироваться в различных видах работы на основе текста, мультимедийных и других вмешательствах виртуального мира.

Библиографический список

1. Меновщиков, В. Ю. Психологическая помощь в сети интернет / В. Ю. Меновщиков. — М. — 2007. — 178 с.
2. Жичкина, А. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью / А. Жичкина, Е. Белинская. — Электрон. дан. — URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/page/2>.
3. Жичкина, А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. — Электрон. дан. — URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/page/2>.
4. Жичкина, А. Взаимосвязь идентичности и Интернете пользователей юношеского возраста : автореф. ... канд. психол. наук / А. Жичкина. — М. : МГУ. — 2001.
5. Шевченко, И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet. — Электрон. дан. — URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/page/2>.

В. В. Глебов, Г. Г. Аракелов

ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СОСТОЯНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

Большая часть времени нашей жизни связана с профессиональной деятельностью. Мы являемся участниками производственных и организационных взаимоотношений, где встречается большое количество стрессогенных факторов рабочей среды.

Профессиональный стресс является психогенным фактором, который значимо влияет на психосоматическое здоровье людей и на уровень работоспособности и эффективность деятельности. Труд учителей является одним из самых стрессогенных профессий, что проявляется в большом количестве наблюдаемых психосоматических заболеваний у учителей среднеобразовательных школ, их раннем профессиональном выгорании.

В связи с этим встает острая необходимость изучения аспектов профессиональной адаптации преподавателя. Наиболее комплексным исследованием данной проблематики может быть психофизиологический подход изучения профессиональной адаптации учителей школ [5].

Организация и методы исследования. В рамках данного направления нами проведено исследование по изучению профессиональной адаптации и психической устойчивости учителей средних школ г. Москвы. В исследовании приняли участие учителя двух образовательных учреждений: среднеобразовательная школа № 126 и Центр образования № 1989 г. Москвы, имеющие стаж работы от 1 до 30 лет: молодые преподаватели со стажем до 5 лет — 7 человек; учителя со стажем до 10 лет — 12 человек, преподаватели со стажем до 20 лет — 19 человек, учителя со стажем до 30 лет — 11 человек. Общая выборка учителей составила 49 человек (в возрасте от 27 до 63 лет), из них мужчин было 5 человек. Целью данного исследования являлось изучение уровня функциональной и психоэмоциональной сферы, которые значимо влияют на профессиональную адаптацию преподавателей.

Для этого применялись методики тестирования уровня тревожности (тест Спилбергер — Ханин) и самооценка психического

состояния по Айзенку. Психофизиологическое состояние сердечно-сосудистой и нервной систем выявляли с помощью вариационной кардиоинтервалометрии и простой зрительно моторной реакции.

Результаты исследования и обсуждение. По результатам комплексного исследования выборки учителей школ и полученных результатов было выделено пять групп, которые отличались друг от друга по психофункциональному состоянию сердечно-сосудистой, нервной систем и уровню психоэмоциональной сферы (тревожность и агрессивность). Охарактеризуем каждую группу по полученным результатам.

1-я группа учителей ($n = 9$) по уровню тревожности (личностной и ситуативной) находилась в зоне высокого уровня тревожности (48,8 и 51,5 балла). Уровень агрессивности также был высоким (18,9 балла). Данное состояние психоэмоциональной сферы учителей было очень напряженным. Это подтверждалось объективными показателями простой зрительно моторной реакции (ПЗМР) и показателями адекватности регуляции системы (ПАРС) сердечной работы. Так ССС показывала низкий уровень функциональных возможностей центральной нервной системы (ЦНС). Наблюдалось низкое быстроедействие нервных реакций по ПЗМР, при стабильности реакций ниже средних значений, где среднее время реакций и среднее квадратичное отклонение этой группы составляло 339,2 мс и 157,4 мс соответственно. Выявлено преобладание процессов торможения, и состояние ЦНС было неустойчиво, что показывало низкий уровень для деятельности.

2-я группа учителей ($n = 15$) по уровню тревожности (личностной и ситуативной) находилась в зоне среднего уровня тревожности (42,1 и 45,6 балла). Уровень агрессивности был в зоне средних значений (15,1 балла). Данное состояние психоэмоциональной сферы учителей было также очень напряженным. Показатели ПЗМР и ПАРС показали сниженный уровень функциональных возможностей ЦНС. Отмечалось, что быстроедействие было ниже средних значений при средней стабильности реакций, преобладали процессы торможения, что в целом характеризовало неблагоприятное состояние для деятельности.

3-я группа ($n = 20$) по уровню тревожности (личностной и ситуативной) находилась в зоне среднего уровня тревожности (39,1 и 44,6 балла). Уровень агрессивности был в зоне средних значений (13,1 балла). Данное состояние психоэмоциональной

сферы учителей было напряженным. Показатели ПЗМР и ПАРС показывали средний уровень активации ЦНС; быстроедействие и стабильность реакций были средними. Состояние регуляторных механизмов устойчивое.

4-я группа ($n = 4$) по уровню тревожности (личностной и ситуативной) находилась в зоне среднего уровня тревожности (37,6 и 37,9 балла). Уровень агрессивности был в зоне средних значений (8,8 балла). Данное состояние психоэмоциональной сферы учителей было адекватной реакцией на текущую нагрузку. Показатели ПЗМР и ПАРС показывали уровень активации ЦНС выше средних значений. Отмечалось, что быстроедействие и стабильность реакций были в зоне выше средних показателей. Преобладали процессы возбуждения, быстроедействие было выше средних значений при средней стабильности реакций.

5-я группа ($n = 1$) по уровню тревожности (личностной и ситуативной) находилась в зоне среднего уровня тревожности (35,8 и 35,9 балла). Уровень агрессивности был в зоне низких значений (5,9 балла). Данное состояние психоэмоциональной сферы учителей было в норме. Показатели ПЗМР и ПАРС показывали высокие уровни активации ЦНС и функциональных возможностей ЦНС и ССС. Отмечалось высокое быстроедействие, при средней стабильности реакций. Преобладание процессов возбуждения. У учителей 4-й и 5-й групп было благоприятное состояние для деятельности.

Полученные нами результаты сходятся с данными исследований других авторов [3]. Так, В.А. Бодров [1] отмечает, что увеличение времени реакции на световые раздражители свыше 270 мс и возрастание значений стандартного отклонения свыше 80 мс показывают преобладание тормозных процессов.

Нами была выявлена высокая корреляционная взаимосвязь между психофункциональным состоянием учителей 1-й, 2-й, 3-й групп с психоэмоциональной сферой (тревожность и агрессивность).

Заключение. Таким образом, полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что у учителей школ Москвы наблюдается значимая тенденция к снижению психофункциональных показателей (моторная координация, напряженная работа ССС). Данная тенденция связана не с биологическим возрастом учителей, а с их педагогическим стажем. Существенно, что психофизиологические показатели находятся в корреляционной связи с

психоэмоциональной сферой (уровнем тревожности и агрессивности) у педагогов. Полученные нами результаты подтверждают наличие негативных тенденций в состоянии здоровья преподавательского состава города Москвы, показанные ранее в наших исследованиях [2; 5]. Нарастающая перегрузка педагогов снижает качество их труда, увеличивает психоэмоциональное напряжение и риск профессиональной дезадаптации и, в конечном счёте, — подрывает здоровье всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Бодров, В. А. Психология профессиональной деятельности: Теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. — М. : ПЕР СЭ. — 2006. — 622 с.
2. Глебов, В. В. Акмеологическая составляющая профессионализации личности / В. В. Глебов, Н. И. Качанавецкая // Акмеология. — 2013. — № 3. — С. 135.
3. Ендриховский, С. Н. Время сенсомоторной реакции человека в современных психофизических исследованиях / С. Н. Ендриховский, А. М. Шамшинова, Е. Н. Соколов, Л. И. Нестерюк // Сенсорные системы. — 1996. — Т. 10, №2. — С. 13—29.
4. Лавер, Б. И. Состояние медико-психологической и социальной адаптации человека в условиях крупного города / Б. И. Лавер, В. В. Глебов, Е. В. Глебова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. — 2012. — № 5. — С. 34—36.
5. Панкова, Н. Б. Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и показателей психомоторики учителей города Москвы / Н. Б. Панкова, М. Ю. Карганов // Здоровьесберегающее образование. — 2011. — № 2 (14). — С. 121—126.

Л. А. Грицай

**К ВОПРОСУ
О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПАХ
МАТЕРИНСТВА В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ
НАЧАЛА XXI ВЕКА**

В последние годы в отечественной научной литературе широко обсуждается вопрос о необходимости укрепления института семьи. Ни для кого не секрет, что в современной России семья переживает острый кризис, проявляющийся, в первую очередь, в сфере детско-родительских отношений. Ослабляются социальные связи между родителями и детьми, снижается значимость родства и родительства. Безусловно, подобные явления требуют поиска способов преодоления сложившейся ситуации. В связи с этим приобретает актуальность проблема изучения феномена материнства как одного из составляющих родительства, а также его состояния в современном мире.

Исходя из этого, мы определили цель данного исследования: эмпирическим путем выявить и обосновать основные социально-психологические типы материнства, характерные для российского общества начала XXI в.

Следует отметить, что понятие «материнство» является фундаментальной категорией социально-психологического знания, раскрывающего сущность поведения человека в семье и обществе. В отечественной науке сформировался социально-психологический подход (Т. А. Гурко, М. О. Ермихина, И. С. Кон, Р. В. Овчарова, В. А. Рамих) понимания данного феномена, базирующийся на изучении материнства как интегрального психологического образования личности, включающего в себя специфические социальные родительские роли и нормативные предписания культуры.

Современные психологи и социологи свидетельствуют о том, что институт материнства значительным образом трансформируется под воздействием многих общественных процессов духовно-нравственного и социально-экономического характера. Женщина в настоящее время активно реализует себя в сфере профессиональной деятельности, вынужденно уделяя меньшее внима-

ние семье и детям, тем самым присваивая себя традиционно мужские качества: твердость, волю, стремление к карьерному росту. Зачастую этот властный стиль женского поведения переносится в семейные отношения, что приводит к доминированию в семье авторитета не мужа, а жены.

Экспериментальное исследование проводилось нами в августе 2010 г. среди молодых женщин в возрасте от 23 до 35 лет. Всего в исследовании участвовало 20 респондентов, из них 35 % девушек, не состоящих в браке, 20 % молодых женщин, имеющих супруга, но еще не обретших детей, и 45 % молодых матерей, воспитывающих одного или двух детей. Всем респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, а также прокомментировать свой выбор в ходе беседы.

Результаты исследования позволили нам предположить, что сегодня в России существует три основных социально-психологических типа материнства, которые мы можем обозначить как *феминистский*, *традиционно-ценностный* и *компромиссный*.

Первый предполагает осознанное нежелание женщины быть матерью. При этом рождение и воспитание детей рассматривается как тяжкая обуза, возложенная на нее, во многом препятствующая реализации профессионального и творческого потенциала. По всей видимости, именно на этой почве в нашей стране набирает обороты западное движение, пропагандирующее бездетность, получившее название «чайлдфри» (англ. *childfree* — свободные от детей).

Согласно данным нашего исследования, такой тип материнства характерен для 15 % опрошенных. Трое респондентов ответили, что не хотели бы вообще иметь детей: одна из них замужем и воспитывает малолетнего ребенка (т.к. ее муж настаивал на его рождении), двое стремятся выйти замуж, но рассчитывают, что их брак будет, по возможности, бездетным.

Второй тип основывается на присущем русской культуре традиционном отношении к материнству как важнейшей духовно-нравственной ценности как самой женщины, так и всего общества. В этом смысле материнство понимается не только как выражение главного призвания женщины, во сто крат превышающее любые ее профессиональные успехи, но и метафизическое ее предназначение. В нашем опросе только одна молодая незамужняя девушка подтвердила, что хочет иметь многодетную семью и готова посвя-

тить себя заботе о муже и воспитанию детей. Заметим, что она имеет высшее образование и в данный момент уже работает.

Третий тип стремится к совмещению материнского призвания и профессиональных обязанностей женщины. При этом его очевидным достоинством является сохранение активной социальной позиции матери, однако нельзя не признать, что сочетание профессиональных, супружеских и родительских ролей для современной женщины становится настоящей проблемой, т. к. накладывает на нее двойной груз ответственности, который непросто выдержать сильному мужчине, не говоря уже о «хрупкой» представительнице прекрасного пола. В исследуемой выборке этот тип выявлен у 80 % молодых женщин (как имеющих ребенка, так и не ставших еще матерями).

Данный факт говорит, с одной стороны, о наибольшей распространенности третьего социально-психологического типа материнства в условиях нашего общества, а с другой, — свидетельствует о том, что у современных россиянок есть потребность в принятии материнства как важнейшей ценности. Однако в реальности эта потребность уходит на второй план не только из-за материальных трудностей, но и под влиянием определенных стереотипов общественного сознания, рассматривающих неработающую женщину, обремененную несколькими детьми, в лучшем случае как «иждивенку» при своем муже, а в худшем — как бесполезного и беспомощного, не реализовавшего себя в жизни члена общества.

Нетрудно заметить, что первые два социально-психологических типа материнства явно противопоставлены друг другу, третий тип основывается на некоем компромиссе, однако его тоже нельзя назвать идеальным, т. к. при таком подходе женщина вынуждена постоянно находиться в ситуации выбора ценностных приоритетов: семья или работа.

И как уже отмечалось выше, особенно ярко это противопоставление социально-психологических типов материнства проявило себя в XX столетии, когда определенная часть женщин в качестве приоритетного выбрала для себя третий — компромиссный — путь и отчасти первый — феминистский.

На наш взгляд, именно это привело к печальным явлениям современной российской действительности, которые нам приходится наблюдать малодетность семей, их «непрочность»: огромное количество аборт, в разы превышающих число рождений; труд-

ности адаптации современных подростков в социуме и т.д. (И. В. Бестужев-Лада, В. Ветрова, О. Г. Исупова, Е. В. Шамарина).

Таким образом, будущее российского материнства представляется нам весьма сложным, т. к. традиционные модели утрачиваются, а на смену им приходят трансформирующиеся стратегии поведения, далекие от национального ценностного отношения к материнству как высшего предназначения женщины на земле.

Библиографический список

1. Богачёва, Н. В. Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российской обществе : автореф. ... канд. социол. наук / Н. В. Богачёва. — Казань, 2005.
2. Варламова, С. Н. Семья и дети в жизненных установках россиян / С. Н. Варламова // Социологические исследования (Социс). — 2006. — № 11. — С. 61—73.
3. Гурко, Т. А. Трансформация института родительства в постсоветской России : автореф. ... д-ра социол. наук / Т. А. Гурко. — М., 2008.
4. Дружинин, В. Н. Психологические типы семьи в европейской культуре / В. Н. Дружинин. — М., 1995.
5. Ермихина, М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореф. ... канд. психол. наук / М. О. Ермихина. — Казань, 2004.
6. Кон, И. С. Материнство и отцовство в историко-этнографической перспективе // Советская этнография. — 1987. — № 6. — С. 31—38.
7. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен / Р. В. Овчарова. — М., 2006.
8. Рамих, В. А. Материнство как социокультурный феномен : дис ... д-ра психол. наук / В. А. Рамих. — Ростов-н/Д., 1997.
9. Шамарина, Е. В. Культурный смысл материнства в западноевропейской и отечественной философской мысли : автореф. ... канд. филос. наук / Е. В. Шамарина. — Барнаул, 2008.

Г. В. Дьяконов

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ГИПОТЕЗЫ ПСИХОЛОГИИ ДИАЛОГА

В XXI в. постижение и утверждение гуманитарно-духовной природы человека осуществляется на пути диалога, который реализуется посредством отношений и механизмов сотрудничества и взаимопомощи, взаимопонимания и взаимоуважения, демократии и согласия, преодоления конфликтности и стереотипов человеческих отношений и др.

Наша исходная и главная гипотеза заключается в том, что подлинным источником, онтологической основой и универсальным механизмом бытия и функционирования, взаимосвязи и взаимодействия, многообразия и всеединства, уникальности и универсальности социальной, культурной и психической реальности является **диалог**.

Постижение кардинального содержания и парадигмального значения идеи, принципов и механизмов диалога предполагает и предопределяет становление нового — гуманитарно-диалогического — мировоззрения, мироотношения и мышления, нового метода научно-практического исследования психической реальности.

В современной науке существуют различные теоретические подходы к пониманию и изучению психологии диалога — психолингвистическое, коммуникативно-психологическое, культуро-семиотическое, гуманитарно-текстуальное, психопрактическое и др.

На наш взгляд, перспективным направлением психологического исследования диалога является экзистенциально-онтологический подход (парадигма), который открывает новые возможности постижения сущности и существования, онтологии и феноменологии человеческого бытия и взаимодействия между людьми, из которых вытекают основные принципы, закономерности, механизмы и проявления диалога (Дьяконов, 2006, 2007).

Экзистенциально-онтологический подход раскрывает сущность диалога как гуманитарно-духовного явления и выявляет теоретико-методологические закономерности и потенциалы психоло-

гии диалога как новой психологической науки «неклассического» типа, основанной на парадигмальных идеях феноменологии, экзистенциальности, герменевтики, которые утверждают принципы понимания — субъективности, интересубъективности, холизма, органицизма, антиномизма, контекстуальности, парадоксализма и др.

Сущность и содержание психологии диалога определяются не столько некоторой совокупностью завершено-исчерпывающих представлений о фактах, механизмах и закономерностях данной сферы научных знаний, сколько комплексом экзистенциально-онтологических идей и интенций, выражающих конструктивно-проектное содержание психологии диалога. С точки зрения традиционной методологии науки, эти идеи можно назвать гипотезами научного исследования. Характеристика обширного комплекса гипотез психологии диалога позволяет представить содержательное богатство и кардинальные особенности психологии диалога, а также показать новые и специфические возможности гипотез в диалогическом исследовании.

Рассмотрим **основные методологические и теоретические гипотезы** исследования диалога, выражающие различные планы научно-практического изучения диалога.

1) Методологические основы психологии диалога имеют глубокие социокультурные и психоментальные корни в представлениях философии жизни, философской антропологии, персонализма, феноменологии, экзистенциализма, герменевтики, диалогической философии и в отечественной духовно-нравственной философии.

2) Построение гуманитарно-духовной, культурно-контекстуальной, органико-трансцендентной парадигмы психологии диалога требует обращения к гуманитарно-методологическим и эвристико-конструктивным потенциалам классической и современной философии и культурологии, эстетики и литературоведения, этики и экологии, философии религии и истории, философии естествознания (теория относительности, квантовая механика, релятивистская космология, синергетика, экология и др.).

3) Диалог — это исходная, фундаментальная и универсальная единица исследования психики, личности и духовности, которая задает принципы, закономерности и механизмы психокультурного развития и жизни человека.

4) Диалогическая методология исследования создает основу для изучения диалогической взаимосвязи между фундаменталь-

ными психологическими явлениями: сознанием и личностью, общением и личностью, сознанием и общением, мышлением и общением, общением и воспитанием, обучением и общением, обучением и саморегуляцией и т.д.

5) Феномен диалога в психологии является методологической «клеточкой», единицей анализа психического, душевного и духовного бытия человека, методологическим «геномом» развития и существования психологических явлений человеческого бытия.

6) С точки зрения «неклассической», экзистенциально-онтологической методологии, ни диадическое общение, ни одна из других возможных форм диалога не являются исходными, ибо все они равноправны в своей самобытности, причем — по М. Мамардашвили — все они являются превращенными формами идеи и феномена диалога.

7) Диалог — это исходная из конституирующих характеристик сознания, самосознания, мышления, воображения, общения, личности, эмоций и чувств, творчества, нравственности, совести, переживаний и др.

8) Диалог является истоком и основой процессов интериоризации, а сама интериоризация — это монологически-редуцированная форма диалогического соотношения человека и общности, личности и общества.

9) Диалог — это основа личностно-душевной и духовной жизни человека, а потому научные концепции и теории духовности личности должны быть диалогическими и включать в свой состав диалогические измерения и диалогические особенности психики человека.

10) Диалог имеет органико-холистическую природу, а потому изучение и постижение психологии диалога является одним из путей построения органической психологии.

11) Диалог — источник и основа недизъюнктивности психических явлений, которая становится истоком и основой для проявления и развития таких феноменов психологической трансценденции как спонтанность, интуиция, медитация, «поток сознания» и др.

12) Ядерными механизмами психологии диалога являются идентификация и индивидуация (отождествление и обособление), которые определяют природу широкого круга проявлений диалога в процессах общения, формирования отношений, развития лично-

сти, становления групп и коллективов, социокультурных механизмов психологической регуляции.

13) На основе представления о фундаментальных механизмах идентификации и индивидуации можно построить системную модель психологических механизмов общения, совместной деятельности и развития личности (Дьяконов, 2007).

14) Механизм «анализа через синтез», который С. Л. Рубинштейн и А. В. Брушлинский рассматривали как основной механизм мышления как процесса, является теоретическим аналогом для понимания и исследования диалога как двуединого и взаимодополняющего процесса «идентификации через индивидуацию и индивидуации через идентификацию».

15) Производным от механизмов «идентификации через индивидуацию» и «индивидуации через идентификацию» является двуединый механизм «проекции через интроекцию» и «интроекции через проекцию».

Рассмотрев гипотезы теоретико-методологического и научно-практического исследования психологии диалога, мы приходим к выводу о том, что многоплановое изучение диалогического мировоззрения и мышления, полномасштабное развитие диалогической теории и методологии исследования психологических явлений, построение диалогических методов и технологий общения и обучения, творчества и становления личности открывает перспективы развития и утверждения **диалогии** как новой отрасли психологической науки о психическом, личностном и духовном бытии человека (Дьяконов, 2007).

Библиографический список

1. Дьяконов, Г. В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г. В. Дьяконов. — Кировоград : РИЦ КГПУ им. Винниченко, 2006. — 693 с.
2. Дьяконов, Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов. — Кировоград : РИО КГПУ им. Винниченко, 2007. — 847 с.

О. И. Жорновая, Е. И. Жорновая

**ОБДУМЫВАЯ ОЧЕВИДНОЕ:
НОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ БЕЗ НОВОГО ЧЕЛОВЕКА
ИЛИ НОВЫЙ ЧЕЛОВЕК БЕЗ НОВОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Обсуждение перспектив развития психологической науки в новом тысячелетии, как мы полагаем, неминуемо коснется вопросов преодоления всех ограничений биологической, физиологической и психической природы индивида в условиях голографирования, нейропротезирования, моделирования мозга, а также трансфера «Я» за пределы тела либо на небиологический субстрат — искусственное тело.

При ближайшем рассмотрении решений информационно-коммуникационных, кибер-, нейро- и нанотехнологий для интеграции с физическим телом, становится ясно, что они остаются весьма схематичными, если не синхронизированы с функционированием реального человека, с его далеко несовершенным опытом повседневного существования, в частности, с переживанием несовместимых результатов идентификации и самоидентификации, последствий допущенных ошибок, как жизненно важных, так и незначительных, несбывшихся надежд, не в меру эмоциональных реакций на обиды и неудачи, болезни и т.д.

Иными словами, определение меры несовершенства человека не подразумевает определение индивидуальных изъянов в его биологических, физиологических и психических процессах, свойствах, состояниях, в его теле и душе. Определение меры несовершенства человека имеет целью проявление его подлинности и принципиальной отличности от сверхчеловека. Как раз это и переакцентирует внимание с вопроса о пределах подражания конкретному и/или собирательно-усредненному человеку как воплощению типичного, особенного, специфического, на вопрос о начале собирания воедино субстанционального, функционального и смысло-создающего существования «Я» для человека и его выделения из единого мира.

Для психологических исследований поиск ответов на невнятные и малообсуждаемые вопросы требует масштабного развертыва-

ния сбора эмпирических данных, но не тех, которые описывают нормальное или девиантное поведение на уровне индивидуального или группового, коллективного опыта жизнедеятельности, в привычных или непривычных условиях протекания будней или праздников, но раскрывающих, схватывающих суть повседневных мыслей и действий, независимо от того, какая это ситуация — ординарная или экстремальная, где она локализована — дома, на работе, в знакомом или незнакомом пространстве, на суше или в воде, ночью или днем, в Европе, Азии или Америке, на родине или чужбине...

Психология должна быть готова к диалогу не только со смежными дисциплинами, но и теми, которые с ней, казалось бы, не имеют точек пересечения. По сути для становления и развития новой психологии необходимо сосредоточение сил научного сообщества на преобразовании данных, собранных во многих различных областях знания, с экстраполяцией их в неблизкое будущее. Изучение достижений и участие в очерчивании перспектив в дальнейшей разработке кибернетических аватар-технологий, конструировании метаразума, создании искусственного интеллекта — не «темный лес» и «необозримые горизонты» для психолога, а проблемно-тематическое поле актуальных исследований.

Высокий уровень абстракции становится весомым фактором отставания психологии, но не поводом для игнорирования таких исследований уже на уровне постановки проблемы.

В качестве наиболее безотлагательных вопросов предстанут те, которые связаны уже не столько с системами контроля сознания и мышления «Я» за пределами тела, сколько с системами контроля сознания и мышления тех, кто может управлять трансфером «Я» извне.

Открытым для дискуссий является смысл изучения психологических явлений, обуславливающих принятие кибернетического бессмертия или контролируемого продления жизни, возникновение неочеловечества как сверхинтеллектуального сообщества. При этом латентными остаются: кибернетическая смерть или контролируемое сокращение жизни, исчезновение «не-сверхинтеллектуальных» сообществ. Мотивы когнитивного преодоления недолговечности человеческого тела и неэффективности человеческого разума, которые должны быть заменены небиологическими носителями для эволюции человечества по пути достижения видового бессмертия, не всегда убедительны и скорее содействуют усиле-

нию убеждения о квазисочувствии когорты умных и богатых к не таким, как они: не-интеллектуалам, не-богатым, не-влиятельным.

Методологическая и предметная актуальность новой психологии должна быть обусловлена непосредственной связью либо с этими проблемами, либо с проблемами, которые порождены ими. Поскольку для психологии вообще чрезвычайно характерен повышенный интерес к мышлению, то новые тенденции трансгуманизма можно рассматривать как пусковой механизм для новых идей, концепций, теорий, независимо от того, насколько они принимаемы отечественным психологическим сообществом.

Сформулируем некоторые вопросы, ответы на которые подразумевают заинтересованное сотрудничество и работа над которыми, на наш взгляд, станет своеобразным маркером состоявшегося преодоления учеными границ современного психологического знания:

- участие психологии в процессах конвергенции кибер-, нано-, био-, информационно-коммуникационных технологий с когнитивными теориями;

- участие психологии в процессах обоснования необходимого и достаточного превосходения человеческой природы на каждом этапе культурно-исторического развития;

- участие психологии в процессах беспрецедентного усиления цифрового фактора над биологическим (например, допуск полного копирования и воспроизведения человеческого мозга на компьютере, позволяющем создавать запасные копии человека (Н. Бостром и др.);

- участие психологии в процессах обоснования новой эволюционной стратегии преобразования человеческого вида на основе разработки идеи создания «нового мирового сознания», «новой мировой цивилизации»;

- участие психологии в процессах обсуждения трансгуманистической модели развития, способствующей эволюции сознания индивида и переходу к Неочеловечеству.

Чтобы ответить на них, нужны не только новые методы и эмпирические данные. Конкретный выбор конститутивной линии развития отечественной психологической науки (под этим термином мы понимаем симбиоз славянского научного мировоззрения) в целом будут предопределять, прежде всего, такие факторы:

1. Признание и принятие обществом идеологии мирового порядка как результата переосмысления новых возможностей выхода человека за пределы своего расового и национально-этнического происхождения.

2. Согласие с полным отсутствием конфиденциальности во всех сферах жизнедеятельности человека, общества, государства как «концом частной жизни и анонимности» (Э. Шмидт, Дж. Коэн) и добровольная передача любой информации.

Думаем, что в связи с этим необходимо обозначить перспективы и горизонты эволюционного изменения сознания и мышления, а не доказывать свою конкурентоспособность мировому обществу.

Поэтому в обстоятельствах усиленного развития междисциплинарных исследований на пересечении кибернетики, физики, нейрофизиологии, биологии, медицины, генетики и др. функции психологии как «запаздывающей педали» (муз.) приведут к тому, что она все чаще будет функционировать в общественном восприятии в формате обыденного, но вполне заменимого фона. Впоследствии же возможна полная или частичная утрата позиций самостоятельной фундаментальной науки.

Метафорически: прояснение перспектив новой психологии — это, скорее, попытка увидеть всю длину уже подготовленной для соревнований дистанции, а также оценить опыт и потенциал ждущих выстрела бегунов, нежели усилия по обсуждению символики национальной формы для тех, кому эта дистанция еще не по плечу.

Ни у кого не вызывает сомнений факт сложности психических явлений, которые могут быть проанализированы как на сопоставимых, так и на независимых от иных научных дисциплин и не конкурирующих между собой уровнях.

Следовательно, без обоснования нового предмета изучения, разработки соответствующих ему методов и инструментария изучение психических явлений в традиционном их понимании — легкомысленное и пренебрежительное отношение к познанию активно проявляющейся иной реальности.

Е. В. Завгородняя

ЛИЧНОСТЬ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Существует традиция духовно-экзистенциального понимания личности. Психологи все чаще обращаются к такому пониманию, акцентируя недостаточность биосоциальных определений человека. По мнению Ф. Е. Василюка, ключевым моментом личностного выбора является обращение к экзистенциальной глубине, внимательное предстояние перед высшими ценностями, прислушивание, ожидание внутреннего смыслового ответа.

Экзистенция и экзистирование — центральные понятия ряда философских и психологических концепций. М. Хайдеггер характеризует экзистирование как «открытое вовне стояние внутри», просветление сущего, раскрытие бытия. К. Ясперс трактует экзистенцию как трансцендентный источник и вечную цель человека. В. Франкл использует понятие экзистенции для описания специфики человеческого бытия и стремления человека к поиску его смысла. Можно выделить такие характеристики экзистенции как неуничтожимость; ускользание от рационального познания; глубину; связь со смыслообразованием, совестью, вершинными переживаниями, вдохновением, творчеством.

Экзистенция — глубокий призыв бытия, обращенный к человеку, который нужно услышать — соответственно быть восприимчивым, открытым. Это также выбор и мужество быть настоящим, верным бытийному призыву, последовательным в его осуществлении. Обобщая, можно определить экзистенцию как глубокий источник аутентичной, наполненной смыслом индивидуальной жизни, актуализация которого требует от человека открытости и мужества.

Уровень зрелости личности определяется глубиной ее переживаний и смыслов, полнотой и уникально-индивидуальным характером их проявления. Личность выступает чувствительным рецептором, преобразователем и проводником экзистенции в мир культурных форм, которые могут быть чувственно восприняты другими людьми. Осуществляемое личностью воплощение экзистенции в уникально-индивидуальных формах представляет собой

процесс оригинального культуротворчества. Актуализация духовного потенциала личности связана с «деятельным вживанием в мир ценностей ... напряженно активным участием в реализации ценностей в творчестве и сотворчестве культуры» (Чавчавадзе, 1991, с. 6). Существуют различные толкования понятия *культуры*, в частности, рассмотрение ее как преимущественно социального или экзистенциального феномена. При этом в первом случае акцентируют противоречия культурного и природного (З. Фрейд), во втором — культурного и духовного (Н. А. Бердяев).

З. Фрейд обращает внимание прежде всего на такие аспекты культуры. Во-первых, культурные ограничения, подавляя естественные влечения человека, приводят к тому, что человек не может чувствовать себя счастливым. Во-вторых, наблюдается связь между интересами господствующего социального слоя и культурой, которая помогает представителям господствующего слоя подчинять и держать в покорности массы. В-третьих, Фрейд подчеркивает противоречия между женщиной как выразителем естественно-половой стихии и культурой. Ученый ставит вопрос, возможна ли в будущем гармоническая нерепрессивная культура, будет ли культурный человек будущего способен к непосредственному переживанию счастья и любви.

Н. А. Бердяев рассматривает культуру прежде всего как средство для духовного восхождения человека. По его мнению, культура — большое благо, но когда она, теряя духовные ориентиры, превращается в самоцель, то становится преградой свободе и творчеству, фактором культурного рабства, в частности в формах снобизма, эстетизма, сциентизма.

В широком понимании культура — созданная людьми предыдущих поколений сеть форм (программ, сценариев, моделей, паттернов), независимо от их гуманной или разрушительной направленности, которая осваивается, воспроизводится, преобразуется представителями новых поколений; в культурных формах люди означивают и переозначивают свои переживания и смыслы. В узком понимании можно трактовать культуру как питающие личность развивающие и гуманизирующие культурные потоки. В динамическом аспекте культура — это процесс преобразования форм в постоянно воспроизводимых практиках и меняющихся условиях, отражающий свойственную людям данного сообщества динамику смыслов.

Личность в своем становлении раскрывает для себя смыслы, означенные в культурных формах теми, кто их создавал. Культура — своеобразное смысловое послание людей предшествующих поколений приходящим. Отсюда ведущие функции культуры — антиэнтропийная (творчество культуры как противостояние смерти) и информационно-энергетическая («живая память», побуждающая к действию). Согласно Н. А. Бердяеву, память духовна, она — усилие духа, препятствующее разложению. Память обеспечивает целостность культуры, а также побуждает к действию («пепел Клааса стучит в мое сердце»). Потеря памяти — симптом угасания культуры, а подмена памяти (искажение правды, ложь, дезинформация) — признак злокачественного перерождения ее смысловой сердцевины, появления культуры-мутанта.

Расцвет культуры характеризуется доминированием экзистенциальных смыслов, разнообразием и оригинальностью форм; упадок — уплощением смыслов, снижением до уровня эгоцентрических, однообразием, нивелированием культурных форм.

Библиографический список

1. Бердяев, Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. — М., 1993.
2. Василюк, Ф. Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования) / Ф. Е. Василюк. — М., 2005.
3. Фрейд, З. Неудовлетворенность культурой // Мир философии : кн. для чтения. Ч. 2. Человек. Общество. Культура. — М. : Политиздат, 1991.
4. Чавчавадзе, Н. З. Феномен бездуховности // О духовности : сб. науч. ст. — Тбилиси, 1991. — С.3—25.
5. Ясперс, К. Общая психопатология / К. Ясперс. — М., 1997.

ИНТЕГРАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО

Мотивационная сфера традиционно в психологии рассматривается как общеличностная характеристика. Эта сфера отражает глубинный, интериоризованный внутренний мир человека и позволяет объяснять его поведение, находя причинно-следственные связи между психическими явлениями.

Как известно, потребности, мотивы воплощаются в целях и обуславливают деятельность человека. Значимость тех или иных сфер жизни субъекта отражена в их ценностях. Жизненные ценности, их система, иерархия непосредственно связаны с потребностями и мотивами. Ценности составляют одну из глубоких личностных характеристик, активно изучаются психологами.

Е. Б. Фанталова, изучая жизненные ценности, вводит понятие «доступности» [2]. Под доступностью понимается возможность осуществления, достижения конкретных целей, отвечающих определенным жизненным ценностям.

Побудительная сила мотивов во многом зависит от соотношения между выраженными жизненными ценностями и степенью доступности их для личности. Показатель этого соотношения отражает степень внутреннего дискомфорта личности и психологической блокады ценностно-смысловых образований [2]. Расхождение между ценностями и доступностью выражает степень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Такая дезинтеграция свидетельствует о неудовлетворенности жизненной ситуацией, о внутренней конфликтности, о проблемах с самореализацией, внутренней идентичностью, личностной целостностью, гармонией.

Внутренняя целостность, интегративность личности все больше привлекают интерес исследователей. Внутренний конфликт — это состояние «разрыва» между потребностями в достижении внутренне значимых ценностей и возможностями такого достижения в реальности. Тем самым результат диагностического исследования может указывать на степень расхождения между

тем, что есть, и тем, что должно быть, между «хочу» и «имею», т.е. степень дезинтегративности [2].

Известно, что творческая деятельность связана с различными сферами личности [1]. Целью данной работы было провести сравнительное изучение мотивационно-личностной интегративности детей, занимающихся художественным творчеством, и детьми, которые ею не занимаются. Мы предполагали, что творческая деятельность связана с личностной интегративностью в детском возрасте.

Чтобы оценка уровня мотивационно-личностной интегративности имела сравнительный характер, наряду с этой психологической характеристикой были выявлены показатели креативной сферы испытуемых.

Использовались следующие диагностические методики: методика Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения между «ценностью» и «доступностью», которая выявляет общий уровень интегративности, показатели «внутреннего конфликта», «внутреннего вакуума» и «нейтральной зоны»; опросник Г. Девиса, который выявляет креативность как свойство личности; фигурный субтест теста креативности П. Торренса, который выявляет оригинальность, гибкость мышления.

Выборка испытуемых ($N = 25$) состояла из детей 7—11 лет, посещающих занятия художественной студии «Творческие мастерские», работающей при Харьковской академии дизайна и искусств. Контрольную группу составили их сверстники — школьники, не занимающиеся художественной деятельностью. Выполнение опросника Г. Девиса и теста П. Торренса не вызвало у детей трудностей. В процессе выполнения методики Е. Б. Фанталовой испытуемые постоянно получали консультации по содержанию позиций из списка жизненных ценностей.

Особенностью занятий в «Творческих мастерских» является то, что они направлены не столько на обучение технике рисования, сколько на пробуждение и развитие у детей творческих способностей как таковых, раскрытие и развитие умения создавать образительные творения на основе самой потребности в творчестве, которой в той или иной степени обладает каждый ребенок. Потребность в творчестве рассматривается как одна из базовых, жизненно необходимых потребностей ребенка.

Проведенное сравнительное изучение показало следующие результаты.

1. Дети, занимающиеся художественным творчеством, имеют более высокий уровень мотивационно-личностной интегративности по сравнению со своими сверстниками. Это означает, что данные дети, в силу меньшего расхождения между жизненными ценностями и их доступностью, обладают большей цельностью, внутренней согласованностью своей мотивационно-потребностной сферы. Выявленный факт может служить одним из психологических условий более благополучного личностного развития в дальнейшем.

2. Дети, занимающиеся художественным творчеством, имеют менее выраженный уровень так называемого «внутреннего вакуума». Это означает, что эти дети в своей деятельности, имея содержательные побуждения и мотивы к творчеству, не испытывают внутренней пустоты, а, напротив, чувствуют, что их жизнь наполнена содержанием.

3. У детей, занимающихся художественным творчеством, несколько выше креативность как личностная характеристика, однако различия несущественны. Вместе с тем в развитии творческого мышления по показателям оригинальности и гибкости различий между двумя группами испытуемых не выявлено.

В целом полученные результаты, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что обнаружена определенная тенденция творческих личностей детского возраста к целостности, внутреннему единству, интегральности мотивационно-потребностной сферы. Тем самым, по нашему мнению, творческая деятельность как таковая, способствуя определенной внутренней «наполненности» личности, вероятно, позитивно отражается на таких явлениях, как психологическое благополучие, личностное здоровье, личностный рост и т.п.

Библиографический список

1. Горбатенко, Л.П. Влияние изобразительного творчества на развитие видов креативности у детей / Л.П. Горбатенко, И.А. Зуев // Вісник ХАДМ. — 2008. — № 3. — С. 20—30.
2. Фанталова, Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е.Б. Фанталова. — Самара : БАХРАХ-М, 2001. — 128 с.

Е. Ф. Иванова

РЕПЛИКАЦИЯ КАК МЕТОД КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Воспроизводимость является одной из основных характеристик научных методов и заключается в возможности точного повторения методики другими исследователями. В психологических исследованиях под воспроизводимостью понимают повторение определенной методики на новой, но аналогичной выборке. Точное повторение какого-либо метода на другой выборке или в другое время стало называться методом репликации, или повторения.

Классические работы по памяти стали наиболее частыми объектами репликации. Одним из первых таких объектов было исследование З. М. Истоминой, посвященное развитию произвольной памяти у детей дошкольного возраста, проведенное в 1948 г. Оно повторялось многократно: разными учеными в разных вариациях и в разных странах.

Американские психологи Дж. Вайсберг и С. Перис получили результаты, отличные от полученных З. М. Истоминой. Их данные показали, что произвольная память начинает развиваться раньше и даже у 3-летних детей продуктивнее непроизвольной. Причины такого несовпадения результатов они видят в отличиях исторической ситуации, культуры, изменившейся через 40 лет после проведения З. М. Истоминой ее исследования ситуации.

Исследование В. Шнайдера и Х. Бруна, проведенное на немецких детях, не подтвердило выводы З. М. Истоминой относительно существенного влияния мотивации на запоминание и воспроизведение.

В этих и некоторых других репликациях в исследования З. М. Истоминой вносились определенные изменения в экспериментальную процедуру (наличие или отсутствие повторений слов, подсказки, количество слов, задания, которые давались детям, и т.п.). Все эти моменты могли повлиять на отличие в результатах. В то же время, как отмечают Дж. Мистри, Б. Рогофф и др., в этих исследованиях упускалось основное — содержательная цель запоминания. Как они полагают, центральным аспектом в аргумента-

ции З. М. Истоминой было то, что ребенок должен делать что-то интересное для него с помощью запоминания, причем неважно, в какой ситуации это будет происходить.

В работе Е. А. Невоенной (1998) была сделана попытка максимально точно воспроизвести методику З. М. Истоминой на русскоговорящих дошкольниках. Сравнение с результатами З. М. Истоминой показало, что продуктивность запоминания во всех возрастах (с 3-х до 7 лет) и во всех видах деятельности (лабораторный эксперимент, игровая деятельность и практическая деятельность в виде выполнения поручения взрослого) в данном исследовании выше, чем у З. М. Истоминой. Особенно яркие различия отмечались в показателях лабораторного эксперимента, что говорит о более раннем развитии произвольной памяти у современных детей.

Невозможность точно воспроизвести результаты З. М. Истоминой в зарубежных исследованиях привела ряд психологов к выводу о том, что нужно различать репликацию как точное воспроизведение всех методических нюансов и репликацию как воспроизведение общей модели исследования (Valsiner, 1994). Следуя этой идее, в своей работе Мистри, Рогофф и др. сделали акцент на изменение смысла цели деятельности, в рамках которой осуществляется запоминание. Так, сравнивалось запоминание в ситуации практической деятельности (собрать продукты для ланча) и запоминание для демонстрации своей памяти и ее результатов взрослому. Более осмысленная и значимая для ребенка цель (собрать реальные продукты для ланча) привела к лучшему запоминанию, что подтверждает один из выводов З. М. Истоминой о влиянии мотивации на запоминание.

Таким образом, можно утверждать, что если продуктивность запоминания у дошкольников с течением времени претерпела изменения и увеличилась (что показывают все повторения исследования З. М. Истоминой), то ее вывод о значимости мотивации остается актуальным.

Несколько репликаций экспериментов А. Н. Леонтьева, в которых был получен так называемый «параллелограмм развития памяти», также показали неоднозначные результаты. В репликации М. И. Лохова и соавторов (1993) делается жесткий вывод о несостоятельности гипотезы о параллелограмме запоминания. В то же время, как указывает П. А. Мясоед (2003), автор другого повторения данного эксперимента, этот вывод был связан с изменением

способа обработки результатов. В исследовании П. А. Мясода, хотя испытуемые всех возрастов продемонстрировали меньшую продуктивность как непосредственного, так и опосредованного запоминания, характер кривых остался таким же, как был получен А. Н. Леонтьевым. В то же время он считает, что А. Н. Леонтьев производил не совсем корректные операции, обосновывая гипотезу «вращения». Таким образом, по мнению П. А. Мясода, параллелограмм развития А. Н. Леонтьева не дает однозначного ответа на вопрос о том, произошло оно или нет.

Еще одна, гораздо более строгая репликация исследования А. Н. Леонтьева была проведена Б. Г. Мещеряковым с соавторами (2008) на современных детях и студентах. Авторы попытались максимально точно воспроизвести экспериментальную процедуру исходного исследования, реконструировать метод обработки данных, чтобы произвести современную статистическую обработку, ответить на вопрос о правомерности параллелограмма развития памяти и сравнить результаты своего исследования с результатами А. Н. Леонтьева.

Они подтвердили факт наличия параллелограмма развития памяти и закономерности возрастной динамики, полученные А. Н. Леонтьевым. В то же время, введение нового дополнительного условия в экспериментальную процедуру позволило уточнить вывод относительно влияния опосредования на ранние этапы развития памяти.

И. А. Корепанова провела еще одно повторение эксперимента А. Н. Леонтьева, сохранив его процедуру, добавив изменения Б. Г. Мещерякова и внося некоторые свои, в частности увеличение возрастных групп и введение дополнительного стимульного материала (Корепанова, 2010). В данном исследовании был также получен параллелограмм, во многом результаты этого исследования совпали с результатами, полученными Б. Г. Мещеряковым, хотя и с некоторыми вариациями. В то же время данные И. А. Корепановой свидетельствуют о том, что повышения эффективности запоминания как непосредственного, так и опосредованного не произошло, имеет место даже понижение.

Повторение классического эксперимента по произвольному запоминанию П. И. Зинченко (Иванова, Мажирина, 2008) показало, что закономерность зависимости продуктивности произвольного запоминания от места материала в структуре дея-

тельности, выявленная П. И. Зинченко, справедлива и для современных испытуемых. В то же время продуктивность произвольного запоминания материала, входящего в цель деятельности, оказалась для всех возрастных групп ниже, чем в экспериментах П. И. Зинченко. Запоминание же фоновых картинок во всех возрастных группах повысилось.

Различные репликации исследований памяти и полученные результаты показали следующее. Современные данные свидетельствуют о более раннем начале развития произвольной памяти, уже в младшем дошкольном возрасте. Опосредованное запоминание у современных дошкольников и подростков также протекает в более ускоренном темпе. Отмечается более высокая продуктивность произвольной памяти в разных видах деятельности, в том числе в лабораторном эксперименте. Продуктивность же произвольного запоминания материала, входящего в цель деятельности, оказалась для всех возрастных групп ниже. То есть, по-видимому, произошел сдвиг в соотношении произвольной и произвольной памяти в экспериментально созданных условиях. Феномен высокой продуктивности произвольного запоминания образного фонового материала и более продуктивного запоминания при образном опосредовании в произвольной памяти говорит о возрастающей роли образного материала в процессах памяти, что может быть связано с его возросшей ролью в жизни современных людей.

Таким образом, репликация дает возможность проверять, с одной стороны, ранее полученные результаты, с другой стороны — теории, лежащие в основе экспериментов, в которых были получены эти результаты. Метод репликации позволяет проследить развитие и изменение психических функций в ходе исторического развития и может применяться в культурно-исторической и социокультурной психологии.

Библиографический список

1. Иванова, Е. Ф. Развитие произвольной памяти: повторение исследований П. И. Зинченко / Е. Ф. Иванова, Е. С. Мажирина // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 1.
2. Корепанова, И. А. И вновь о параллелограмме развития памяти: данные московской выборки // Психол. журн. Междунар. ун-та природы, о-ва и человека «Дубна». — 2010. — № 4.
3. Лохов, М. И. Динамика формирования произвольной памяти у детей // Психол. журн. — 1993. — Т. 14, № 4.

4. Мещеряков, Б. Г. Параллелограмм развития памяти: не миф, но требует уточнения / Б. Г. Мещеряков, Е. В. Моисеенко, В. В. Конторина // Психол. журн. Междунар. о ун-та природы, о-ва и человека «Дубна». — 2008. — № 1.
5. Мясоед, П. А. «Параллелограмм» А. Н. Леонтьева, «генетический закон» Л. С. Выготского и традиция научной школы / П. А. Мясоед // Вопр. психологии. — 2003. — № 2.
6. Ivanova, E. F. The historical evolution of mnemonic processes / E. F. Ivanova, E. A. Nevoyennaya // Journal of Russian and East European Psychology. — 1998. — V. 3 (36).
7. Valsiner, J. Replicability in context: the problem of generalization // Reconstructing the mind. Replicability in research on human development. — Norwood, 1994. — Ch. 8.

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ПСИХОТЕРАПИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Среди направлений, ориентированных на исследование психосоматических расстройств и психологическую помощь пациентам, страдающим подобными нарушениями, значительное место занимает психоаналитический подход с его различными концепциями и методами.

Утверждение современного термина «психосоматическое» произошло благодаря психоаналитику Ф. Дейчу, обозначившему в 1922 г. область «прикладного психоанализа в медицине» (Аммон, 2000).

Понимая значимость работы врачей в обширной психосоматической области, стоит признать и возможности психоаналитических методов для понимания патогенеза психосоматических расстройств и заболеваний, проведения первичной и вторичной их психологической профилактики и собственно психотерапии.

Начиная с трудов З. Фрейда и далее, в работах последователь, развивавших и пересматривавших его концепции, значительную роль играет идея взаимовлияния биологической, психологической и социальной сфер в индивидуальном развитии и в возникновении психосоматических нарушений.

Рассмотрим некоторые модели. Концепция **конверсий** Фрейда, изложенная им первоначально в работах 1894—1895 гг.: «при истерии происходит обезвреживание непереносимого для больного представления путем перевода нарастающего возбуждения в соматические процессы», происходит «прыжок» из психики в соматику, при этом «соматический» симптом выполняет две функции — и позволяет избежать переживания конфликта «несовместимых представлений» (связанного с влечением и морально-го) и, одновременно выражает этот конфликт или эти «представления».

Концепция механизма конверсии позволила связать психическое и телесное, и определила патогенный фактор — аффективный конфликт. Органический симптом здесь является частью со-

держания психических представлений, которые сами являются результатом психической работы, а конверсия является психическим действием, специфической формой **вытеснения** и включает в себя **символизацию**.

Это и создает возможность интерпретации и излечения путем психологического анализа.

Другая модель Фрейда была им разработана в связи с **неврозом тревоги**, при котором тревога (в отличие от истерии и невроза навязчивости) не редуцируется в результате анализа и «недоступна психотерапии». Базисным механизмом невроза тревоги, описанным Фрейдом в 1895 г., «является отклонение соматического сексуального возбуждения от психики и вызываемое таким образом патологическое использование этого возбуждения». Здесь (в отличие от конверсии) возбуждению изначально «воспрещается» допуск в психику, поэтому органические симптомы) не представляют психическую работу, а являются следствием нежелательного соматического возбуждения. Эти «эквиваленты приступа тревоги» Фрейд обозначил как «**симптомы актуального невроза**», к которым позже, в 1898 г., отнес **невроз страха (тревоги) и неврастению**. Фрейд считал эти «**ларвированные состояния тревоги**» соматическими проявлениями, «при возникновении которых отпадают все сложные психические процессы, ставшие нам известными» (цит. по: Аммон, 2000).

Последователи Фрейда, несмотря на его скептицизм, развивали оба направления — и модель конверсии, и концепцию эквивалентов.

Благодаря развитию психоаналитических концепций (психология Эго, концепции объектных отношений и др.) интерес перемещался от содержания симптомов («Что сообщает органический симптом?») к истории их возникновения («Как этот симптом сформировался?») (Аммон, 2000).

Значительный вклад в развитие психосоматической психологии и медицины вносят исследования ранних отношений. Исследования госпитализма в работе Спитца 1945 г. показали, что младенцы, лишенные эмоционально насыщенного телесного контакта с близким взрослым, после 6 месяцев вступают в необратимый, летальный процесс соматической деструкции.

Подобное состояние младенца он описал как *анаклитическую* депрессию. Развитие основных соматических функций и ти-

пов реагирования связано с предпосылкой жизненно важного эмоционально-телесного взаимодействия матери и ребенка в раннем симбиозе, в ходе которого ребенок интериоризует установки и поведение матери по отношению к нему, развивая тем самым представление о своем теле и его границах и способность различать внешний и внутренний мир (Шпиц, 2001).

Г. Аммон приводит примеры исследования психосоматических морбогенных отношений матери и ребенка, когда за счет его психосоматического заболевания мать удерживает ребенка в симбиозе и избегает осознания собственных амбивалентных чувств к нему. В исследованиях Г. Аммон (1972) психосоматическое заболевание ребенка проявлялось, когда ребенок использовался матерью как инструмент в борьбе со своими конфликтами идентичности, коренящимися в бессознательных конфликтах с собственной первичной семьей.

Притязания ребенка на ее эмоциональное внимание мать воспринимала как угрозу своей идентичности. В исследованиях А. Гарма (1950—1970 гг.) уже сами симптомы язвенной болезни интерпретируются как «реактивация» в пубертатном периоде интернализированной в раннем возрасте «наказывающей» матери, запрещающей стремление к автономии (Аммон, 2000).

В работах Дж. Макдугалл представлена концепция изначальной «соматопсихической матрицы», в которой тело и психика матери и младенца переживаются как «одно на двоих», и ребенку во взаимодействии с матерью предстоит дифференцировать свое тело от ее и психические аспекты от соматических. Недостаточная способность матери сначала поддерживать безопасное единство, а позже своевременную сепарацию приводит к аффективному неблагоприятно и впоследствии к защитной «дизаффектации», когда эмоции не осознаются, а проживаются через психосоматические расстройства (Макдугалл, 2007).

В парижской школе психоаналитической психосоматики также подчеркивают значение ранних травм и нарушений взаимоотношений.

П. Марти описал *эссенциальную депрессию* как сходную с анаклитической, выражающую понижение тонуса без симптомов. Она сопровождается феноменом, который П. Марти и М. де М'Юзан в 1963 г. обозначили как *опературное мышление*, свойственное психосоматическим пациентам: речь и мышление как

будто дублируют действие в ограниченном временном поле (без интереса к прошлому, будущему, условному, символическому) мысль носит линейный характер, не проявляются фантазии и ассоциации и эмоциональное отношение к людям, себе и событиям.

Психосоматозы — склонность к соматическим способам выхода из конфликтных ситуаций — и *оператуарное мышление* объясняется такими особенностями ранних взаимоотношений, при которых затруднялось установление связей между представлениями и словами и представлениями и эмоциональными переживаниями, а также не допускалось осознание и обозначение конфликта (внешнего и внутреннего).

По мнению П. Марти, в условиях, когда травмирующие условия окажутся действенными, слабая ментализация прокладывает дорогу для психической дезорганизации, прогрессирование которой может привести к соматическому заболеванию. Здесь может действовать *патомазохизм*, или *мазохизм болезни*, как регрессивная мазохистическая инвестиция больного органа. Подобные механизмы при уже начавшейся под влиянием травматической ситуации соматизации даже у невротика могут привести к *соматической регрессии*, чаще всего, обратимой (Смаджа, 2014).

Опираясь на современные психоаналитические концепции и методы, подготовленный психолог может эффективно оказывать помощь пациентам, страдающим психосоматическими расстройствами.

Библиографический список

1. Аммон, Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. — СПб., 2000.
2. Макдугалл, Дж. Театры тела: Психоаналитический подход к лечению психосоматических расстройств / Дж. Макдугалл. — М., 2007.
3. Смаджа, К. Оператуарная жизнь: Психоаналитические исследования / К. Смаджа. — М., 2014.
4. Шпиц, Р. Психоанализ раннего детского возраста / Р. Шпиц. — М., 2001.

М. С. Искакова

**ОРИЕНТИРЫ
ЛИЧНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Преподаватель должен обладать целым рядом положительных качеств, таких как устремленность, справедливость, настойчивость, трудолюбие. Особое значение имеет такое качество как выдержка, умение владеть собой, своим настроением, темпераментом. Конечно, в данном случае большое значение имеет тип нервной системы и произвольно изменить его нельзя. Но в каком-то смысле им можно управлять, стараться сдерживать отрицательные проявления своего темперамента. Преподаватель может быть представителем любого темперамента, самое главное — использовать положительные стороны своего типа. Помимо такого важного образования как темперамент на успешность работы преподавателя влияют временные психические состояния (настроение), обусловленные различными причинами [1].

Этика преподавания — самое первое, самое обязательное нравственное требование к педагогу — он должен любить своих учеников. Причем любить всех, и хороших, и плохих. Преподаватель вуза, не любящий студентов, профессионально непригоден. Для таких преподавателей каждая лекция, каждое занятие подобно пытке, а для студентов пытка — общение с ними. И если начинающий преподаватель понял, что не любит студентов, ему необходимо срочно искать себе другую работу. Зачем любить плохих студентов? Не лучше ли: хороших любить, а плохих — нет. Но так не получится. Если данный студент подлый или глупый, нужно добиваться его отчисления. Если же нет, приходится все время общаться с этим человеком, а плодотворным общение делает — симпатия к нему.

Здесь необходимо различать два понятия (конечно, термины условны): преподаватель и учитель. Различие состоит в том, что преподаватель работает со студентами по профессиональному долгу, т.е. со всеми, с кем ему выпадет работать. Учителя ученик выбирает сам, и главную роль при этом играют научные и лично-

стные качества учителя. А ученик может возбудить к себе любовь и в том человеке, который способен любить лишь немногих. Поэтому крупный ученый может оказывать большое влияние на деятельность кафедры, поднимая ее научный уровень и работая с избранными. Нельзя только допускать его к работе с массовым студентом.

Необходимо все время помнить, что каждый студент — это личность со своими индивидуальными особенностями. Конечно, очень трудно учитывать личностные особенности студентов, если в группе 20 человек, а на потоке — 200 и более, но необходимо к этому стремиться.

Очень важно учитывать презумпцию природного ума студента. Иногда преподаватель заранее уверен, что студент глупее его. Дальнейшая работа покажет, кто умен, а кто — не очень. Только считая своих учеников умными, можно раскрыть возможности тех, кому мешают сделать это особенности психологии или неудачный опыт учения.

В общении со студентами преподаватель может занимать три позиции.

Позиция «доминанты» — педагог вещает, студенты воспринимают; позиция «на равных» — педагог вместе со студентом или студентами решают какую-то проблему; наконец, позиция «снизу» — педагог по сути дела учится у студента, осмысливая и принимая то, что он говорит [2]. И наиболее плодотворной учебная работа становится тогда, когда все три позиции чередуются. Самое сложное здесь — чувство меры в работе педагога, качество вообще исключительно важное и при этом очень трудное. Ему приходится учиться всю жизнь.

Когда преподаватель может переходить в позиции «на равных» и «снизу»? Всякий раз, когда студент начинает проявлять самостоятельность мышления. Однако здесь есть и обратная сторона. Чем самостоятельнее мыслит студент, тем чаще он ошибается. Встает еще один вопрос, тоже относящийся к сфере преподавательской этики: как реагировать на ошибки, возникающие в процессе самостоятельной умственной работы студента? Представляется, что первая реакция должна быть одобрительной. Важнее всего то, что студент сам пришел к какому-то выводу. Что же касается ошибочности вывода, то, как известно, на ошибках учатся. Поэтому лучше всего сначала порадоваться самостоятельности

умозаключения, а потом уже указать на ошибки. Конечно, радость может выражаться по-разному, здесь тоже крайне важно соблюдать чувство меры.

Самая большая радость педагога — когда студент находит правильное решение, идя своим путем, преподавателю до того неизвестным. Таким образом, желательно почаще обращать внимание студентов на возможность и плодотворность решения одной и той же задачи несколькими разными способами.

К крайнему проявлению рассматриваемой проблемы следует отнести совершенно особую ситуацию, когда обнаруживается, что кто-то из учащихся превосходит своего преподавателя. С одной стороны, казалось бы, это прекрасно, ведь цель педагога можно сформулировать так: стать глупее своих учеников. В этом по существу и заключается настоящий прогресс науки. С другой стороны, очень тяжело чувствовать, как тебя обгоняют.

Классический пример подобной ситуации содержится в рассказе о беседе А. Ф. Иоффе с великим французским физиком П. Ланжевенем. Как-то Ланжевен пожаловался, что у него не хватает ума, чтобы понять диссертацию собственного аспиранта Л. де Бройля — то ли это бред сумасшедшего, то ли гениальный переворот в науке. Но как бы то ни было, де Бройль проявил такую глубину рассуждений, что ему необходимо присудить докторскую степень. Ланжевену нелегко далось это признание, однако он пошел на него. И оказалось, что его ученик действительно положил начало гениальному перевороту в физике. И большое счастье, если ученик, далеко опередивший учителя, признается: вот тому-то я научился у вас. Тогда учитель радуется не только за него, но и за себя [3].

Крайняя степень пренебрежения уровнем знаний и понимания студентов наблюдается у тех лекторов и заведующих кафедрами, которые вообще не задумываются о том, чтобы даваемый ими материал был по-настоящему усвоен. Они рассчитывают прежде всего на то, что их лекции будут «вызубрены», и требуют на экзамене почти дословного воспроизведения сказанного на лекции или написанного в учебнике, не заботясь о том, чтобы студенты достигали понимания и осмысливания новых знаний, и не принимая во внимание главный критерий обучения — привить способность решать задачи, основанные на данном материале, но выхо-

дящие за узкие рамки стандартного набора задач. Насколько нужно преподавателю заботиться о своем имидже?

Несомненно, важно, какой образ преподавателя запечатлется в душах студентов. Но есть существенное отличие от образа политика, который общается со своими избирателями лишь очень краткое время. Поэтому для него разные способы «пускания пыли в глаза» могут сыграть решающую роль. Преподаватель же общается со своей аудиторией гораздо дольше и теснее, и обмануть ее лицемерием, ханжеством, демагогией ему, как правило, не удастся. Самое разумное и самое действенное — быть максимально естественным. Если у преподавателя есть недостатки, о которых не должны знать студенты, то единственное верное средство скрыть их — преодолеть их в себе, иначе скорее всего студенты «раскусят» неискренность. Разумеется, речь здесь идет не о физических пороках. Но вот в эмоциональной и нравственной сферах естественность является сильным средством, действующим в пользу преподавателя.

Фактор естественности проявляется даже в таком, казалось бы, мало связанном с этикой вопросе: как одеваться преподавателю? Здесь очень важно его самочувствие. Если он тяготеет к изяществу туалета и моде, то может уделять этому пристальное внимание. Если нет, можно следовать мнению А. А. Любищева: «Помоему, для ученого целесообразно держаться самого низкого уровня приличной одежды». Напротив, как модник, мучающийся от того, что недостаточно стильно одет, так и человек, равнодушный к этому, чувствующий себя неловко и стесненно в чем-то модном, многое теряет в возможностях общения со студентами.

Часто естественность поведения преподавателя сглаживает в глазах студентов небольшие отклонения от принятых норм поведения. Что касается харизмы, скорее всего сильнее всего на нее работает сочетание трех элементов: компетентности в науке, любви и уважения к студентам и естественности поведения.

И еще один, совсем иной вопрос — о роли юмора в учении. По этому поводу замечательно сказал детский писатель Дж. Родари: «Величайшее заблуждение в отношении учебного процесса заключается в мнении, что этот процесс должен проходить угрюмо».

Шутка на занятиях выполняет как минимум три функции. Первая, наиболее хорошо известная — релаксационная. Студенты

устали или излишне напряжены, преподаватель пошутил, они посмеялись и им стало легче. Вторая функция юмора определяется необходимостью развития у студентов важнейшего качества — увлеченности своим делом. Нравственный долг преподавателя, наряду с прочим, состоит в том, чтобы передать учащимся свое равнодушное отношение к науке, и один из признаков этого равнодушия — способность находить в своей профессиональной сфере смешное. В этическом аспекте самая главная функция шутки — личностно-коммуникативная. Юмор можно рассматривать как один из важнейших путей выработки представления о личности преподавателя и один из способов установления межличностных контактов. При этом очень существенно соблюдение одного правила: ирония преподавателя должна быть направлена в первую очередь на самого себя. Только если он способен посмеяться над собой, он обретает право пошутить и в адрес студентов.

Библиографический список

1. Социальная психология: саморефлексия маргинальности : хрестоматия. — М. : ИНИОН РАН, 1995. — 252 с.
2. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. — М. : МГУ, 1990. — 240 с.
3. Deaux, R. Social Psychology in the '90s / R. Deaux, F. Dane, L. Wrightsman (eds). — California : Brooks Publishing Company, 1993.

К. О. Казанская

ИЗМЕНЕНИЕ ПОНИМАНИЯ ПРИЧИН ЗДОРОВЬЯ И БОЛЕЗНИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

С позиций «теории фундаментальных знаний» дети рассматриваются как наивные теоретики, выстраивающие на фундаментальном знании концепции, объясняющие их повседневные переживания в физической, психологической и биологической сферах. Сторонники теории фундаментальных знаний считают, что дети приходят в этот мир с багажом специализированных систем знаний, называемых доменами мышления. Эти врожденные системы являются скорее способностями (возможностями) к пониманию и усвоению определенных аспектов знаний. Всякий раз, выстраивая наивную теорию, объясняющую событие или его причину, дети пересматривают ее, если теория не согласуется с опытом. Пересмотры ведут к резким качественным сдвигам в сложности понятий и толкований — так называемым концептуальным сдвигам. Подобное описание изменений в когнитивной сфере давал в свое время Пиаже (ассимиляция и аккомодация). Отличие концептуалистского подхода в том, что дети начинают с врожденного знания и поэтому причинно-следственные связи в их рассуждениях возникают намного раньше, чем считал Пиаже.

В разных областях развитие знания протекает относительно независимо друг от друга (в этом выражается доменоспецифичность развития знания). Физические и психологические объяснения возможны уже в возрасте 2 лет, поскольку зарождаются еще в младенчестве. Биологические объяснения расцветают от 3 до 6 лет. Однако усвоение детьми реальных биологических процессов дается с трудом, и дошкольники биологические явления объясняют с психологической (прежде всего, поведенческой) точки зрения [1]. Психологическое понимание биологических событий проявляется и в первые школьные годы.

В дошкольном и младшем школьном возрасте биологических знаний недостаточно для того, чтобы использовать их в понимании и объяснении здоровья и нездоровья. Так, «дети в возрасте от 3 до 8 лет мало что знают о своих внутренних органах и

принципах их работы. В результате они возвращаются к объяснению здоровья и недугов с позиции поведения людей» [1]. В более старшем школьном возрасте (примерно в 9—10 лет) у детей появляется возможность рассуждать о здоровье и нездоровье, основываясь на знании биологических процессов. Т.е., говоря словами культурно-исторической концепции, обучение идет впереди развития, и развитие становится возможным на базе обучения.

В настоящем исследовании проверялась гипотеза о том, что житейские понятия из области телесности («здоровье» и «болезнь») в начальной школе переходят на качественно иной уровень, т.е. происходит концептуальное изменение. Более узко проверялось изменение представлений детей о причинности явлений здоровья и болезни.

Для проверки изменений в развитии причинно-следственных связей в области здоровья и болезни традиционный вопрос «почему?» мы решили заменить более конкретными вопросами, требующими точного ответа и обращения к собственному опыту: «что нужно делать, чтобы не болеть?» и «что нужно делать, если уже заболел?»

Опираясь на результаты эмпирических исследований [3; 4; 5], а также на данные, полученные в нашем предыдущем исследовании [2], показавшем, во-первых, что мышление детей о явлениях болезни в первом классе находится на более высоком уровне, чем мышление о здоровье, а в третьем классе эти различия нивелируются, и, во-вторых, что здоровье является для младших школьников более абстрактной категорией по сравнению с болезнью, в настоящем исследовании мы проверяли следующую гипотезу: *превентивные меры по укреплению здоровья в начале школьного обучения сложнее осмысливаются и поддаются распрямлению, чем меры коррекционные*. В частности предполагается, что представления первоклассников о превентивных, или профилактических мероприятиях, направленных на укрепление здоровья, значительно менее развиты по сравнению с их представлениями о способах лечения болезней. Поэтому наиболее отчетливый концептуальный сдвиг должен наблюдаться в понимании причин здоровья.

Метод

Испытуемые и процедура

Первоначальная выборка состояла из 16 детей — учащихся 1-го класса (10 девочек и 6 мальчиков) средней общеобразовательной школы г. Дубна. На момент начала проведения исследования возраст детей варьировал от 6,2 до 7,5 лет. Сбор данных осуществлялся в 1-м и 3-м классе, во второй половине учебного года.

Методика

Прототипом методики сбора информации является метод клинической беседы в духе Пиаже. Известно, что младшие школьники охотнее беседуют со взрослым, чем выполняют формальные тесты и заполняют опросники.

Беседа имела свободный характер, касалась занятий ребенка и его повседневных дел, в беседе задавались вопросы о самочувствии ребенка и том, как и чем он болеет. Кроме того, затрагивались такие темы, как здоровье и болезнь. У ребенка спрашивали, знает ли он, что такое здоровье (болезнь) и что нужно делать, чтобы не заболеть, а также что делать, если кто-то все же заболел. Обсуждение личного опыта боления и лечения испытуемого — было принципиальным и важным в данном исследовании. Если из ответов ребенка становилось понятным, что испытуемый затрудняется дать ответ, но при этом все же имеет некоторые представления об обсуждаемых явлениях, ему задавались дополнительные вопросы с целью помочь сформулировать свои представления или обобщить свой опыт. С благодарностью принимались любые ответы детей.

Способ обработки результатов

Каждое высказывание ребенка на вопросы: «Что нужно делать, чтобы не заболеть?» и «Что нужно делать, если уже заболел?» — кодировалось в одну из четырех категорий. Для ответов на оба вопроса использовались единая категориальная сетка. В таблице 1 приведены типы ответов (категорий) и примеры высказываний.

Кроме того, ответы дихотомически делились на формально правильные и неправильные. На вопрос: «Что нужно делать, чтобы не заболеть?» — ответы, содержащие превентивные меры, категоризировались как «правильные», а остальные — «неправильные». Аналогично, для вопроса: «Что нужно делать, если уже заболел?» — «правильными» будут ответы коррекционного содержания.

Таблица 1. Типы категорий ответов на вопросы

Тип (категория) ответа	Примеры ответов на два вопроса	
	<i>Что нужно делать, чтобы не заболеть?</i>	<i>Что нужно делать, если уже заболел?</i>
1. Указание причины явления	Болеют, когда много холодного едят	—
2. Превентивные меры	Мыть руки после того, как погуляешь	Овощи чистить, чтобы не болел живот
3. Коррекционные меры	Надо пить лекарства	С мамой хожу в больницу,
4. Прочее	Не болеть надо!	Смотря как заболеешь!

Результаты и обсуждение

Абсолютное и относительное количество ответов четырех типов, данных в первом и третьем классе, приведено в табл. 2.

Таблица 2. Абсолютное и относительное (в процентах) количество ответов четырех типов для 1-х и 3-х классов

Типы ответов	Вопрос 1: <i>Что нужно делать, чтобы не болеть?</i>		Вопрос 2: <i>Что нужно делать, если уже заболел?</i>	
	1-й класс	3-й класс	1-й класс	3-й класс
1 (указание причины)	2 (6,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
2 (превентивные меры)	17 (54,8)	40 (93,0)	2 (6,5)	1 (2,7)
3 (коррекционные меры)	11 (35,5)	2 (4,7)	27 (87,0)	36 (97,3)
4 (прочее)	1 (3,2)	1 (2,3)	2 (6,5)	0 (0,0)
всего:	31 (100,0)	43 (100,0)	31 (100,0)	37 (100,0)

Частоты «правильных» и «неправильных» ответов для каждого вопроса приводятся в табл. 3.

Значимый рост правильных ответов на первый вопрос у детей в третьем классе (по сравнению с их ответами в первом классе) подтверждается с помощью критерия хи-квадрат (с коррекцией на непрерывность): $\chi^2 = 12,76$ ($p < 0,001$), при этом коэффициент ассоциации V Крамера (аналог коэффициента корреляции для номинальных переменных) между типом ответа и классом соста-

вил 0,448 ($p < 0,001$). Иначе говоря, количество ошибочных ответов в первом классе на вопрос о профилактике существенно больше, чем в третьем классе, что и предсказывалось.

Таблица 3. Частоты правильных и неправильных ответов в первом и третьем классах

	Вопрос 1: <i>Что нужно делать, чтобы не болеть?</i>		Вопрос 2: <i>Что нужно делать, если уже заболел?</i>	
	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс
Правильные ответы	17 (54,8)	40 (93,0)	27 (87,0)	36 (97,3)
Неправильные ответы	14 (45,2)	3 (7,0)	4 (13,0)	1 (2,7)
Критерий χ^2	12,76 ($p < 0,001$)		1,30 (нз)	

Для второго вопроса (о лечении) распределения правильных и неправильных ответов (в первом и третьем классах) близки друг к другу и значимо не отличаются.

Общее количество всех ответов в первом классе было 62, в третьем — 80, т.е. оно возрастает почти на 30 %.

В соответствии с нашей гипотезой у учащихся 1-го класса отсутствует четкое различие профилактических и коррекционных мероприятий. В сознании первоклассников в большей степени доминируют коррекционные мероприятия, тогда как у третьеклассников эти типы мероприятий уверенно различаются и представления о них являются более дифференцированными. Таким образом, подтверждается, что у первоклассников, в отличие от третьеклассников, в ответах на вопрос о профилактике часто даются ошибочные ответы коррекционного типа (третий тип); и что общее количество ответов того и другого типа увеличивается с возрастом. Оба предсказания подтверждаются. Эти результаты свидетельствуют о существенном концептуальном изменении, особенно в понимании здоровья. Кроме того, полученные результаты подтверждают выводы, полученные ранее о высоком уровне детских представлений о болезни по сравнению с представлениями о здоровье. К концу обучения в начальной школе у детей появляются когнитивные средства, дающие возможность обобщения биологических знаний в области здоровья и болезни для рассуждения о причинах этих явлений и дифференциации профилактиче-

ских и лечебных мероприятий. Становится возможным обобщение и осознание не только собственного опыта боления, но и рефлексия профилактических мер в отношении своего здоровья. Появляется возможность содержательного понимания и объяснения причин здоровья и болезни в категориях биологического знания.

Библиографический список

1. Берк, Л. Развитие ребенка / Л. Берк. — СПб. : Питер, 2006.
2. Казанская, К. О. Концептуальные изменения в представлениях о здоровье и болезни у младших школьников / К. О. Казанская, Б. Г. Мещеряков // Культурно-историческая психология. — 2012. — №3. — С. 19—29.
3. Carey, S. Conceptual Change in Childhood / S Carey. — Cambridge : MIT Press, 1985.
4. Inagaki, K. Conceptual Change in Naive Biology / K. Inagaki, G. Hatano // International Handbook of Research on Conceptual Change / Ed. by Stella Vosniadou. — N.Y. : Taylor and Francis, 2008. — 240—262 pp.
5. Inagaki K., Hatano G. Young Children's Conception of the Biological World / K. Inagaki, G. Hatano // Current Directions in Psychological Science. — 2006.

А. С. Карабин

**ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТЕЙ
И МОТИВАЦИИ
КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА
ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ**

Эффективность профессионализации в сфере деятельности, связанной со спасением и чрезвычайными ситуациями в целом детерминирована ценностями и индивидуальными смыслами, формирующими устойчивые мотивы, определяющие особенности профессионального поведения пожарного или спасателя, или специалиста по безопасности. Ценностно-мотивационная сфера предопределяет структуру и специфику профессионального поведения (Vansteenkiste и др., 2013), структуру внутреннего конфликта в самореализации и специфику поддержания и восстановления психического здоровья (Фанталова, 2001). В некоторых зарубежных исследованиях рассматривается то, как субъективные ценностные нормы становятся сильными определяющими факторами для пожарных в ситуациях, когда нужно принять на себя риск, основой этих прикладных моделей служат теория спланированного поведения и концепция самоэффективности (Reinhardt-Klein, 2010). В России исследований субъективных ценностных норм и профессионального поведения, их взаимосвязей с успешностью деятельности не так много, а применительно к сфере пожарной деятельности практически нет. Подход к исследованию ценностей, как изучения противоречия в субъективной оценке значимости и достижимости той или иной ценности, предложенный Е. Б. Фанталовой, значим для изучения психологических особенностей деятельности и профессионального поведения пожарного.

Измерения особенностей склонности к риску, мотивации достижения, локуса контроля и структуры ценностей были проведены на группе слушателей в системе ФПС МЧС России. Участники исследования — 57 человек мужского пола в возрасте от 20 до 40 лет.

Изучение особенностей мотивации достижения и избегания неудач проведено с помощью методик А. Мехрабиана (в адапта-

ции М. Ш. Магомед-Эминова), анализ готовности к риску проведен с помощью методики А. М. Шуберта, выявление специфических особенностей мотивационного паттерна «локус контроля» произведено с помощью адаптированной методики Дж. Роттера. Ценностные структуры изучены при помощи методики оценки соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах Е. Б. Фанталовой (УСЦД). Наконец, применялись шкала субъективной оценки удовлетворенности работой (от 1 до 10) и шкала комфорта-дискомфорта в методике УСЦД. Комплекс измеряемых переменных позволил провести корреляционный анализ данных и выявить основные взаимосвязи между ценностными и мотивационными компонентами, а также интернальностью. Дисперсионный анализ данных был ориентирован на идентификацию различий между испытуемыми.

Показатель рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере свидетельствует о степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, блокады основных потребностей, внутреннего дискомфорта, внутренней конфликтности, а также об уровне самореализации, внутренней идентичности, интегрированности, гармонии (Фанталова, 2001). Для исследуемой выборки наличие таких дисгармоний и дезинтеграций характерно для 90 % испытуемых, что связано не только с рискованной и опасной профессией, в рамках которой развиваются изучаемые люди, но и с периодом становления в профессии, поскольку для многих характерен небольшой управленческий, командный стаж, многие только пришли в профессию пожарного из других областей деятельности, не все имеют семью, у многих не установилась система жизненных ценностей в силу молодого возраста или прохождения периода возрастного кризиса. В целом наличие противоречий, отражает динамическое состояние ценностно-мотивационной сферы и направление мотивационного развития.

Склонность к риску по выборке в целом колеблется в области средних и высоких значений, что связано как с небольшим стажем испытуемых, так и с преобладанием молодого возраста. Известно, что с возрастом готовность к риску падает; у более опытных работников готовность к риску ниже, чем у неопытных (Фетискин и др., 2002).

Выявлена положительная корреляционная связь между показателем индекса расхождения «Ценность — Доступность» и шка-

лой склонности к риску ($r = 0,17, p < 0,05$). Тем самым подтверждается положение, что в ситуации внутреннего конфликта растет готовность к риску.

Индекс Фанталовой коррелирует и с мотивацией избегания ($r = -0,370, p < 0,05$). Отрицательная корреляция показывает, что в ситуации внутреннего конфликта снижается тенденция избегания неудачи. Полученные данные свидетельствуют о наличии достаточно опасной и деструктивной тенденции снижать осторожность и проявлять рискованный стиль поведения при наличии внутреннего ценностного конфликта. Поэтому при организации психологической подготовки специалиста пожарной службы и при обучении необходимо уделять внимание структуре ценностей слушателя и пожарника-профессионала, обучать оценке своего внутреннего состояния и рациональным способам разрешения внутренних ценностных конфликтов, таким образом, чтобы это не отражалось на структуре профессионального поведения.

В целом, внимание психологов и педагогов в системе обучения федеральной противопожарной службы должно быть направлено на сферу ценностей и аттитюдов достижимости, что поможет сформировать наиболее адекватный уровень готовности к риску. Разрешимость напряженности по шкале достижимости ценности и одновременное отсутствие внутреннего вакуума могут стать наиболее оптимальным состоянием для профессионала, действующего в условиях неопределенности и риска.

Для оценки влияния параметров эмоционального дискомфорта, удовлетворенности работой и наличия семьи на исследуемые переменные был выполнен одномерный дисперсионный анализ (ANOVA) с каждой независимой переменной. Выявлено, что фактор шкалы эмоционального дискомфорта может маргинально значимо влиять на различия в сфере мотивации достижения ($F = 2,562; p < 0,075$). Предполагаем, что на выборках большего объема уровень значимости может усилиться, что требует дополнительных исследований. Значимое влияние этой шкалы проявляется в отношении интернальности ($F = 3,434; p < 0,05$). Шкала субъективной удовлетворенности работой значимо влияет на склонность к принятию риска ($F = 2,789; p < 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют в пользу того, что важно обращать внимание на субъективные эмоциональные оценки и их влияние на структуры мотивации.

Результаты указывают на проблемы в структуре ценностей и мотивации слушателей ФГБОУ ДПО Московского учебного центра федеральной противопожарной службы, которые могут быть разрешены при помощи организации непрерывного мониторинга ценностной структуры и мотивационных тенденций, организации системы консультативных занятий и тренингов. Результаты также указывают на перспективы деятельности педагогов и психологов, ориентированные на формирование паттерна качеств — интернальность, мотивация достижения, адекватность и рациональность принятия риска, рефлексивность и адекватность самовосприятия ценностного конфликта. Именно этот паттерн свойств, как показали результаты нашего исследования, может быть целью деятельности психолого-педагогических коллективов учебных центров федеральной противопожарной службы.

Библиографический список

1. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. — Самара : БАХРАХ-М, 2001. — 128 с.
2. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 490 с.
3. Reinhardt-Klein, J. Firefighters: attitudes, beliefs, and behaviors that contribute to high-risk behaviors // Dissertation University of Illinois at Urbana-Champaign, 2010. — 115 pp.
4. Vansteenkiste, M. Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters / M. Vansteenkiste, E. Sierens, B. Soenens, K. Luyckx, W. Lens. — Электрон. дан. — URL: <http://www.mucfps.ru>.

О. А. Кондрашихина, С. А. Медведева

ИДЕАЛЬНЫЙ И ТИПИЧНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Образовательный процесс в высшей школе сегодня характеризуется активным использованием разнообразных технических, информационно-вычислительных и других средств, без которых в настоящее время немыслима профессиональная подготовка специалистов. Однако, как подчеркивает И. В. Гужва, материальная база вуза, даже самая совершенная, выполняет всё же вспомогательную функцию. Главным, решающим звеном целенаправленного педагогического процесса остаются преподаватели, поскольку общение педагогов и студентов нельзя заменить никакими техническими средствами (Гужва, 2011).

Сам характер взаимоотношений преподавателей со студентами в современном вузе характеризуется качественно новыми чертами, что обусловлено, прежде всего, постепенным вытеснением традиционной модели образования личностно ориентированной, в которой главным субъектом становится обучающийся студент (Гужва, 2011). Сочетание научной и педагогической деятельности являются основополагающими в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, составляет эмоциональный фон образовательного процесса и способствует достижению фасилитирующего результата. При этом учебная информация, транслируемая преподавателем, воспринимается студентами, как правило, в единстве с социальной информацией, которая воспринимается на социально-психологическом уровне. Одним словом, то, как студенты воспринимают преподавателя, насколько его образ близок к образу эталонному, оказывает влияние на учебную мотивацию и оказывается значимым фактором в процессе эффективной профессиональной подготовки специалиста.

Какими качествами должен обладать идеальный педагог, каков образ типичного преподавателя и насколько он далек или близок к идеальному?

Профессионально важные качества (ПВК) преподавателя

высшей школы неоднократно становилась предметом научных исследований. Выделены такие компоненты ПВК преподавателя, как эмоциональность (А. О. Прохоров, В. П. Трусов); общительность (Н. В. Кузьмина, В. И. Геницинский); политическая активность (М. Ачилов, Ф. Н. Гоновоблин); пластичность поведения (Н. В. Кузьмина); способность понимать учащихся и руководить ими (Э. А. Гришин, Ф. Н. Гоновоблин); любовь к детям (Ш. А. Амонашвили, Н. И. Пospelов); эмпатия (В. Н. Козиев, А. Э. Штейнмец); социальная зрелость личности (И. А. Зязюн, Н. П. Лебедик) (Скрынник, 2010). Имеется и плеяда работ, в которых изучаются личностные и профессиональные характеристики преподавателей высшей школы. В то же время, можно предположить, что портрет преподавателя, полученный в этих исследованиях, не всегда совпадает с образом преподавателя (как типичного, обычного, наиболее часто встречающегося, так и идеального, эталонного) в представлениях студентов.

Анализ научной литературы показал, что имеется ряд работ, посвященных изучению представлений студентов об идеальном преподавателе (О. Байкова, В. И. Горовая, И. А. Данилова Т. Н. Жаворонкова, А. С. Запесоцкий, Л. З. Зарипова, Л. Н. Макарова, В. П. Михайлова, Л. П. Паршукова, Л. В. Порхачева и др.). Однако практически отсутствуют исследования, направленные на анализ образа идеального и типичного преподавателя психологических дисциплин. Между тем, специфика психологической науки связана со значимой ролью личности специалиста, в какой бы сфере психологии не осуществлялась бы его профессиональная самореализация. Психология откладывает отпечаток как на личности преподавателя и студента, так и на специфику межличностного восприятия. Учет того, какими хотят видеть преподавателей-психологов студенты, может способствовать оптимизации учебного процесса вуза.

Целью данного исследования явилось изучение образа идеального и типичного преподавателя в представлениях студентов-психологов. Пилотажное исследование осуществлялось на базе Севастопольского гуманитарного университета. В нем приняли участие 87 студентов 2-го–5-го курсов очной и заочной форм обучения. Исследование проводилось с сентября по ноябрь 2013 г. Использовался личностный дифференциал Осгуда. Студентам предлагалось оценить перечень антонимических характеристик в

отношении идеального и типичного преподавателей. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1. Соотношение образов идеального и типичного преподавателей у студентов-психологов очной и заочной форм обучения

Фактор	Очная форма обучения		Заочная форма обучения	
	Идеальный преподаватель	Типичный преподаватель	Идеальный преподаватель	Типичный преподаватель
Оценка	16,7 ± 3,1	7,5 ± 2,5	16,2 ± 3,4	10,4 ± 2,3
Сила	10,4 ± 2,0	8 ± 1,9	7,4 ± 2,5	6,1 ± 2,1
Активность	9,6 ± 3,1	7,7 ± 2,8	9,7 ± 3,0	6,5 ± 2,1

Полученные значения по фактору «Оценка» свидетельствуют о том, что идеальный преподаватель — это человек обаятельный, добросовестный, в меру добрый, отзывчивый, справедливый, дружелюбный, честный. Он принимает себя как личность, склонен осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворен собой. Одновременно с этим он сохраняет критическое отношение к самому себе и характеризуется стремлением к большим достижениям. Образ идеального преподавателя в целом более привлекателен для студентов, нежели преподавателя типичного. Фактор «Силы» свидетельствует о развитии волевых сторон личности. Для идеального преподавателя в большей степени свойственны уверенность в себе, самостоятельность, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Тогда как типичный преподаватель зачастую проявляет недостаточный самоконтроль, неспособность держаться принятой линии поведения, зависимость от внешних обстоятельств и оценок, астенизирован или тревожен. Средние значения по данному фактору говорят о большей выраженности доминантности, проявляющейся в отношениях «преподаватель-студент», у идеального преподавателя по сравнению с преподавателем типичным.

Фактор «Активности» интерпретируется как показатель экстравертированности личности. Полученные значения данного фактора в образах идеального и типичного преподавателей указывают

на более высокий уровень активности, открытости, общительности, импульсивности преподавателя идеального.

Наибольшее расхождение между образами идеального и типичного преподавателя выявлено по фактору «Оценка», что может быть обусловлено имеющимися особенностями построения взаимоотношений в звене «преподаватель—студент». При этом обращает на себя внимание тот факт, что у студентов заочной формы обучения это разница меньше. Возможно, в процессе обучения студентов-очников в меньшей степени реализуется, по их мнению, ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием, базирующаяся на диалогических формах взаимодействия.

При этом необходимо отметить, что мнения студентов относительно уровня профессионализма и личностных характеристик преподавателя могут быть вообще не сформированы или иметь «слишком» субъективный характер, определяемый сугубо личностным восприятием. Кроме того, данные суждения неизбежно отражают особенности социального восприятия ситуации, сложившейся в системе образования в целом, и во многом определяются групповыми стереотипами. Они должны рассматриваться в качестве одного из значимых, но далеко не единственных ориентиров для формирования действительно объективной системы критериев, отражающих особенности взаимодействия преподавателя и студента.

Библиографический список

1. Гужва, И. . Психологические особенности педагогического общения преподаватель-студент в современном вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 —Педагогическая психология / И. В. Гужва. — Смоленск, 2011. — 197 с.
2. Скрынник, Н. Е. Представления студентов о профессионально важных качествах педагога // Психологические проблемы педагогической деятельности : сб. науч. ст. междунар. интернет-конф. — Ростов н/Д. : СКВЦ ВШ ЮФУ, 2010. — С. 210—213.

М. С. Кондрашова, Б. Г. Мещеряков

**РЕВИЗОВАННЫЙ ОПРОСНИК
ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ПЕРЕЖИВАНИЙ (ОДОП)**

Опросник деятельностно-ориентированных переживаний (ОДОП) разрабатывался для определения мотивационно-смысловой иерархии типичных видов деятельности подростка как на индивидуальном, так и групповом уровнях. Первые результаты его апробации были опубликованы несколько лет назад (Мещеряков и др., 2010; Рахматуллина, 2012), но работа по его совершенствованию продолжалась и далее.

При разработке опросника мы опирались на плодотворную идею Л.С. Выготского о единстве переживания, социальной ситуации и деятельности: «ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это объясняет к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, то есть к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни» (Выготский, 1984, с. 383) Предлагаем прочитать эту цитату, мысленно заменяя слово «ребенок» на «подросток». Близкие идеи развивались А. Н. Леонтьевым, признававшим, что личностная значимость того или иного мотива (и опредмеченной потребности) отражается в эмоциональных переживаниях, функция которых состоит в том, что они сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в его жизни (Леонтьев, 1975), и особенно Л. И. Божович, которая прямо утверждала, что «по характеру переживаний можно судить о структуре мотивационной сферы ребенка и, наоборот, зная потребности и стремления ребёнка, а также возможности их удовлетворения, можно с огромной долей вероятности предсказать характер его переживаний» (1968, с. 161).

В отличие от традиционных методик и исследований переживаний подростков, в которых переживания рассматриваются в связи с многочисленными жизненными событиями и проблемны-

ми областями, опросник ОДОП сфокусирован на переживаниях, связанных с рядом деятельностей, которые, как принято считать, имеют большое значение для психического развития подростков. Другими словами, логическая структура ОДОП основана на деятельностном подходе к переживаниям.

Таким образом, ОДОП состоит из семи блоков утверждений, соответствующих разным видам деятельности, которые в разное время и разными авторами выдвигались на роль ведущей или высоко значимой в подростковом возрасте:

1. учебно-профессиональная деятельность,
2. общение (со сверстниками);
3. мировоззренческое самоопределение;
4. учебная деятельность;
5. социально-одобряемая деятельность;
6. профессиональное самоопределение;
7. самооценивание.

В свою очередь, каждый блок состоит из двух частей по 10 пунктов. Первая часть выясняет, как часто в жизни респондентов (за последние полгода-год) встречается то или иное затруднение с возможностью выполнения данной деятельности. Вторая часть каждого из 7 блоков ОДОП предназначена для оценки интенсивности переживаний по поводу тех же самых проблем.

Любая деятельность требует определенных условий для своей реализации, как внутреннего, так и внешнего порядка. Затруднения, или проблемы, которые затрагиваются в пунктах ОДОП, относятся к нехватке различных ресурсов, необходимых для полноценного выполнения деятельности. Это может быть недостаток временных, организационных, материальных ресурсов, отсутствие необходимой информации, помощи от окружающих, то есть, затруднения, вызванные внешними обстоятельствами. Поскольку для осуществления деятельности требуются и внутренние условия (ресурсы), например умения, знания, интерес, желание, то некоторые пункты были нацелены на диагностику внутренних условий и соответствующих им переживаний, например: «не понимаю объяснений учителя» (Учебная деятельность), «не знаю, какие качества в себе развивать, чтобы стать более успешным (успешной) в жизни» (Самооценивание), личностно значимые вопросы о мире (Мировоззренческое самоопределение).

Однако первоначальный вариант опросника вызывал у значительной части респондентов затруднения с его заполнением. В основном, эти затруднения были связаны с пунктами двух блоков, а именно: учебно-профессиональная деятельность и профессиональное самоопределение.

Причины затруднений заключались в том, что первоначально некоторые пункты опросника были сформулированы исходя из предположения, что выбор профессии сделан. Например: «Хочу узнать, смогу ли я чего-то достичь, занимаясь выбранной профессией».

В дальнейшем для этих пунктов был введен дополнительный вариант ответа: «Если Вы не выбрали профессию или не знаете, где будете продолжать обучение после школы, то отмечайте этот вариант ответа». И если респондент выбирал этот, дополнительный, вариант, то фактически данный пункт исключался из обработки. Это приводило к тому, что достаточно большая часть респондентов в этих блоках пропускала многие пункты, а следовательно, разные блоки утверждений не имели равного количества ответов.

В связи с этим нами была предпринята ревизия опросника, которая преимущественно касалась выше указанных двух блоков.

Все пункты блока «Профессиональное самоопределение» были переформулированы таким образом, чтобы в них не предполагался факт выбора профессии; например, пункт «Сомневаюсь, смогу ли я овладеть выбранной специальностью» был заменен на пункт «Не хватает знаний о требованиях, которые различные профессии предъявляют к личностным качествам человека». В результате, все пункты этого блока стали пригодны как для учащихся, выбравших профессию, так и для тех, кто с профессией не определился.

Более глубокие преобразования произошли с блоком утверждений, касающихся учебно-профессиональной деятельности. Здесь мы были вынуждены создать два варианта данного блока: для тех, кто определился с профессией, и для тех, кто не определился.

Вследствие создания двух вариантов блока «Учебно-профессиональная деятельность», для удобства заполнения опросника мы поменяли порядок расположения блоков. «Профессио-

нальное самоопределение» переместилось на первое место, а «Учебно-профессиональная деятельность» — на последнее.

Таким образом, первые шесть блоков утверждений обязательны для всех респондентов, а перед седьмым блоком дается следующая инструкция: «Внимание!!! Если Вы еще не выбрали область своих профессиональных интересов, то переходите к странице 9, если выбрали — продолжайте заполнение на этой странице. Чтобы показать, что Вы прочитали эту инструкцию, пожалуйста, подчеркните последнее слово этого предложения». Дополнительно перед блоком «Учебно-профессиональная деятельность» для старшеклассников, не выбравших профессию, дается напоминание: «Для тех, кто не выбрал область своих профессиональных интересов».

В настоящее время осуществляется апробация этого варианта опросника, и мы надеемся, что будет гораздо меньшее количество пропусков ответов, как по невнимательности, так и из-за непонимания правил его заполнения.

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., Просвещение, 1968.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Педология подростка / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. — М., 1984.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл ; Академия, 1975.
4. Мещеряков, Б. Г. Деятельностно-ориентированные переживания в подростковом возрасте / Б. Г. Мещеряков, Е. А. Рахматуллина, М. С. Хотулева, Н. Б. Авдонина // Психол. журн. Междунар. ун-та природы, о-ва и человека «Дубна». — 2010. — № 2. — Электрон. дан. — URL: <http://www.psyanima.ru>.
5. Рахматуллина, Е. А. Индивидуальные и половозрастные особенности деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте : автореф. ... канд. психол. наук / Е. А. Рахматулина. — М., 2012.

О. А. Конокпоева

ВЛИЯНИЕ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА НА ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В старшем школьном возрасте перед учащимся стоят несколько серьезнейших задач развития: выбор области будущих профессиональных интересов, автономизация от семьи и другие важные составляющие вхождения во взрослость. В связи с этим для данного периода характерны частые стрессы, которые порождают неуверенность в будущем (Сергеева, 2011).

Регуляция эмоций является важным фактором, определяющим успешное функционирование и способность противостоять стрессовым ситуациям. Именно в старшем школьном возрасте закладываются основы саморегуляции эмоциональных состояний. Поэтому целесообразно изучение того, как влияют разные свойства психики на эмоциональную сферу, а в частности, как связан темперамент с особенностями эмоциональной сферы.

Мир эмоциональных переживаний пронизывает все стороны жизни человека. Несмотря на то, что все мы переживаем одни и те же эмоции и выражаем их похожим образом, особенности проявления эмоций во многом определяются типом темперамента. Темперамент сказывается в эмоциональной возбудимости — в силе эмоционального возбуждения, быстроте, с которой оно охватывает личность и устойчивости, с которой оно сохраняется. Также темперамент проявляется во впечатлительности человека, характеризующейся силой и устойчивостью того воздействия, которое впечатление оказывает на человека.

При всем существующем многообразии подходов к определению «темперамент», большинство исследователей признает, что темперамент — это биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо, а свойства личности, обусловленные темпераментом, являются наиболее устойчивыми и долговременными (Маклаков, 2001).

В психологии существует множество теорий темперамента, в частности такие как: теории Э. Кречмера и У. Шелдона, Г. Айзенка, Я. Стреляу и др. Однако в нашем исследовании мы

будем опираться на специальную теорию индивидуальности В. М. Русалова. В данной теории темперамент рассматривается как результат системного обобщения инвариантных биологических компонентов, которые вовлечены в функциональные системы поведения. Она включает в себя пять основных положений.

1. Формально-динамические особенности психики могут быть соотнесены с биологическими свойствами человека.

2. В основании темперамента лежат свойства не той или иной отдельной, частной биологической подсистемы, а общая конституция человеческого организма.

3. Механизмом, объясняющим процесс включения биологических свойств разного уровня в формирование психодинамических свойств, является механизм системного обобщения.

4. Формально-динамические свойства психики, включаясь в более высокоорганизованные психические структуры (в интеллект, характер), становятся необходимыми динамическими компонентами этих структур.

5. Формально-динамические особенности психики не только влияют на динамику, своеобразие и стиль деятельности, но и могут определять ее конечные результаты (Русалов, 1986).

Помимо этого, исходя из теории функциональной системы П. К. Анохина, включающей четыре блока — хранения, циркулирования и переработки информации, программирования, исполнения и обратной связи, В. М. Русалов выделил четыре связанные с ними свойства темперамента, отвечающие за широту или узость афферентного синтеза, легкость переключения с одной программы поведения на другую, скорость исполнения текущей программы поведения и чувствительность к несовпадению реального результата действия с его акцептором.

В соответствии с этим традиционная психофизиологическая оценка темперамента изменилась и вместо двух параметров — активности и чувствительности — были выделены уже четыре компонента: эргичность (выносливость), пластичность, скорость и эмоциональность (чувствительность). Все эти компоненты темперамента, по мнению Русалова, биологически и генетически обусловлены.

В. М. Русалов настаивает на том, что взаимодействия с миром предметным и миром социальным обладают совершенно различным смыслом и содержанием, в связи с чем, эти аспекты чело-

веческой активности могут иметь и разные формально-динамические характеристики. Поэтому четырем блокам П. К. Анохина предлагается ставить в соответствие не четыре, а восемь компонентов, образующих структуру темперамента:

1. Предметная эргичность характеризует желание человека в умственном и физическом напряжении, избыток или недостаток сил.
2. Социальная эргичность определяет открытость человека для общения.
3. Предметная пластичность означает способность человека переключаться с одного вида деятельности на другой.
4. Социальная пластичность отражает сдержанность или расторможенность человека в общении.
5. Предметный темп связан со скоростью моторно-двигательных операций.
6. Социальный темп отражает речедвигательную активность человека.
7. Предметная эмоциональность связана с мерой чувствительности человека к расхождению реального результата и желаемого.
8. Социальная эмоциональность характеризует ощущение человеком уверенности в процессе общения (Русалов, 1985).

Мы выдвинули гипотезу, что отдельные свойства темперамента влияют на особенности проявления эмоциональной сферы в старшем школьном возрасте. В дальнейшем она будет проверена в рамках исследования с использованием следующих методик: методика изучения формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова, методика определения общей эмоциональной направленности личности Б. И. Додонова, методика определения доминирующего состояния Л. В. Куликова. Исследование будет разбито на следующие этапы:

1. Сбор теоретических данных, подготовка к проведению исследования. Выборка исследования будет представлена учащимися 10-х классов.
2. Осуществление исследования на практике.
3. Количественный и качественный анализ результатов, при этом будут использованы методы математической обработки, а именно корреляционный анализ (расчет коэффициента корреляции Ч. Спирмена). Детально проанализированы будут взаимосвязи ме-

жду свойствами темперамента и эмоциональной направленностью, а также между свойствами темперамента и параметрами доминирующего эмоционального состояния.

4. Формулировка выводов. Данные о возрастных особенностях эмоциональной сферы и соотношении ее переменных со свойствами темперамента, которые мы получим в ходе нашего исследования, помогут создать базу для более эффективного развития эмоциональной сферы в учебной деятельности в связи с возможностью учитывать ее психодинамические и индивидуально-психологические особенности в старшем школьном возрасте. Также можно будет предвидеть, с какими проблемами эмоционального и личностного плана могут столкнуться школьники данного возрастного периода, и на основе этого составить рекомендации для педагогов по более успешному взаимодействию с учащимися.

Таким образом, подводя итог, можно отметить, что в старшем школьном возрасте влияние темперамента на эмоциональную сферу может быть дополнено некоторыми личностными чертами, навыками саморегуляции, которые позволят действовать более эффективно. Именно поэтому задачей психолога в образовательном учреждении становится оказание помощи старшеклассникам в выработке умения контролировать свои эмоции, чувства, управлять проявлением внешней экспрессии.

Библиографический список

1. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2001. — 592 с.
2. Русалов, В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека. — Электрон. дан. — URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/851/851019.htm> (дата обращения: 19.12.13 г.).
3. Русалов, В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека. — Электрон. дан. — URL: http://imp.rudn.ru/psychology/psychology_of_person/ch8_2.html (дата обращения: 22.12.13 г.).
4. Сергеева, О. А. Эмоциональное развитие старшеклассника как объект педагогического влияния. — Электрон. дан. — URL: <http://elibrary.ru/download/25055062.pdf> (дата обращения: 23.12.13 г.).

М. А. Копейкина, И. А. Мещерякова

АНАЛИЗ СВЯЗАННЫХ С РЕБЕНКОМ МАТЕРИНСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ

В современном обществе материнство перестает быть главной социальной функцией женщины и уже не диктуется потребностями выживания, но становится ее осознанным выбором. При таком подходе женщина уделяет больше внимания подготовке к рождению ребенка и вопросам воспитания. При возникновении сложностей в отношениях с детьми женщины все чаще обращаются за психологической помощью. Такая услуга не всегда может быть качественно оказана по причине недостаточной разработанности проблемы, как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

Изучение материнства в настоящее время происходит в рамках различных дисциплин и подходов. Некоторые исследователи рассматривают его как «феномен, существующий только в аспекте его отнесенности к ребенку», при этом мать расценивается лишь как детерминанта развития ребенка, хотя, фактически она является не только частью системы «мать-ребенок», но *отдельным субъектом* (Филиппова, 2002). Другие исследователи изучают материнство как фактор развития женщины, этап становления ее социальной и личностной идентичности.

В отечественных исследованиях, посвященных материнским переживаниям, акцент делается на становлении материнства (беременность, младенческий возраст ребенка); также есть работы, посвященные изучению переживаний матерей детей с особенностями в развитии. Изучение переживаний является слабо разработанной областью науки; необходимо систематичное изучение переживаний, характерных для разных возрастов (Мещерякова, 1998) и социальных ролей. В нашем исследовании мы понимаем переживание как любое испытываемое женщиной эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в ее сознании и выступающее для нее как событие жизни (Василук, 1990).

На наш взгляд, систематизация материнских переживаний

может служить базой для теоретической и практической работы по выявлению тенденций в процессе личностного развития женщины и закономерностей формирования у нее внутренней материнской позиции.

Цель нашего исследования — проанализировать те переживания матерей дошкольников и младших школьников, которые они испытывают по поводу своих детей; изучить содержание, модальность, интенсивность переживаний, их взаимосвязь с такими аспектами, как возраст, пол, очередность рождения ребенка в семье, количество сиблингов, стиль семейного воспитания, удовлетворенность матери контактом с ребенком, личностные особенности матери. В нашем исследовании мы исходили из предположения о том, что содержание, модальность и интенсивность переживаний матери о ребенке подвержены влиянию многих факторов, как внешних по отношению к матери, так и внутренних.

Выборка состоит из 30 замужних женщин 23—40 лет, имеющих детей дошкольного или младшего школьного возраста (в том числе несколько многодетных матерей).

Для достижения целей исследования были выбраны методики: «Анализ семейных взаимоотношений» (авторы — Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис), субъективное шкалирование PARI (авторы — Е. С. Шеффер, Р. К. Белл), методика «Цветовой тест отношений» (автор — А. М. Эткинд), пятифакторный опросник личности «Большая пятерка». Для изучения переживаний, под руководством И. А. Мещеряковой, была разработана форма рефлексивного дневника «Материнские переживания».

Преимущество рефлексивного дневника перед другими методами изучения переживаний состоит в том, что испытуемый самостоятельно описывает свои переживания, что позволяет избежать искажений, неизбежных при интерпретации, проводимой сторонним наблюдателем. Второе достоинство метода — в том, что между переживанием и его рефлексией проходит достаточно короткое время, и переживание еще «свежо», не происходит его искажения в памяти, как при ретроспекции.

Методика предназначена для сбора данных о материнских переживаниях, их содержании, модальности, частоте, длительности. Рефлексивный дневник «Материнские переживания» предполагает ежедневное фиксирование испытуемыми своих переживаний о ребенке в течение 2—4 недель. В начале исследования с ис-

пытуемыми проводится структурированная беседа, целью которой является первичный сбор данных, выяснение «традиционных» переживаний матери об этом ребенке, а также — «болевых точек» матери (сферы жизни, которые чаще остальных вызывают ее переживания).

В процессе рефлексии в дневнике фиксируются все связанные с ребенком переживания за день. Выделяются следующие составляющие переживания: 1) его *предмет* (к примеру, переживания о том, как ребенок адаптируется к посещению детского сада); 2) *длительность* — оценка происходит по 4-балльной шкале, где 1 балл обозначает «несколько минут», а 4 — «практически весь день»; 3) испытанные в связи переживанием *чувства* — предлагается сделать выбор из списка базовых эмоций (по Изарду), либо обозначить их самостоятельно; 4) *интенсивность* каждого из испытанных чувств — оценивается по 5-балльной шкале (очень слабое, слабое, среднее, сильное, очень сильное чувство). Кроме описательной части, в дневнике испытуемым предлагается выделить три самых сильных переживания за день.

В ходе тестирования разработанной методики рефлексивного дневника на минимальной выборке (3 человека) были получены следующие результаты. По итогам пилотажного эмпирического исследования нам представляется возможным выделить следующие области жизни ребенка, к которым относятся переживания матерей: здоровье, личностные качества ребенка, развитие и навыки, успехи, его отношения с членами семьи, отношения с другими людьми, психологическое благополучие ребенка, семейный досуг. В отдельную категорию переживаний матери можно отнести сопереживание ребенку, эмпатию («переживаю не о нем, но вместе с ним»). Сопереживание, по нашим предположениям, чаще встречается у матерей с определенными личностными особенностями.

Наши испытуемые не всегда могут определить, какое переживание было самым ярким в течение дня, испытывают затруднения. Порой им трудно оценить длительность переживаний, т.к. переживания перетекают из одного в другое, сменяя друг друга (в т.ч. меняя модальность). Как правило, редкие события вызывают более интенсивные переживания, чем постоянно повторяющиеся: об этом упомянула каждая из испытуемых («это привычно для меня, поэтому мои чувства по этому поводу не слишком сильны»).

Количественно преобладают негативные переживания (13 из 16 названных переживаний были связаны с негативными эмоциями).

Библиографический список

1. Василюк, Ф. Е. Переживание // Психология : словарь. — М., 1990.
2. Мещерякова, И. А. Проблемное поле и мир переживаний старшеклассников // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 3. — С. 18—31.
3. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 240 с.

С. О. Копылов

**ПСИХОЛОГИЯ В НОВОМ ВЕКЕ:
К РАЗУМУ КУЛЬТУРЫ
(МЫСЛИ НА ПОЛЯХ РАБОТ В. С. БИБЛЕРА)**

...Новый век в разгаре, но, как и накануне его, «психология XXI столетия» — под знаком вопроса. Видимо, все чувствуют: новая эпоха, подразумеваемая подобными метафорами («цивилизация», «наука» XXI в.), — медлит начаться, не обрела лица. И это чувство подкрепляют написанные на пороге миллениума (и сознательно заряженные пафосом начала) итоговые работы Владимира Библиера — он и ушел *на грани*, в 2000-м... Но на деле неопределенность лица — от избытка лиц: их неизмеримо больше, чем накануне XX в., когда Ф. Brentano первым сказал о «множестве психологий». Каждый крупный подход претендует на всеобщность и единственность, по крайней мере на доминирование — и, видимо, по праву: ведь через то или иное сущностное, «исчерпывающее» определение — атрибут психики — мотив, рефлекторную реакцию, образ, аффект, мышление, предметное действие, речь... — последовательно описывается *целое* внутренней жизни. Эти парадигмы насущны в их «особенной всеобщности» (Библиер, 1997) — и «недостаточны» по отдельности: каждая в пределе своего развития *требует* другой (других). Но и исключает их: ведь именно как всеобщие — на уровне оснований — эти подходы радикально различны, несовместимы! И их «дополнительность», о которой часто говорят, остается пока абстракцией. В любом случае речь не о простом сложении, коль скоро подходы и теории — не *части*, не детали некоего пазла. Хотя практически царит именно эклектика, а вопрос об осознании оснований новых концепций часто и вовсе не ставится. Бесчисленные (буквально «сколько голов...») разрозненные интеллектуальные импульсы редко достигают концептуальной полноты и отчетливости, при встрече же скорее гасят, чем умножают эвристические силы друг друга... Ясно одно: искомая определенность, «синтез» — это не однозначность, не главенство одной из идей психического, одного способа его постижения, но единство *всего их множества* — не нивелирующее лиц и голосов; общность «не обобщения, но общения», как любил говорить Биб-

лер. Именно конкретный содержательно-логический «образ» такого общения — не только «внутри» психологии, но между ней и другими сферами жизни и познания — и был бы проектом новой, «интегральной» науки...

При этом новое понимание психики и способа ее постижения должно отвечать современному бытию — новой целостной *идее человека*, по выражению Л. С. Выготского. Но сама эта идея вызывает, помимо прочего, в исследованиях психического как одной из определяющих граней «способа быть человеком» (А. В. Ахутин) — не зря ведь XX ст. называли веком психологии. Впрочем, определение (самоопределение) человека через «психологические механизмы» — опять-таки не более и не менее изначально-решающее, чем другие его атрибуты... А главное — все определяется, начинается не само собой, а в том усилии самопорождения, которое в понимании В. С. Библера есть суть *культуры*. И если именно культура сдвигается, по его словам, «в эпицентр бытия» и разум новейшего времени есть *разум культуры* (Библер, 1991), то психологии предстоит «изобрести» себя заново, чтобы стать органом теоретического и практического «самостоянья» человека. Герцен как-то сказал о «круге» (парадоксе) свободной воли человека и внешней детерминации: дело не в том, чтобы разорвать этот круг, а в том, чтобы его понять. Это не просто аналогия: культура по Библеру есть именно способ самодетерминации — оборачивания, преобразования мощных определяющих воздействий *на* индивида в *его* сущностные силы. И наша сверхзадача — понимание этого парадоксального способа бытия, «осознание и овладение», как говорил Выготский о ключевом механизме развития индивида.

Итак, логика *культуры* как регулятивной идеи (ориентира) построения предмета и метода психологии — это: 1) логика *диалога* разных способов бытия и мышления (разных логик, культур...); 2) логика *начала* бытия и его познания (мышления) — их само- и взаимопологания, взаимоопределения; 3) логика *взаимопреобразования*, взаимоперехода логик («трансдукции», в терминах В. С. Библера); 4) логика *парадокса* – взаимовыведения, следования друг из друга противоположных, взаимоисключающих утверждений. На наш взгляд, именно разработка этой «группы логических преобразований», очерченной Библером, — ближайший методологический горизонт психологии. В этом свете душевная жизнь человека есть прежде всего пространство *внутреннего диа-*

лога: замкнутое на себя как феномен самопорождения, спиновского *causa sui*, и именно поэтому и постольку разомкнутое в каждой «точке» вовне — в основополагающее общение с реальным другим. (Эта логика и феноменология сознания как внутренне-внешнего общения глубоко раскрыты М. М. Бахтиным (Бахтин, 1994; 2000), но до сих пор не развернуты всерьез в психологии). И это общение с собой и с другим неизбежно оказывается *спором*, динамическим согласованием, взаимопереходом разных (противоположных!) автономных начал, «инстанций», квазисубъектов — идея опять-таки не новая для философии и искусства, но плохо усваиваемая академической наукой... И то же — в отношении метода психологии: «исследование становится диалогом» (бахтинская формула гуманитарного познания (Бахтин, 2000)); логика познания объекта — логикой со-бытия *субъектов* речи, мысли, поступка, произведения. И тем самым — логикой «начинания» исследовательской мысли *из* самого этого бытия, логикой *спора* познания с бытием и с самим собой, парадоксального «утверждения через самоотрицание» (см. выше)... Но чтобы это не было лишь декларациями, начинать надо все же с себя — с восстановления кровообращения идей в нашем сообществе, с воссоздания пространства взаимного слышания-резонанса — не прагматического, но подлинного взаимного интеллектуального интереса. Невозможно — да и было бы неверно! — априори определить содержание и формы *диалога психологических культур* как сущностной формы самопреобразования психологии. Но в то же время предмет этого общения задан всем ее предшествующим развитием — это всеобщие «антиномии» (а в наиболее отчетливой, бескомпромиссной форме — *парадоксы*) бытия человека, которые и породили многоликость, раздробленность психологии, — впрочем, как и всего человековедения. Интенсивность, насыщенность диалога может быть обеспечена лишь постоянным выходом от любых частных проблем к этим точкам фундаментального (порождающего) *несовпадения* бытия с самим собой (еще одна формула Бахтина, подхваченная и развитая Библером). Что же до способов общения, то, видимо, в этом отношении малопродуктивны «глобальные» многолюдные конференции: на первый план выходят интенсивные формы семинарского общения в «диадах» и малых группах, где только и может возобновляться *живой* интерес друг к другу и предмету. И, само собой, массу возможностей открывает мобиль-

ность и всеохватность Интернета — при непрерывности работы соответствующих «форумов» и их взаимопереходах к «очным» формам общения...

Конечно, все это — разрозненные, лишь отчасти и вкратце обоснованные *предположения*. Но — вновь сошлюсь на Библера — «сама напряженность и внутренняя замкнутость наших предположений укореняют их бытие-возможность. Особенно если предполагается всеобщность культуры» (Библер, 1991).

Библиографический список

1. Бахтин, М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. — СПб. : Азбука, 2000. — 336 с.
2. Бахтин, М. М. Проблемы творчества Достоевского / М. М. Бахтин. — М. : Алконост, 1994. — 174 с.
3. Библер, В. С. На гранях логики культуры / В. С. Библер. — М. : Рус. феном. общ., 1997. — 440 с.
4. Библер, В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в XXI век / В. С. Библер. — М.: Политиздат, 1990. — 413 с.

И. А. Котик

КОННОТАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ЛИЧНОСТНАЯ НАДЕЖНОСТЬ»

Надежность является крайне сложным феноменом, который отражается в разнообразии теоретико-методологических подходов к своему изучению. Надежность представляет собой междисциплинарный феномен, поэтому его исследования осуществляются в различных научных областях, в частности — в философии, психологии, социологии, экономике, биологии, технических науках.

В психологических исследованиях проблемы надежности человека неоднократно рассматривался вопрос ее личностной составляющей, описываемой в терминах моральной, нравственно-правовой, социальной, морально-психологической надежности (Г. А. Балл, Л. Ф. Ипатова, В. М. Крук, О. Л. Осадчук, Е. С. Протанская, Н. В. Рыбакова, С. В. Сарычев, Е. Ю. Стрижов, К. В. Харский).

Однако, несмотря на стремительное развитие теоретических и экспериментальных исследований проблемы надежности, выявление психологической сущности механизмов формирования личностной надежности остается, по сути, вне поля зрения ученых. Кроме того, следует отметить, что толкование содержания понятия «надежность» в различных источниках довольно разнообразное и неоднозначное. Указанное обуславливает необходимость раскрытия психологического содержания понятия «надежность», выявления психологических детерминант личностной надежности.

Этимологически «надежность» связана с уверенностью, прочностью, продолжительностью, стабильностью, непреклонностью, сохранностью, соблюдением соглашений в неблагоприятных, экстремальных условиях. Надежный человек — в бытовом понимании — это такой человек, на которого можно положиться, понадеяться, довериться, верный, крепкий, сильный, честный, исполнительный, дисциплинированный.

Эффективным способом исследования ментального образа личностной надежности человека является применение

психосемантических процедур, благодаря которым возможна реконструкция субъективного опыта (систем значений и смыслов) в сознании человека (Е. Ю. Артемьева, Е. Л. Доценко, Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, В. Ф. Петренко, В. В. Петухов, В. П. Серкин, С. Д. Смирнов, Ю. К. Стрелков, А. Г. Шмелев).

Существенное значение психосемантических методов для исследования личностной надежности связано с тем, что надежность определяется не только поведением, соответствующим культурным нормам или принятым в обществе стандартам, но и таким, которое согласуется с социальными ожиданиями (обусловленными социальным статусом человека, этнической и культурной принадлежностью, возрастом, полом, профессией и т.д.) и социальной ситуацией. Личностная надежность человека во многом определяется уровнем развития его самосознания. Конкретнее говоря, она обеспечивается целостной системой оценочно-регулятивной оптимизации собственного менталитета, личностного поведения с целью их координации с установленными и поддерживаемыми в социуме нормами и требованиями. Ведь жизненные и профессиональные цели и способы их достижения должны быть осознаны, организованы и упорядочены, и этому служат ментальные образы норм социума и культуры. Вышеизложенные положения взяты за основу нашего исследовательского проекта, цель которого — охарактеризовать ментальный образ личностной надежности.

В исследовании было задействовано более 1500 человек, которые образовывали такие выборки: «Семьи», «Школьники», «Студенты», «Специалисты», «Эксперты». Психосемантическое исследование личностной надёжности содержит четыре основных блока: построенный на принципе прямого и цепного ассоциативного теста блок «Методика исследования личностного значения термина «надежность»»; блок «Ментальный образ надежного человека», где следовало представить и описать абсолютно надежно-го человека по предложенной схеме; блок «Тезаурус психологических синонимов в сфере описания и оценки поведенческих феноменов, отражающих различные аспекты проблемы личностной надежности»; блок «Исследование отношения к понятию «Личностная надежность» с помощью семантического дифференциала — СД»».

Предметом анализа этой публикации будут результаты исследования четвертого блока группы «Студенты», в которую во-

шли 375 студентов разных курсов и профилей обучения ведущих университетов г. Винницы и КНУ имени Тараса Шевченка (средний возраст — 19,5 лет).

Для выявления коннотативного значения понятия «Личностная надежность», связанного с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными и слабо структурированными и мало осознаваемыми формами обобщения, использовалась модифицированная методика семантического дифференциала Ч. Осгуда. Основными психологическими механизмами, позволяющими оценивать с помощью шкал СД самые разнообразные стимулы, являются синестезии (Osgood, 1976), метафорический перенос (Артемьева, 1999) и порождающие функции образа мира (Серкин, 2008).

Факторная структура семантического дифференциала задает универсальное семантическое пространство, в котором может быть размещен, упорядочен и описан мир субъективных отношений человека. При усреднении индивидуальные различия исчезают, а факторная структура отражает определенный групповой портрет, характеризующий выборку в целом. Таким образом, СД позволяет измерить индивидуальные особенности сознания, в частности, представление о личностной надежности, и групповой культурно-исторический образ надежного человека. Дисперсия оценивает диапазон индивидуальных неповторимых представлений об исследуемом понятии.

Мы предлагали испытуемым по 18 биполярным шкалам, имеющим наибольший вес в факторах ценности (*E — evaluation*), потенции (*P — potency*) и активности (*A — activity*), оценить понятия «Мое настоящее «Я», «Мое идеальное «Я» и «Личностная надежность».

По семибальной прямой шкале образ «Личностной надежности» выборки студентов таков: хорошее (6,45), чистое (6,42), приятное (6,33), сильное (6,23), красивое (6,21), бодрое (6,07), глубокое (6,06), спокойное (5,98), активное (5,96), радостное (5,84), большое (5,68), сладкое (5,56), горячее (5,15), острое (5,08), быстрое (5,14), тяжелое (4,73), твердое (4,27), нежное (4,11).

Координаты «Личностной надежности» в трехмерном пространстве по факторам ЕРА (6,13; 4,73; 5,07) свидетельствуют о значительной ценностно-смысловой и эмоциональной нагрузке понятия, высоком потенциале и энергетических характеристиках.

Установлено, что образы настоящего Я, идеального Я и личностной надежности имеют идентичные по форме и модальности обобщенные профили. Сравнение близости к личному Я подтверждает высокую значимость личностной надежности в его структуре. Незначительное евклидово расстояние между сопоставляемыми понятиями обнаруживает значимость для студентов личностной надежности как сейчас, так и в прогнозируемом ими будущем. Оценивая в целом себя как достаточно надежных людей (среднее $R = 6,14$), студенты обнаруживают сильное стремление к развитию этого параметра, что свидетельствует о сензитивности этого возрастного периода для саморазвития личностной надежности человека.

В общем, как показывает анализ полученных данных психо-семантического исследования, семантическое пространство «личностной надежности» определяется такими факторами как ценностно-смысловая сфера, близкие социальные связи, личностный потенциал, рефлексия, организованность и нормативность.

Личностная надежность — фундаментальный, атрибутивный признак личности, который характеризует ее способность к прогнозируемому ответственному поведению, связанному с реализацией социальных отношений соответственно менталитету личности.

Библиографический список

1. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева ; под. ред. И. Б. Ханиной. — М. : Наука ; Смысл, 1999. — 350 с.
2. Серкин, В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : учеб. пособие для вузов / В. П. Серкин. — М. : ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.
3. Osgood Ch. E. Focus of meaning. Vol. 1.: Exploration of semantic space / Ch.E. Osgood. — Hague : Mouton, 1976. — 235 p.

С. Н. Крамарова, А. И. Назаров

ТОЧНОСТЬ ОЦЕНКИ ДЛИТЕЛЬНОСТИ ЗВУЧАНИЯ У МУЗЫКАНТОВ И НЕМУЗЫКАНТОВ

Частным случаем восприятия времени является восприятие длительности звуков. Последние могут быть как натуральными (речевые звуки, голоса животных), так и искусственными, среди которых особое место занимают музыкальные звуки. Длительность музыкального звука — одна из многих его характеристик, восприятие которых лежит в основе *музыкальности* человека. Без способности правильно оценивать абсолютную или относительную длительности звуков едва ли возможно *чувство ритма*, входящего в состав основных музыкальных способностей [3].

Насколько точно человек может оценить длительность того или иного звучания? Ответ на этот вопрос требует операционального определения понятия *точность оценки*. Мы определяем его как отношение воспроизведенной длительности звука к заданной длительности услышанного до этого звука. При идеально точной оценке это отношение равно 1. Если оно больше 1, это означает, что человек воспринимает звук как более длинный, по сравнению с заданным (переоценка); если оно меньше 1, имеем недооценку — звук воспринимается как более короткий. Процедура определения точности оценки довольно проста. В нашем эксперименте испытуемому вначале предъявлялся предупреждающий сигнал в виде тройки очень коротких (1/16) высоких (8-я октава) нот, после чего через 1—1,5 с следовал эталонный звук определённой длительности. Через 1—1,5 с после эталона включался тестовый звук. Как только испытуемый решал, что длительность тестового звука равна длительности эталона, он нажимал на реактивную клавишу (в нашем случае — пробел на клавиатуре компьютера). Отношение временного интервала между включением тестового звука и нажатием реактивной клавиши (T_t) к длительности эталона ($T_э$) служило мерой точности субъективной оценки длительности последнего.

В традиционных экспериментах со слуховым восприятием в качестве звуковых стимулов обычно применяют чистые тоны, ко-

торые, в отличие от музыкальных звуков, не имеют тембральной окраски [1; 2; 4]. Кроме того, для получения данных о субъективных оценках длительности используются звуки одной и той же высоты, но разной продолжительности (однофакторный экспериментальный план). Такое ограничение не всегда оправдано и снижает степень экологичности получаемых данных.

В нашем эксперименте испытуемым предъявлялись музыкальные звуки, генерируемые в аудио-редакторе *Cakewalk Prof. 9.03*. В качестве имитируемого инструмента был выбран церковный орган. Звуки предъявлялись через стерео-наушники. Комфортную громкость звучания каждый испытуемый устанавливал для себя перед началом эксперимента. Тестовая последовательность состояла из чередования звуковых пар Эталон-Тест, в которых тестовый звук был идентичен эталонному, но имел фиксированную длительность 2,5 с, заведомо большую той, которую воспроизводил испытуемый. Пауза между эталоном и тестом не превышала 1,5 с. Длительность эталона t , имела 4 уровня: 0,5; 1,0; 1,5; 2,0 с. Высоты звуков определялись двумя параметрами — названиями нот (n , 4 уровня: C , E , G , B) и регистром (r , 4 уровня: 1-я, 3-я, 5-я и 7-я октавы). Каждая звуковая пара состояла из сочетания случайно выбранных значений трёх независимых переменных $t + n + r$, причём каждое конкретное сочетание, например, $(t = 0,5) + (n = C) + (r = 7)$ повторялось по 5 раз. Таким образом, вся экспериментальная последовательность состояла из $4 \times 4 \times 4 \times 5 = 320$ пар. После предъявления 20 пар испытуемые отдыхали в течение 1—2 мин. В эксперименте участвовали две группы по 5 человек. В первую группу входили профессиональные музыканты — преподавательницы детской хоровой студии «Рапсодия» г. Дубна, Моск. обл. Вторая группа состояла из 4-х немusикантов (не имели никакого музыкального образования и не играли на каких-либо инструментах) и одной девушки, которая сама научилась играть на гитаре. Средний возраст музыкантов — 35 лет, немusикантов — 22 года.

Кратко результаты сводятся к следующему:

1. Средние показатели точности по всем трём факторам (Длительность, Октавы, Ноты) у музыкантов оказались очень близкими и находились в минимаксном диапазоне 0,81—0,92, что свидетельствует о высоком уровне их способности оценивать абсолютную длительность музыкальных звуков.

2. Индивидуальные различия между музыкантами наиболее сильно были выражены при длительности звука 0,5 с (минимаксный диапазон составил от 0,65 до 1,15). Минимальными они были при длительности 1 с (минимаксный диапазон — от 0,91 до 0,97).

3. Факторы Октавы и Ноты у музыкантов оказались незначимыми, что свидетельствует о независимости точности оценки длительности от высоты звука, по крайней мере, в диапазоне семи октав.

4. Средние показатели точности по всем трём факторам у немусыкантов также оказались близкими, однако минимаксный диапазон был шире, по сравнению с музыкантами, и составил от 0,66 до 0,96, что свидетельствует о более низком уровне способности немусыкантов оценивать абсолютную длительность музыкальных звуков.

5. Индивидуальные различия между немусыкантами были максимальными при длительности звука 0,5 с (минимаксный диапазон — от 0,5 до 1,2); с увеличением длительности звука до 2 с минимаксный диапазон индивидуальных различий сокращается (0,7—0,87). Однако, по сравнению с музыкантами, он существенно шире для всех трёх факторов.

6. Факторы Октава и Ноты у немусыкантов также оказались незначимыми.

7. В обеих группах испытуемых при всех условиях имела место *недооценка* длительности звука, за исключением исп. 3 и 9, которые значительно *переоценивали* длительность 0,5 с.

Кроме этих результатов обращает на себя внимание то, что среди наших немусыкантов была одна участница (исп.9, непрофессиональная гитаристка), у которой показатели для всех трёх факторов были существенно выше, чем у других участников этой группы, и очень близки к показателям музыкантов. Это может означать, что даже минимальная и несистематическая практика музицирования позволяет лучше оценивать длительность звука.

Упомянем ещё об одном интересном факте, который обнаруживается при соотнесении полученных данных с самоотчётами испытуемых. Все они отмечали, что звуки разной высоты имеют разную «приятность». Обычно низкие звуки воспринимаются как более приятные, чем высокие [2]. Однако эта разница в эмоциональных отношениях к разновысоким звукам не отразилась на точности оценки их длительности, поскольку факторы Октавы и

Ноты оказались незначимыми. Отсюда следует немаловажная методическая рекомендация, полезная при диагностике способности оценивать длительность звуков: для этого достаточно в качестве тестового стимула применять какой-либо один звук среднечастотного диапазона; это позволит сократить объём тестовой последовательности.

Библиографический список

1. Бушов, Ю. В. Зависимость точности оценки и воспроизведения длительности звуковых сигналов от индивидуальных особенностей человека / Ю. В. Бушов, Н. Н. Несмелова // *Вопр. психологии.* — 1995.
2. Ратанова, Т. А. Эмоциональная оценка звуковых стимулов разной интенсивности . // *Вопр. психологии.* — 1986. — № 1.
3. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М. ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947.
4. Ходанович, М. Ю. Электрофизиологические корреляты оценки длительности звуковых стимулов / М. Ю. Ходанович, Е. А. Есипенко // *Вестник Томского государственного университета.* — 2007. — Вып. 297.

Е. Э. Крылова

ВОЗМОЖНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ

Весь комплекс новых идей, категорий и конкретных педагогических практик, вошедших в пространство педагогической деятельности после принятия Болонского соглашения, породил уже очень солидный массив исследований, актуальность которых, однако, не уменьшается. По многим позициям академическому сообществу (как в европейских странах, так и у нас) еще далеко до консенсуса, и термин «компетенция» — яркое тому подтверждение. Существует множество подходов и точек зрения на суть, содержание и смысловую структуру этого понятия, на позитивные и негативные значения, которые оно имеет. И очень интересно выглядит проблема его интерпретации, если посмотреть на нее через призму особенностей преподавания философии.

При этом первое, на что обращаешь внимание, когда знакомишься с публикациями по этой проблематике, что даже слово «философия» практически отсутствует «в словаре» данного проблемного поля. Однако, нередко встречается слово, неразрывно связанное с сутью философии — «рефлексия». А вот достаточно часто встречаются характеристики компетенций, неотделимые от способности к философской организации мысли. Например, когда говорят об экстрафункциональных знаниях, умениях, качествах и свойствах индивида, выходящих за рамки профессиональной подготовки. Прежде всего, здесь выделяются два аспекта: системный и методологический.

Большинство авторов единодушны в том, что важнейшей составляющей компетенций выпускника высшей школы являются системные компетенции, позволяющие воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе. А, кроме того, сам компетентный подход понимается как отражение в системном виде результатов образования. Также выделяются инструментальные компетенции, в которые в качестве основных входят методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время и т.п. Но все-таки, в целом, трудно отыскать исследования, связывающие компетентный подход и

преподавание философии.

Компетенция заменила в педагогической науке традиционные знания, умения и навыки тогда, когда остро встал вопрос о способности обучающегося применять знания на практике. Она фиксирует деятельностные знания, умения и навыки, в целом опыт как интеграцию в единое целое усвоенных человеком отдельных способов и приемов решения задач [3]. Ее наличие определяет продуктивность непосредственной трудовой деятельности специалиста, и она формируется при изучении той или иной системы знаний.

Но философия — не система знаний, она — культура трансцендирования и рефлексии. Поэтому философия в некотором смысле «безрезультатное» занятие. Ее результат в ней самой, в течение философской мысли. Не случайно можно встретить такие определения философия как: «Философия — это философствование», «Философия — то, в чем человек выговаривается до последней сути» [5, с. 342], или «Философия — это то, чем занимаются философы» [4, с. 59] и т.п. И получается, что с точки зрения компетентностного подхода негуманитариям, гуманитариям и выпускникам философского факультета необходимы свои программы и модули. А с точки зрения сути предмета программы должны быть общими, поскольку философия — дело не специалиста, а человека. И если выстраивать преподавание философии, имея в виду только узкого специалиста и его эффективную деятельность, то она превратится в набор персоналий, афоризмов и идеологем, трудно обосновываемый как особый самостоятельный предмет.

Гораздо продуктивнее выстраивать обучение, идя от природы философского знания, формирующего способность к аналитическому, синтетическому, панорамному мышлению. Тем более нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал. В докладе ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... со-

циальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [2, с. 76].

Но возникает явная нестыковка с технологией компетентностного подхода, направленного, как говорилось, на получение удобного и хорошо просчитываемого результата. И в различных руководствах даются такие мало приемлемые для освоения философского материала рекомендации: «избегайте результатов обучения, отличающихся широким охватом», «избегайте слишком узких формулировок результатов обучения», «не перегружайте модуль слишком большим содержательным наполнением» и т.п. Обосновываются такие рекомендации тем, что умение использовать информацию является более важным, чем умение понимать и объяснять.

Но в философии ситуация как раз обратная. Не случайно невозможно встретить словосочетание «компетентный философ» (в отличие от «компетентный экономист», «компетентный инженер» и др.). Компетентный философ — это софист. Именно это имел в виду Сократ, когда назвал так первых, безусловно, блистательных, платных учителей античности. Компетентность как осведомленность, эрудированность, искусность, по мнению Сократа, не является прерогативой философии. Ее задача иная — осмысление предельного фундаментального отношения «мир — человек» и постижение человеком через призму этого отношения себя и мира. Поэтому рассмотрение связи компетентностного подхода и особенностей преподавания философии требует серьезного и глубокого исследования, учитывающего не только все новые уточнения понятия «компетенция», но и уникальную природу философского знания.

Библиографический список

1. Ильязова, М. Д. Компетентность, компетенция, квалификация — основные направления современных исследований // Профессиональное образование. Столица. — 2008. — № 1. — Электрон. дан. — URL: http://www.sibcol.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=134:2010-05-18-04-03-18&catid=35:2010-05-18-03-58-56&Itemid=60/.
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». — М. : ЮНЕСКО, 1997.
3. Компетентностный подход в образовании : реф. бюллетень. — М. : РГГУ. 2005.

4. Мамардашвили, М. К. Философия — это сознание вслух // Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. — М., 1992 .
5. Хайдеггер, М. Основные понятия философии // Время и бытие / М. Хайдеггер. — М., 1993.

О. Е. Кузнецова

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ ФОРМАЛЬНОЙ ГРУППЫ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ

Многочисленные исследования организационной культуры показали, что она не может рассматриваться как монолитный феномен, а представляет собой систему, состоящую из уникальных субкультур, каждая из которых обладает общими атрибутами, которые образуют «культурный свод», типичный для всей организации в целом. Упрощение этой сложной системы может привести к обманчивому представлению об организационной культуре, отсутствие глубинных совпадений становится очевидным в особых ситуациях, таких как кризисы, реорганизации, слияния и т.д.

Для понимания организационной культуры, необходимо сделать единицей анализа базовые подразделения организации, из которых она состоит, т.е. субкультуры. Организационное поведение является результатом взаимодействия между этими группами организации, тогда именно субкультуры и вносят свой вклад в создание организационной культуры и её интеграцию (Bolon, 1994; Gregory, 1983; Martin, 1988). Понятие субкультуры как особой культурной единицы выделяется с целью анализа процессов, возникающих в результате включенности группы в структуру сложной социальной системы. Ценностное и концептуальное единство субкультуры является результатом того, что она, будучи частью общей организационной культуры, обуславливает её интеграцию как системы.

Для изучения организационных субкультур формальных групп и понимания их роли в организационных процессах необходимо рассмотреть причины их появления, основные направления исследования, функции, содержание, стадии развития и типологии.

На появление в организации субкультур формальных групп влияют некоторые специфические организационные условия (департаментизация, особенности технологического процесса, различия по организационным уровням) и социально-психологические причины (взаимодействие, совместная деятельность, статусные

различия, индивидуально-личностные особенности, роль лидера, неформальные субкультуры).

Природа субкультуры может быть раскрыта через характеристику её функций в организации, определяемых в контексте её отношений с общей культурой, внутригрупповых и межгрупповых процессов. Если большинство функций общей культуры организации направлены на интеграцию, то основные функции субкультур формальных групп направлены на дифференциацию.

Содержанием организационной субкультуры формальной группы могут являться элементы её структуры, представляющие три уровня: внешний, внутренний и глубинный, которые определяют многообразие субкультурных различий.

Субкультурные механизмы защиты субкультуры являются более мощными, чем у малой группы, т.к. основываются на традициях, системе норм, ценностей и верованиях. К ним можно отнести: групповое табу, групповой ритуал, групповой миф. Кроме того, выделяются и внешнегрупповые механизмы такие как, самоизоляция, ингрупповой фаворитизм, аутгрупповой стереотип (Курчашова, 2004). Они создаются в течение длительного времени, передаются от старшего поколения новому, и являются относительно устойчивыми. В зависимости от степени проницаемости границ и проявления механизмов защиты, субкультуры формальных групп в организации можно характеризовать как открытые и закрытые.

Развитие субкультуры по стадиям представляет собой её жизненный сценарий, и позволяет предсказать поведение группы, имеет немалое значение для всей культуры организации, т.к. влияет на её динамику в целом. Проблема стадий организационных субкультур на данный момент еще не изучена, хотя, безусловно, представляет собой большой интерес.

На сегодняшний день существует несколько различных *типологий организационных субкультур*, отличных от известных типологий организационной культуры. Основаниями для выделения субкультур чаще всего являются особенности их соотношения с общей культурой организации.

Специального изучения требует особый тип субкультур — контркультуры. Их изучение затруднено недостаточностью теоретических и эмпирических исследований, неразработанностью ме-

тодического инструментария и сложностью самого предмета исследования. Необходимо обратить внимание на роль контркультур в развитии организации; факторы, влияющие на их появления в организации, сосуществование общей организационной культуры и контркультуры.

Также проблемой изучения организационных субкультур является выбор методического инструментария. На наш взгляд необходимо использовать сочетание качественных (например, «кейс исследование») и количественных методов исследования, индуктивного и дедуктивного подходов, что позволит наиболее полно представить субкультурную карту организации.

На основании проведенного нами теоретического анализа предлагается следующее определение *организационной субкультуры формальной группы*: — это культура базовой организационной единицы, включающая ряд представлений, верований, ценностей общей организационной культуры в их специфическом сочетании, основанном на специфике деятельности, общем профессиональном опыте, общем понимании организационных явлений. Элементами субкультуры являются субкультурные характеристики, которые характеризуются многомерными показателями и рассматриваются как относительно устойчивые на протяжении определённого времени и относительно тождественными при разном их взаимоотношении.

На наш взгляд изучение организационных субкультур достаточно перспективно как в теоретическом, так и в прикладном аспекте социальной психологии организации, и может идти по разным направлениям.

Теоретическое и методологическое направление:

1. Изучение организационных субкультур и их особенностей с точки зрения разных теоретических подходов;
2. Разработка методического инструментария, валидного и надежного в организационном контексте;
3. Изучение стадий развития субкультур, соотношения их с развитием общей культуры организации;
4. Уточнение и более четкое теоретическое и эмпирическое обоснование типологий субкультур;
5. Изучение феномена контркультуры;
6. Изучение организационных субкультур формальных групп открывает новые возможности для исследования межгруп-

повых отношений в организации: изучение соотношения субкультур и доминирующей культуры в рамках теории самокатегоризации, влияния сходства или различия субкультур с прототипом на межгрупповые отношения.

Прикладное направление:

1. Изучение отраслевых особенностей субкультур, выявление причин появления субкультур в организации и влияния на различные организационные процессы;

2. Изучение соотношения организационных субкультур и доминирующей культуры организации и его влияние на стабильность, и эффективность деятельности организации;

3. Изучение субкультур в связи с правильным подбором и сопровождением персонала;

4. Знание субкультур дает возможность разработать необходимую стратегию развития организационной культуры и самой организации. Субкультурная карта организации может стать инструментом для гармонизации отношений между частями организации и улучшения управления организационными целями.

Таким образом, являясь актуальным на данный момент направлением теоретической и прикладной психологии, изучение организационных субкультур позволяет раскрыть новые интересные возможности исследования организации, позволит менеджерам эффективно управлять ею и организационной культурой, обеспечивать стабильность организации, успешно планировать её развитие и изменение.

Библиографический список

1. Курчашова, Т. В. Социодинамика субкультуры: сущность, атрибуты, социальные роли : дис. ... канд. социол. наук / Т. В. Курчашова. — Тамбов, 2004. — 207 с.
2. Bolon, D. A reconceptualization and analysis of organizational culture // Journal of managerial psychology. — 1994. — Vol. 9 (2). — P. 22—28.
3. Gregory, K. Native-view paradigms: Multiple cultures and culture conflicts in organization // Administrative science quarterly. — 1983. — № 28. — P. 359—376.
4. Martin, J. Organizational cultures and the denial, chalanging and acknowledgment of ambiguity / J. Martin, D. Meyerson // Managing ambiguity and change / ed. by Luis R. — John Wiley & Sons Ltd., 1988. — 205 p.

С. Б. Лазуренко

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ
КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
ДЕТЯМ ПЕРВЫХ ТРЕХ ЛЕТ ЖИЗНИ
С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Известно, что нервно-психическое развитие является одним из основных показателей здоровья ребенка (Бадалян, 1980). Для своевременного выявления нарушений нервно-психического развития педиатрами применяются методы клинической, лабораторной и неврологической диагностики. Показатели и методы диагностики нервно-психического развития детей первых трех лет жизни разработаны в 1920—1930-х гг. XX в. в клинике профессора Н. М. Щелованова. В дальнейшем они многократно перерабатывались и дополнялись (1-й год жизни — Э. Л. Фрухт, 2-й год жизни — К. Л. Печора, 3-й год жизни — Г. В. Пантюхина) под руководством профессора Н. М. Аксариной. Исследования показывают, что отечественные методики диагностики нервно-психического развития соответствуют по своей информативности международным шкалам.

Все они нацелены на определение соответствия или несоответствия формирования детской психики возрастным нормативам, а также раннее выявление клинических и психологических проявлений признаков нарушения нервно-психического развития.

Вместе с тем, понимание значимости социальных условий среды как фактора, непосредственно влияющего на процесс психического развития ребенка, требует дополнения этих методик способами оценки характера доступного ребенку психологического взаимодействия с близким взрослым и средой в целом, определения особых образовательных потребностей детей раннего возраста с нарушениями здоровья. Именно такая оценка может ориентировать специалистов на своевременное создание для детей с нарушениями здоровья оптимальных условий воспитания и обучения, с помощью которых можно было бы

реализовать их психологический потенциал и осуществить процесс их социальной адаптации.

Цель исследования — изучить динамику психического развития детей с нарушениями здоровья различной этиологии и степени тяжести для определения общих и специфических особенностей формирования психологических новообразований возраста на ранних этапах онтогенеза, а также их особых образовательных потребностей.

Для достижения поставленной цели было проведено пролонгированное наблюдение за процессом психического развития 210 детей в возрасте от 20 дней жизни до 3 лет. Контроль психического развития осуществлялся в возрасте 1-3-6-9-12-18-24-30-36 месяцев жизни, что позволило оценить качество и темп формирования психологических достижений возраста на каждом этапе роста и развития ребенка. Согласно результатам сравнительно-сопоставительного и ретроспективного анализа клинической информации о состоянии здоровья детей и результатов психолого-педагогического обследования с применением методики диагностики нервно-психического развития детей первых трех лет жизни (авторы Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт), а также методики ГНОМ (авторы Г. В. Козловская, М. А. Калинина, А. В. Горюнова), генетического, возрастного и деятельностного подходов к изучению психологических взаимоотношений между ребенком и близкими взрослыми, а также средой в целом, педагогического эксперимента, математической и статистической обработки данных было установлено, что согласно темпу формирования психологических новообразований возраста или более совершенных способов психологического взаимодействия со средой все дети с нарушениями здоровья могут быть условно объединены в 4 группы. В первой — темп приближается к онтогенетическим нормам, во второй — темп задержанный (отстает от онтогенетического норматива менее чем на 2 психологических возраста); в третьей — темп медленный (разрыв между актуальным психологическим возрастом ребенка и онтогенетическим нормативом достигает 2—3 психологических возрастов); в четвертой — темп крайне медленный (отставание актуального психологического возраста ребенка от онтогенетического норматива составляет 4 и более психологических возрастов). Темп психического развития детей с нарушениями здоровья является наиболее общим показателем выра-

женности проявляющихся проблем психического развития. Высокую степень риска возникновения нарушения психического развития имеют не только новорожденные с патологией центральной и периферической нервной системы, наследственными болезнями, но и с врожденными пороками развития органов и систем, с сочетанием нескольких болезней соматического характера. Математическая обработка данных подтвердила наличие прямой взаимосвязи между степенью тяжести патологии (нарушения здоровья) и темпом психического развития. Таким образом, новорожденные с сочетанными нарушениями здоровья могут рассматриваться как дети с высоким риском возникновения отклонений в психическом развитии и имеющие особые образовательные потребности, нуждающиеся в своевременной комплексной медико-психолого-педагогической абилитации. Коррекционно-педагогические технологии, способствующие реализации психологического потенциала ребенка с нарушениями здоровья, должны быть включены в программу медицинской реабилитации. Организация, методы, число и профиль специалистов, реализующих программу восстановительного лечения и коррекционно-педагогическую поддержку ребенка с риском нарушениями психического развития, зависят от этиологии, структуры и степени тяжести отклонений в его здоровье, намечающейся структуры первичных нарушений и вторичных отклонений в психическом развитии, актуального психологического возраста и зоны ближайшего развития, индивидуальных особенностей взаимодействия с внешним миром. В раннем возрасте коррекционно-педагогическая помощь детям может быть эффективной только при создании специальных развивающих условий в семье и активном участии родителей в этом процессе. Повышение педагогической компетентности родителей в вопросах обучения и воспитания детей с нарушениями психического развития, психологическая поддержка семьи на всех этапах его взросления являются методами сохранения здоровья ребенка и реализации его психического потенциала. Включение коррекционно-педагогических технологий в систему охраны здоровья детей позволит осуществить максимально возможную компенсацию или сглаживание проявлений органической патологии ЦНС, профилактику появления или снижение степени тяжести вторичных нарушений психического развития, что в совокупности должно способст-

воватъ повышению их социальной компетентности и интеграции в общество.

Библиографический список

1. Бадалян, Л. О. Руководство по неврологии раннего детского возраста / Л. О. Бадалян. — Киев, 1980. — 527 с.
2. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. — М., 1969. — 306 с.
3. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — М., 1960. — 450 с.
4. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Полиграф сервис, 1998. — 336 с.
5. Щелованов, Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях / Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина. — М., 1955. — 139 с.

Л. З. Левит

К ВОПРОСУ О «ПИРАМИДАХ» В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Многим психологам хорошо известна так называемая «пирамида Маслоу», представляющая собой иерархию потребностей индивида. Переход к потребности более высокого уровня возможен лишь после (относительного) удовлетворения предыдущей (Маслоу, 2009). Достижение «вершины» пирамиды потребностей подразумевает самоактуализацию субъекта, по-настоящему полноценную и счастливую жизнь (рис. 1).



Рис. 1. «Пирамида Маслоу»

Изучение масловской пирамиды вызывает вопросы. Главный из них сводится к следующему: является ли фигура пирамиды наиболее удачным воплощением концепции автора? Что обозначает *каждая* из боковых граней пирамиды (а их как минимум *две* — на двухмерном рисунке)? Почему боковые стороны данной геометрической фигуры *наклонены* друг к другу до тех пор, пока не встретятся у вершины? Иными словами: действительно ли существует некий

замысел, который пирамида отражает наиболее удачно?

В поисках ответа на поставленные вопросы продемонстрируем другую модель. В 2006—2012 гг. мы разработали «Личностно-ориентированную концепцию счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида описывается через взаимодействие двух систем — «Личностной Уникальности» и «Эгоизма», представленных в виде двух вертикальных башен. Каждая система, в свою очередь, состоит из 4-х уровней, представляющих собой жизненные этапы субъекта (рис. 2). Подробный анализ и сопоставление проведены в наших последних монографиях, статьях и тезисах (Левит, 2012; Левит, Радчикова, 2012; Левит, 2013; Levit, 2012).

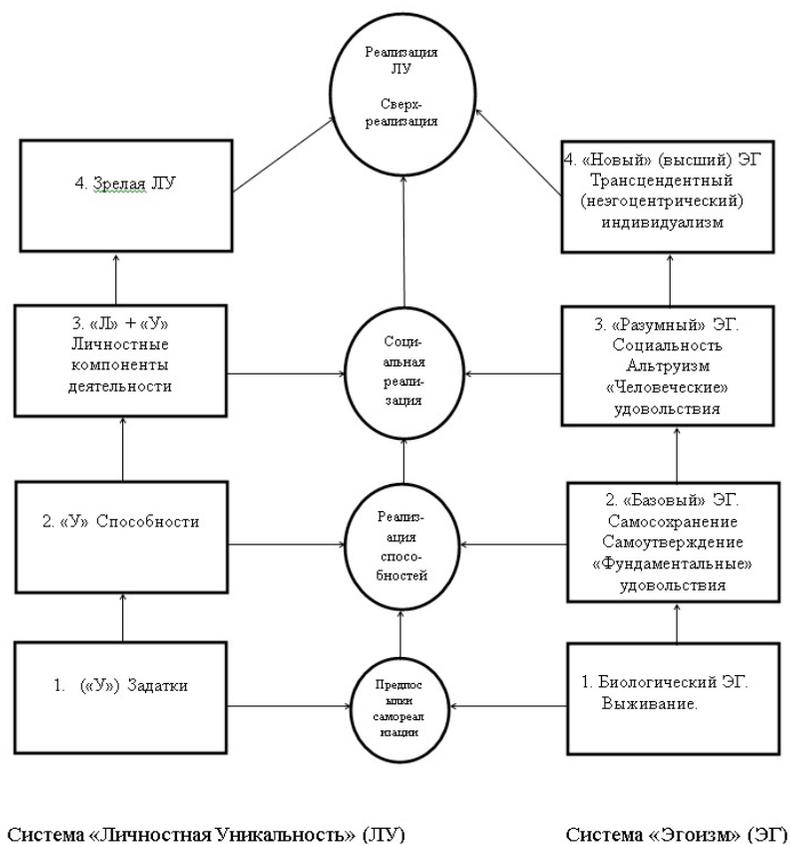


Рис. 2. ЛОКС (основной вариант)

Как уже говорилось, обе взаимодействующие системы («ЛУ» и «ЭГ») располагаются вертикально, а значит, *параллельно* друг другу, поскольку происходят из различных «источников» и, предположительно, сохраняют свои отличительные свойства в ходе самореализации субъекта. Сама же модель, относясь к эвдемонической группе теорий счастья и субъективного благополучия, описывает процессы реализации уникального потенциала личности, в чем-то аналогичные масловской самоактуализации.

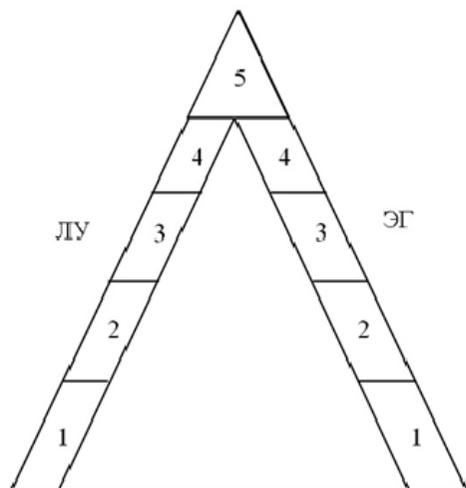
Однако ЛОКС имеет и другие возможные варианты графического отображения, позволяющие проводить любопытный сравнительный анализ с «пирамидой Маслоу».

Если принять за аксиому *взаимное тяготение* системы «Личностная Уникальность» и системы «Эгоизм» в целях продуктивной самореализации индивида, то использование фигуры пирамиды (треугольника) получает в нашем случае гораздо большее обоснование, чем в концепции А. Маслоу. Встреча зрелых, достигших полного развития систем «ЛУ» и «ЭГ» знаменует возникновение качественно новых процессов самореализации, ее действительную *вершину*. Кроме того, в ЛОКС каждая из боковых граней «пирамиды» представляет одну из взаимодействующих систем (ЭГ и ЛУ), а потому имеет собственное название (рис. 3).

Имеется еще один, возможно более точный вариант изображения ЛОКС — в виде арки, в которой взаимный наклон осей ЛУ и ЭГ друг к другу начинается лишь в самом верху (рис. 4).

Особенность данной конструкции в том, что она отражает взгляды К. Юнга и самого А. Маслоу о более зрелом возрасте, в котором разворачиваются процессы индивидуации и самоактуализации. Поэтому наклон обеих систем друг к другу возникает лишь на четвертом уровне развития каждой из них, и затем все более усиливается, пока не произойдет «вершинный синтез».

В науке известны случаи, когда ее развитие задерживалось вследствие трудностей с отказом от «красивых форм», в которые были облечены некоторые неверные концепции. Типичным примером являлась идея круга, по которому якобы происходит вращение небесных тел, поскольку круг считался совершенной, «божественной» формой. Известно, что Кеплер, средневековый астроном, проделал титаническую работу, чтобы заменить круг менее «красивым», но более точным эллипсом.



Само реализация

Рис. 3. ЛОКС. «Пирамида Левита»

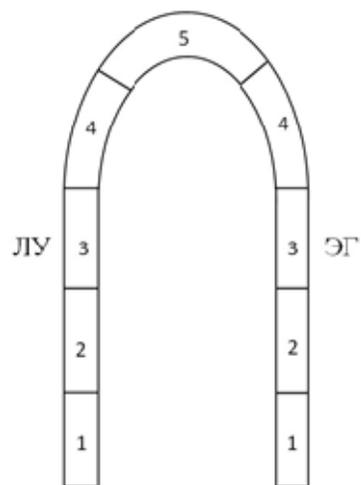


Рис. 4. ЛОКС. «Арка»

Поэтому осмотр масловской «пирамиды» критическим взглядом позволяет изобразить иерархию потребностей более про-

стым и адекватным образом — в виде «ствола» или простой вертикальной линии (от биологически обусловленных нужд до самоактуализации) (рис. 5).

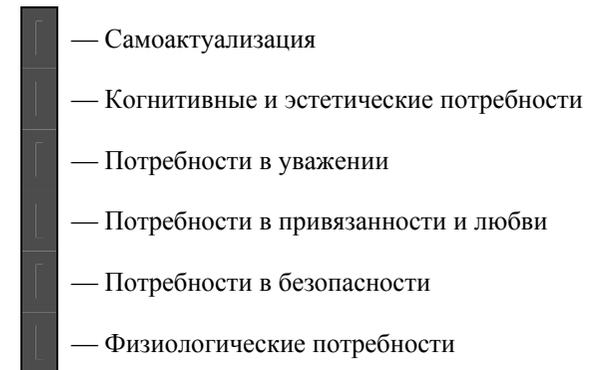


Рис. 5. «Ствол» Маслоу

Подобное изображение, конечно, теряет элементы привлекательности в сравнении с «пирамидой», однако является, с нашей точки зрения, гораздо более точным.

«Материал», из которого А. Маслоу делает пирамиду, в «пирамидально» представленной ЛОКС (см. рис. 3) является лишь *одной* из ее боковых граней. Напомним, что система «ЭГ», приблизительно соответствует масловской иерархии потребностей, каждый следующий уровень которой все дальше уводит человека от задачи примитивного выживания. Если ЭГ-1 напрямую относится к сохранению жизни, ЭГ-2 — к удовлетворению фундаментальных (преимущественно пищевых и половых, т.е. физиологических) потребностей, ЭГ-3 — к общественному признанию (любви и уважению окружающих по А. Маслоу), то ЭГ-4 — к совершенно необязательной с точки зрения простого выживания реализации индивидуального потенциала (самоактуализации), — «роскоши», которую «дикарь» не только не может себе позволить, но о которой даже не задумывается. Очевидно, иерархия потребностей А. Маслоу, будучи «разложенной» по основным *этапам* жизненного цикла человека, еще больше напоминает систему «ЭГ» в ЛОКС. Если для ребенка главным является удовлетворение физиологических нужд, для молодого взрослого — общественное

признание и любовь, то для зрелого индивида — уникальная самореализация.

Вертикальный «шест» А. Маслоу, на наш взгляд, лучше, чем «пирамида» передает эмпирическую реальность еще и потому, что многие, подступившие к вершине иерархии (включая учеников самого А. Маслоу), так и не овладели ею — не перешли к выражению своей высшей потребности. Все сказанное ни в коей мере не умаляет достижений Абрахама Маслоу — гениального исследователя самоактуализации

Библиографический список

1. Левит, Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: краткая история // Психология и психотехника. — 2012. — № 8. — С. 78—86.
2. Левит, Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика / Л. З. Левит, Н. П. Радчикова // Национал. психол. журн. — 2012. — №2 (8). — С. 81—90.
3. Левит, Л. З. Уникальный потенциал, самореализация, счастье / Л. З. Левит. — Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2013.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2009.
5. Levit, L. Z. Happiness: Person-Oriented Conception // International Journal of Advances in Psychology. — 2012. — Vol. 1 (3). — P. 46—57.

Е. В. Лифанова, М. Ю. Будников

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, СКЛОННОЙ К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОМАНИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Зависимость от компьютерных игр является актуальной проблемой в мире и в нашей стране, в частности. В настоящее время компьютерными играми увлечены преимущественно дети, подростки и молодежь. Широкое распространение игровой зависимости связано с возросшей компьютеризацией, доступностью и широчайшим разнообразием компьютерных игр различных жанров (Бурлаков, 2000). Человек может стать зависимым от компьютерных игр, не покидая пределы дома, ввиду распространения и доступности компьютерных технологий и интернета. В последние годы компьютерные игры отличаются высокой реалистичностью и сложностью, что приводит к повышению интереса к ним и еще более полному погружению в игровой процесс все большего числа людей разных возрастов (Карвасарский, 2008). Жизнь человека, подверженного компьютерной зависимости, проходит в виртуальном мире, и все его интересы сконцентрированы исключительно на этой теме. Несмотря на большое количество статей, посвященных игровой зависимости, механизмы развития этой аддикции остаются недостаточно изученными.

Целью проведенного исследования являлось изучение психологических особенностей, способствующих формированию компьютерной игровой зависимости, и разработка психокоррекционных мероприятий для личности с этим видом аддикции.

Метод исследования. В исследовании принимали участие 146 человек от 18 до 25 лет, студентов ВолгГМУ. Каждый испытуемый отвечал на вопросы специально разработанного опросника увлеченности компьютерными играми и 16-факторного личностного опросника Кеттелла (Капустина, 2007). Опросник увлеченности компьютерными играми был разработан нами для диагностики склонности личности к формированию игровой компьютерной зависимости (в МКБ-10 F63: Расстройство привычек и влечений — патологическая склонность к азартным играм). Нами была

проведена валидизация разработанного опросника методом экспертных оценок. Этот метод считается одним из наиболее эффективных и достоверных, так как в качестве критерия валидизации выступают независимые от результатов опросника и непосредственные меры исследуемого качества. Валидность в этом случае может быть определена на основании сопоставления результатов опросника с экспертными оценками хорошо знающих обследуемого лиц, с результатами наблюдения за проявлением той или иной особенности в его поведении. В качестве экспертов выступали близкие родственники испытуемых, проживающие вместе с ними. Для процедуры опроса экспертов были использованы переформулированные вопросы оригинального опросника. Были получены ответы 41 эксперта. Затем была рассчитана корреляция между оценками самих испытуемых и их родственников. Коэффициент корреляции составил 0,7 на уровне значимости 0,001. Результат говорит о достаточно высоком уровне валидности опросника. Диагностическая значимость опросника в установлении склонности к формированию игровой компьютерной зависимости была подтверждена доктором медицинских наук, профессором кафедры нормальной физиологии ВолгГМУ Клаучеком С.В., а также врачом-психиатром МУЗ «Скорой медицинской помощи» г. Волгограда.

Результаты и обсуждение. По результатам опросника были выделены 2 группы: группа лиц с нормальными показателями увлеченности компьютерными играми и группа «игроманов». С использованием опросника Кеттелла проведена диагностика личностных черт испытуемых. Статистическая обработка результатов позволила установить психологические особенности игроманов и факторы, способствующие формированию игромании. Результаты свидетельствуют о том, что игроманы по сравнению с лицами с нормальным уровнем увлеченности имеют более высокие показатели «застенчивости» (*H*) и характеризуются «недостатком самоконтроля» (*Q3*) по сравнению с группой с нормальными показателями увлеченности компьютерными играми. Корреляционный анализ показал, что увлеченность компьютерными играми коррелирует с недостаточной способностью к абстракции, обобщению и отвлеченному мышлению (*B*; $-0,64$), приземленностью (*M*; $-0,48$) и консерватизмом, стремлением к поддержанию существующих в референтной группе норм, правил поведения (*Q1*; $-0,53$). Фактор-

ный анализ позволил установить, что в основе формирования игровой компьютерной аддикции лежит ригидность установок личности, стремление к получению «легкого» удовольствия без учета последствий.

На основе анализа результатов исследования личностных факторов компьютерной игромании и психологических черт игровых компьютерных аддиктов разработана и апробирована программа коррекции компьютерной игромании. Программа предполагает изменения в когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой сферах геймера. Исходя из этого, используются техники рациональной, когнитивно-поведенческой и арт-терапии (Карвасарский, 2008, Копытин, 1999). В структуре программы можно выделить 4 этапа: диагностический, информационный, этап модификации поведенческих стратегий, этап коррекции отношений. Программа рассчитана на 8 занятий. Первый сеанс проводится в индивидуальной форме, последующие — в групповой. Групповая форма работы обеспечивает высокие результаты благодаря процессам групповой динамики и снижению уникальности проблемы в субъективном плане. Реализация программы нацелена на достижение следующих результатов: значительное уменьшение времени, проводимого за компьютером, дезактуализация потребности в компьютерной игре, повышение интереса к продуктивной творческой деятельности, приобретение способности к самоконтролю и рефлексии, а также улучшение социальной адаптации.

Проблема игровой компьютерной зависимости сложна и многоаспектна, поэтому подход к ее решению должен быть комплексным. Полученные результаты дают нам основание предположить наличие некоторых структурно-динамических характеристик личности, которые отличают лиц с игровой компьютерной аддикцией. Данное обстоятельство могло бы стать основой для дифференцированного подхода в использовании методов первичной профилактики и разработки коррекционной программы с использованием техник когнитивно-поведенческой, рациональной и арт-терапии, которая перспективна при работе с игровыми аддиктами в образовательных учреждениях: школах, колледжах, ВУЗах, а также в центрах психологической помощи и окажет неоценимую помощь в сохранении и укреплении психического здоровья, сведе-

ния к минимуму негативно воздействующих факторов современной информационной среды.

Библиографический список

1. Бурлаков, И. В. Homo game: Психология компьютерных игр / И. В. Бурлаков. — М. : Класс, 2000. — 245 с.
2. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. — Спб. : Речь, 2007. — 104 с.
3. Клиническая психология : учебник / под ред. Д. Б. Карвасарского. — 3-е изд. — Спб. : Питер, 2008. — 959 с.
4. Копытин, А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. — Спб. : Лань, 1999. — 256 с.
5. Психотерапия : учебник. / под ред. Б. Д. Карвасарского. — 3-е изд. — Спб. : Питер, 2007. — 672 с.

С. А. Лукомская

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В условиях трансформации современного общества, когда социоэкономические кризисы становятся индукторами личностных кризисов, в психологической науке актуализуется ряд новых задач, связанных с осмыслением проблемы человека в условиях социальной нестабильности, характеризующейся ломкой социальных стереотипов, изменением системы ценностей, размытостью социально-ролевой структуры общества.

По мнению психологов, в изменяющемся мире принципиально невозможна стабильная социальная идентичность. Кризис идентичностей, возникновение новых и исчезание устаревших идентичностей являются неотъемлемыми признаками трансформирующегося общества и нормальным состоянием индивидов, вынужденных изменять свои ценности и установки в пространстве «Я-Мы-Они» (Довгалева, 2010). Не в последнюю очередь это касается и проблемы профессиональной идентичности, которая рассматривается как результат профессионального самоопределения, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, отождествлении/дифференциации себя с деятельностью и другими, в когнитивно-поведенческих самоописаниях.

В целом, рассматривая зарубежные подходы к профессиональной идентичности, следует отметить существование двух основных контекстов ее исследования: первый направлен на изучение профессионального развития и личного самосовершенствования, второй — на социальные аспекты становления профессионала.

Мы акцентируем внимание на многоаспектности и неоднозначности понятия «профессиональная идентичность», которое обрело множество смыслов в связи с существованием различных теоретических парадигм его интерпретаций, а также отсутствия прямого аналога в англоязычной психологической литературе, в частности это понятие нередко обозначается такими терминами как *work-related identity*, *occupational identity*, *professional identity*, *organizational*

identity, vocational identity. Проанализировав особенности их использования в разных контекстах, делаем заключение о том, что каждое из них обозначает отдельный аспект профессиональной идентичности. По мнению D.D. Armishaw все выше перечисленные понятия являются формами трудовой идентичности (work identity) и только конкретизируют отдельные ее стороны, в частности в организационной психологии или в трудотерапии (Armishaw, 2007).

Во многих американских прикладных исследованиях используется понятие professional identity, характеризующее идентичность, сформированную в процессе трудовой деятельности и охватывающее профессиональную компетентность, этику, развитие, специализацию, самовосприятие и ролевое поведение. J. Winslade, анализируя профессиональную идентичность в русле нарративного подхода, ограничивает ее ценностями, умениями и навыками, приобретенными человеком в процессе трудовой деятельности (Winslade, 2000).

В теории ролевой идентификации утверждается, что Я-концепция является функцией иерархически структурированных идентичностей, в свою очередь именно ролевая идентичность обозначает место личности в системе общественных отношений и характеризует ее ожидания от исполнения социальных ролей. В то время как большинство идентичностей определяются исключительно как ролевые или социальные, большинство профессиональных идентичностей по сути являются и ролевыми, и социальными. Например, профессиональная идентичность медсестры определяется не только ее членством в определенной профессиональной группе (социальная идентичность), но и ее ролью как опекуна, сиделки (ролевая идентичность). Последователи социально-ролевых теорий акцентируют внимание, что профессиональная идентичность формируется в процессе принятия профессиональной роли, которое происходит на этапе обучения в высших учебных заведениях, на специальных курсах и тренингах. В нарративном или постструктуралистском направлении научных исследований, популярном в современной зарубежной философии, психологии и социологии, предполагается, что формирование профессиональной идентичности происходит только в процессе командного взаимодействия специалистов различных направлений, когда путем сопоставления и сравнения множественных взглядов на причины появления проблемы и варианты ее решения, формирует-

ся собственное профессиональное мышление конкретного специалиста. Таким образом, понятие professional identity употребляется в непосредственной связи с понятием профессионального мышления как основной характеристики профессиональной идентичности (Pratt, 2006).

Психологи полагают, что в условиях информационного общества, профессионализация и профессиональное мышление формируются в контексте сложной, быстроизменяющейся технологической среды, что обязывает человека постоянно находиться в информационном поиске, быстро приспосабливаться к новым реалиям и уметь решать профессиональные задачи путем сопоставления разных мнений, взглядов и источников информации. При этом профессиональная идентичность (professional identity) часто рассматривается в контексте профессионального обучения, приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для исполнения определенной трудовой деятельности, в процессе которой формируется профессиональное мышление конкретного специалиста.

Профессиональная идентичность (work-related identity), по мнению зарубежных исследователей, является внеорганизационной структурой и формируется у личности независимо от места ее трудовой деятельности. Современными эмпирическими исследованиями доказано, что специалисты организаций идентифицируют себя с множественными профессиональными целями, в частности считают себя представителями значительно большей по объему профессиональной группы, чем та, что сложилась в конкретной организации. Нужно отметить, что в зарубежной психологии формирование профессиональной идентичности связано со спецификой организаций, в которых работают специалисты, в частности, когда профессиональная группа составляет большинство сотрудников, формируется один тип профессиональной идентичности (например врачи в больницах), в то время как когда специалисты являются меньшинством в организации (например, электрик в больнице) — идентичность их существенно отличается (Wallace, 2005).

Еще одно понятие, распространенное в англоязычной психологической литературе (occupational identity), — профессиональная идентичность как социальный конструкт и внутренний психологический процесс осознания личностью себя как субъекта трудовой деятельности. Достижение динамической профессиональной идентичности является наиболее эффективным статусом профессиональной

идентичности, сохраняющейся у человека на протяжении жизни и позволяющей ему эффективно функционировать в трудовой деятельности в отличие от статической профессиональной идентичности, не способствующей самореализации личности и приводящей к ее профессиональной стагнации. При этом ранее принятое утверждение о том, что стабильность труда обеспечивает стабильность личности в целом, сегодня является устаревшим. В современной западной психологии в настоящее время пользуется популярностью динамическая модель формирования профессиональной идентичности, охватывающая процесс обучения, включая профессиональное, осознание значения достижений и самореализации в профессиональной деятельности, постоянное профессиональное развитие в процессе непосредственного взаимодействия с другими людьми.

Таким образом, в определении понятия профессиональной идентичности существует немало противоречий, в частности связанных с его мультидисциплинарностью и разными подходами в отечественной и зарубежной психологии.

Библиографический список

1. Довгалёва, И. В. Идентификационный дискурс о социальной ситуации человека // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2010. — № 120. — С. 86—91.
2. Armishaw, D. D. Vocational Identity: It's about Working at Becoming // College Quarterly. — 2007 — V. 10, № 2. — P. 320—322.
3. Pratt, M. G. Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents / M. G. Pratt, K. W. Rockmann, J. B. Kaufmann // The Academy of Management Journal. — Vol. 49, № 2 (Apr., 2006). — P. 235—262.
4. Wallace, J. E. Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organization // Administrative Science Quarterly. — 2005. — № 40. — P. 228—255.
5. Winslade, J. The storying of professional development // Winslade J., Crockett K., Monk G., Drewery W. Preparing Counsellors and Therapists: Creating constructivist and developmental programs. — In G. McAuliffe & K. Eriksen (eds.), 2000. — P. 99—113.

В. А. Мазиллов

БЛИЖАЙШИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИИ (РАЗМЫШЛЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ЮБИЛЕЯ)

Сегодня мы живем «в зоне» грандиозного юбилея: так получилось, что психология отмечает один из важнейших праздничных дней, а дата юбилея оказалась немного «размытой». Я думаю, что это очень хорошо: с конкретной датой легко ошибиться — можно ее пропустить, могут помешать обстоятельства. Если дата «размыта», то празднование приходится именно на подходящий, приличествующий случаю момент. Итак, 500 лет прошло с тех пор, как появился замечательный термин для названия нашей науки «о возвышенном и удивительном» (как говорил великий Аристотель) — психология. Его сконструировал на латинском языке Марко Марулич, поэт, философ и гуманист. Марко Марулич родился 18 августа 1450 года в Сплите, который тогда принадлежал Венецианской республике (ныне Хорватия). Поэт, философ, гуманист, создатель хорватской литературы, «отец хорватского ренессанса» — Марулич — автор многих трудов на латыни, хорватском и итальянском языках. В 10-х годах XVI столетия Марко Марулич пишет трактат *Psichiologia de ratione animae humanae*, в названии которого впервые используется слово «психология» (на латыни). Как отмечает А. А. Кроник, «труд этот не сохранился, но его название имеется в рукописной библиографии 18 работ Марулича, которую составил его младший друг-современник Франжио Бозичевич-Наталич. Разыскания А. А. Кроника позволяют сделать вывод: «Если всё это так, то «наш труд» был создан, вероятнее всего, между 1510 и 1517 годами, но, не исключено, что между 1506 и 1517. Юбилейные именины либо «скоро» грядут, либо «сейчас» отмечаются, либо «недавно» были: 500 лет нынешнему имени нашей науки (у нее, конечно, и другие имена были и, возможно, другие будут, но сегодня это «наука о душе» (Кроник, 2013).

По большому счету, это замечательный повод оценить большой пройденный путь, высказать суждения о том, верно ли выбран путь. Сегодня, в начале второго десятилетия XXI века мы можем констатировать, что психология, несомненно, приобрела статус самостоятельной научной дисциплины, хотя реально веду-

щего центрального положения среди других наук пока еще не получила. Приходится констатировать, что прогнозы и надежды в целом не оправдались: статус психологии вовсе не так высок, а влияние на другие дисциплины не так сильно, как это следует из определения психологии как науки, имеющей особое положение среди других.

Одна из причин этого, на наш взгляд, состоит в том, что психология недостаточное внимание уделяет развитию своей философской методологии (Мазиллов, 2006, 2013). Речь идет о философии психологии как части психологического знания. Термину «философия психологии» и в мировой психологии и, особенно, в психологии отечественной «повезло» значительно меньше, чем другим, относящимся к иным сферам знания: философии химии, философии биологии и т.п.. Очевидно, существовали определенные причины, препятствующие оформлению философии психологии в самостоятельную отрасль возникающей психологической науки. И эти причины достаточно очевидны: выделение психологии из философии происходило значительно позднее, чем в случае других научных дисциплин, а отделение «родственной» философии дисциплины, каковой, без сомнения, была психология, оказалось значительно более драматичным, чем предполагалось. (Подробнее о философии психологии как ветви психологического знания см.: Мазиллов, 2013а).

Констатируем лишь, что даже во времена перестройки и более поздние, когда произошло смягчение идеологических требований, оказалось, что работ по философии психологии так и не появилось. Констатируем, что возможность открыто заниматься философией психологии (как частью психологии) психологов не заинтересовала. Призывы к разработке философии психологии услышаны не были.

В новом веке ситуация изменилась. Философией психологии стали интересоваться философы, так как аспирантам начал читаться курс «философия и история науки». В случае психологов, соответственно философия и история психологии. Но собственно до философии психологии дело не дошло, поскольку был найден компромисс: весь курс для психологов разделили на три блока — философия науки, философия социально-гуманитарных наук, история психологии. Таким образом, психологи снова «устраились» от разработки философии психологии. И таким образом по преж-

нему философия психологии представлена как философия психологии «сверху» (от философии). Сформулируем некоторые положения, касающиеся философии психологии в современных условиях развития отечественной психологии. Обратим внимание на то, что, на наш взгляд, важно определить соотношение между философией психологии и методологией психологии. Предпримем такую попытку.

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение. Это уровневое строение должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях. Вообще, полезно помнить, что психология еще очень молодая наука, многое в ней не устоялось, поэтому, возможно, нас ожидают в самом скором будущем удивительные метаморфозы образа любимой науки. Не подлежит сомнению, что эти перемены будут. Поэтому мы полагаем, что необходимо ставить задачу прогнозирования этих перемен. По нашему убеждению, решать эти вопросы должна философия психологии (или философская составляющая когнитивной методологии).

В когнитивной методологии можно выделить по крайней мере три уровня: философия психологии, собственно когнитивная предметная методология; методология психологического исследования. Подчеркнем, что разные уровни не только связаны с различным содержанием, но и характеризуются различными средствами их разработки. Отметим, что философский уровень в настоящее время проработан в меньшей степени, чем два других. (Чтобы избежать недоразумений, скажем, что в данной статье речь идет только о когнитивной методологии. Других разделов методологии психологии мы в настоящей статье не касаемся).

Верхний уровень — *философия психологии*. Нам уже приходилось писать о важности философской психологии для разработки методологических вопросов психологии. Дадим самую общую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии.

1. Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К. Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром».

2. Это основная зона ближайшего развития и психологии, и ее методологии.

3. Вписывает психическое в научную картину мира.

4. Философия психологии вырабатывает понимание предмета.

5. Конструирует предметное пространство психологии.

6. Определяет ориентиры и магистральные задачи.

7. Обнаруживает перспективы для междисциплинарных исследований.

8. Обеспечивает единство психологии.

9. Обеспечивает интеграцию различных потоков психологического знания. В данном пункте требуются хотя бы минимальные пояснения. Дадим их. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека.

10. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей).

11. Философия психологии является основным фактором, определяющим стратегию историко-психологические исследования. Тезис также нуждается в пояснении. Автор, описывая какое-то историческое событие, в качестве позиции для выбора оценки реально использует позицию «из будущего» (не из сегодняшнего дня). Именно поэтому категория философии психологии так важна для истории психологии.

12. И последнее, может быть самое важное. Философия психологии, как мы ее представили в настоящем тексте, существует реально, но, к сожалению, в силу разных причин, к настоящему времени недостаточно разработана. И особенно удивительным представляется то, что в психологии совершенно не исследованы представления о философии психологии реальных психологов-исследователей, делающих науку сегодня. Вряд ли стоит разъяснить, что от этих представлений (в разной степени осознанных и отрефлексированных) в значительной степени зависит эффективность собственных научно-психологических исследований. Предполагаем осуществление цикла эмпирических исследований содержания и структуры философии психологии как раздела психологии. Как можно полагать, разработка философии психологии как

раздела психологии, а не философии науки, будет способствовать дальнейшему развитию психологической науки. Обратим внимание на то, что такая разработка существенно увеличит прогностические возможности в определении перспектив развития науки.

Библиографический список

1. Кроник, А. А. 500 лет названию психологии. — Электрон. дан. — URL: [http://services1.ht-line.ru/infolane/index.php?act=board&topic=136650022\[Текст\]2X6615&extresp=1](http://services1.ht-line.ru/infolane/index.php?act=board&topic=136650022[Текст]2X6615&extresp=1).
2. Мазилев, В. А. О предмете психологии // Методология и история психологии : науч. журн. — 2006. — Т. 1, вып. 1. — С. 55—72.
3. Мазилев, В. А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярослав. педагог. вестник. — 2013. — Т. 2, № 2. — С. 149—155.
4. Мазилев, В. А. О философии психологии как ветви психологического знания // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы 6-й Международной научно-практической конференции, 19—21 ноября 2013 г. / под ред. проф. Поваренкова Ю. П. — Ярославль : Канцлер, 2013. — С. 75—79.

О. А. Макунина, И. А. Якубовская

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОЙ РЕАКЦИИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Одной из наиболее информативных методик оценки функционального состояния человека является определение времени латентного периода простой сенсомоторной реакции (ПЗМР), характеризующей временные показатели нервных процессов, являющихся основными в психомоторных действиях человека. В основе простой зрительно-моторной реакции лежит рефлекторная двигательная реакция на световой раздражитель (условный рефлекс первого порядка).

Простая сенсомоторная реакция реализуется через формирование функциональной системы, работа которой зависит от согласованности, синхронности временных и пространственных параметров этой системы и совпадения ритмов возбуждения в нервных клетках (В. М. Водлорезов, С. Г. Тарасов, 2002).

Время реакции — интервал между началом предъявления раздражителя и началом ответной реакции, обычно двигательной. Близким понятием является «латентный период». Латентный период — характеристика психофизиологического процесса, которая представляет собой время между началом действия раздражителя и возникновением ответной реакции. Величина латентного периода обусловлена осуществлением физико-химического процесса в рецепторе, прохождением нервного импульса по проводящим путям, аналитико-синтетической деятельностью в структурах головного мозга и срабатыванием мышц. По своей величине латентный период может существенно меняться в зависимости от модальности и интенсивности раздражителя, от уровня сложности и автоматизированности реакции, от функциональной готовности нервной системы. Время произвольной ответной реакции на стимул не может быть ниже определенного физического предела, или «несократимого минимума», который составляет около 100 мс (Карпенко, 1988).

Время реакции (ВР), согласно данным различных авторов может служить интегральным показателем состояния центральной нервной системы. Возрастная динамика показателей времени реакции проходит нескольких стадий, отделенных друг от друга кри-

тическими периодами и последующим скачкообразным уменьшением времени реакции. Количество критических периодов для разных типов реакции различно. Для изучения возрастной изменчивости необходим оптимальный выбор зрительно-моторной реакции (ЗМР) (Яковлев, Литовченко, 2005).

На психофизиологическое состояние организма воздействует целый комплекс внешних и внутренних факторов. К внешним факторам относятся климатогеографические, деятельностные, информационно-операциональные, ситуационные, т.е. объективные условия. К внутренним факторам относятся функции, состояния, свойства, качественные особенности организма и психики человека, т.е. субъективные условия. Для учебной деятельности школьников и студентов в настоящее время характерно: большая информационно-операциональная нагрузка с дефицитом времени, возросшей ответственностью, малоподвижным образом жизни, высокой эмоциональной напряженностью (Яковлев, Литовченко, 2005).

Цель исследования: выявить особенности сенсомоторной реакции в онтогенезе растущего организма.

Организация исследования. В нашем обследовании приняло участие 534 учащихся общеобразовательных школ г. Челябинска и студентов университета физической культуры разных специальностей.

Методы исследования. Показатели латентного периода простой зрительно-моторной реакции регистрировались с помощью компьютерной программы «НС-Психотест», разработанной фирмой «Нейрософт» г. Иваново. Методика применялась с использованием зрительно-моторной трубы.

Оценка достоверности различий средних значений показателей сравниваемых групп определялась по t-критерию Стьюдента (Лапач, 2001), относительных величин рассчитывали с помощью программы «Облегченные способы статистического анализа в клинической медицине (Clinic)» (Бенсман, 2002).

Результаты исследования. На рис. 1 представлена динамика ПЗМР учащихся и студентов с учетом половой принадлежности.

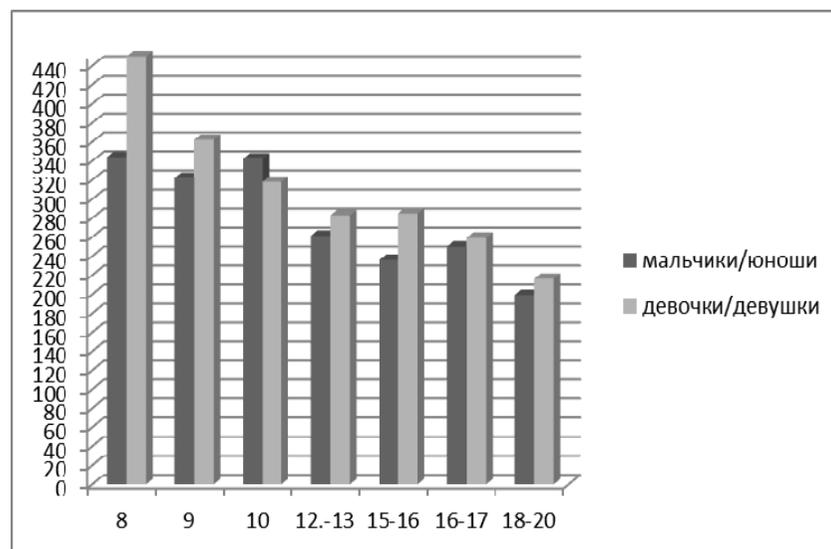


Рис. 1. Динамика ПЗМР учащихся и студентов

Представленные данные позволили установить, что у девочек/девушек латентный период ПЗМР в возрастные периоды 8, 9, 15-16 и 18-20 лет был достоверно продолжительнее, чем у обследуемых мальчиков/юношей на 25 %, 11 %, 17 % и 7,7 % соответственно.

Результаты нашего исследования показали, что возрастная динамика значений латентного периода ПЗМР девочек/девушек характеризуется плавным снижением от 8 к 20 годам. Так, в возрасте от 8 до 9 лет укорочение латентного периода составило 21 %, от 9 до 10 лет — 12 %, от 10 до 12 лет — 11 %, от 17 до 20 лет — 17 %. В возрасте от 13 до 16 лет скорость ПЗМР не имела достоверных изменений.

Возрастная динамика изменения латентного периода ПЗМР мальчиков/юношей имеет разнонаправленный характер. Так, значения данного показателя простой ЗМР достоверно не изменяются в возрастные периоды от 8 до 10 лет и от 16 до 17 лет. Достоверный прирост скорости ПЗМР отмечен в возрасте от 10 до 12 лет на 24 %, от 13 до 15 лет — на 10 % и от 17 до 20 лет на 20 %.

В общем, за весь обследуемый период прирост скорости (т.е. укорочение ВР) ПЗМР составил у девочек/девушек 53 %, у мальчиков/юношей — 42 %.

Изучение латентного периода зрительно-моторных реакций имеет практическую значимость с точки зрения определения уровня выполнения учащимися и студентами работы, предусматривающей экстренное переключение действий, быструю поочередную смену возбудительного и тормозного процессов. Подвижность нервных процессов, вероятно, взаимообусловлена произвольным управлением внимания, в частности, его свойств концентрации и переключаемости, имеющих достоверно значимые различия между юношами и девушками.

По нашему мнению, проанализированные данные о возрастных изменениях латентного периода простой зрительно-моторной реакции расширяют представления о функциональных особенностях нервной системы в зависимости от возраста и пола испытуемых. Если учесть, что ученик начальной школы находится в адаптационном периоде к образовательному процессу, выпускник школы находится на этапе выбора будущей профессии, а студент университета физической культуры испытывает сочетанные воздействия умственных и физических нагрузок, то становится очевидной важность изучения показателей функционального состояния центральной нервной системы и определения индивидуальных психофизиологических особенностей организма.

Несомненно, представленный научный материал требует сопоставительного анализа с литературными данными, который будет представлен в дальнейших публикациях.

Библиографический список

1. Бенсман, В. М. Облегченные способы статистического анализа в клинической медицине / В. М. Бенсман. — Краснодар : Изд-во КГМА, 2002. — 32 с.
2. Водлозеров, В. М. Зрительно-двигательная активность человека в условиях слежения / В. М. Водлозеров, С. Г. Тарасов. — Харьков : Изд-во Гуманитарный Центр, 2002. — 242 с.
3. Карпенко, А. В. Колебательная структура психофизиологических показателей как источник информации о продуктивности умственной деятельности // Физиология человека. — 1988. — Т. 14, № 5. — С. 730—738.

4. Лапач, С. Н. Статистические методы в медико-биологических исследованиях с использованием Excel / С. Н. Лапач, А. В. Чубенко, П. Н. Бабич. — 2-е изд. — К. : МОРИОН, 2001. — 408 с.
5. Яковлев, Б. П. Теоретические аспекты исследования психической нагрузки в условиях учебной деятельности / Б. П. Яковлев, О. Г. Литовченко // Вестник высшей школы. — 2005. — № 6. — С. 3—6.

Д. В. Малеев

**СТРУКТУРА
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОБЕЗНАЧЕНИЙ
СОТРУДНИКОВ ОВД С ОПТИМАЛЬНЫМ УРОВНЕМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ**

В современных условиях реформирование органов правоохранительной системы соответственно задачам создания правового демократического государства требует изменений в кадровом обеспечении, разработки и применения новых подходов и способов профессионального отбора, подготовки персонала органов внутренних дел (ОВД), психологического сопровождения оперативно-служебной деятельности. Так как сложившаяся социально-экономическая ситуация множит и обостряет разнообразные кризисные явления в профессиональной деятельности персонала (ОВД), порождая личностные трансформации, которые носят кризисный характер и ведут к деформациям и даже регрессиям в отношениях с окружающими людьми и общественными (социальными) структурами (Волков, 2010), возникает необходимость научного осмысления и обоснования новой парадигмы оптимизации профессионально-личностного развития с целью обеспечения профессиональной надежности персонала ОВД (Поярков, 1997). Профессиональная деятельность персонала ОВД, обуславливает личностные трансформации, которые существенно влияют на особенности профессиональной самореализации (Волков, 2010). Изменения внутренних связей и отношения между разноуровневыми компонентами и параметрами, определяющими, уровень профессиональной надежности персонала ОВД являются следствием трансформации ценностно-смысловой, мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой, поведенческой сферы личности. С учетом методологических и теоретических оснований исследования нами были выделены компоненты и разработаны квалиметрические характеристики оценки показателей развития профессиональной надежности сотрудников ОВД (Барко, Малеев, 2012).

Для изучения индивидуально-психологических факторов,

определяющих надежность деятельности работников ОВД, применялись: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, 16 — факторный опросник Р. Кеттела (форма С), профессиографическая анкета «Правоохранительная деятельность сотрудников ОВД» С. Ю. Полякова, «Личностный опросник нравственной надежности личности» (ЛОНН-80) Е. Ю. Стрижова. При изучении когнитивных механизмов использовался программно-технический комплекс «Психо-тест». При изучении мотивационного компонента использовались методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э.Мильмана, «Направленности личности» В. Смекала, М. Кучера. Ценностно-смысловой компоненте изучался с использованием теста «Смыслжизненные ориентации (СЖО)» Д. А. Леонтьева, модифицированного варианта методики «Репертуарные решетки» Дж. Келли. Поведенческий компонент исследовался с использованием методики «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкмана и методики «SACS» С. Хобфолла. При изучении эмоционально-волевой сферы использовались психодиагностические методики: «Диагностика самооценки тревожности» Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина, тест самоактуализации (САТ) Э. Шострома, «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда.

Основываясь на результатах экспертной оценки, сотрудники ОВД были разделены на три группы испытуемых по уровню профессиональной надежности (оптимальный, достаточный, критический), включающий уровень субъективного профессионального опыта специалиста, развитие его профессионально важных качеств, стаж работы по специальности и особенности его личности. Следующим шагом нашего исследования стало проведение корреляционного анализа между показателями выраженности личностных факторов, профессионально важных качеств сотрудников ППСМ и уровнем их профессиональной надежности с помощью г-критерия Пирсона (см. рис. 1).

ник» ($-0,31$ $p \leq 0,05$); доверчивость-настороженность ($r = -0,22$, $p \leq 0,05$).

Результаты проведенного исследования позволили обнаружить структуру индивидуально-психологических особенностей сотрудников ОВД с оптимальным уровнем профессиональной надежности. Прежде всего, для них характерной особенностью является использования «активной» стратегии преодоления стресса. У них более выражено стремление к независимости, уверенность в себе, доверие к окружающему миру, способность преодолевать обусловленную спецификой службы ограниченность личностной свободы и поведения, чем у сотрудников с критическим уровнем профессиональной надежности. Ведущим типом копинг-поведения для данной группы является — «самоконтроль» характеризующийся нейтрализацией агрессивных проявлений, формированием толерантности к окружающим, снижением риска дезадаптации в стрессе, повышением нервно-психической устойчивости. Среди общих отличительных тенденций в смысловой сфере важно отметить, что у сотрудников с оптимальным уровнем надежности, наблюдается более высокий уровень ощущения своей успешности в жизни, способности влиять на ход собственной жизни, уверенности в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора и ощущения успешной самореализации. Система мотивов данной категории сотрудников, преимущественно представлена прогрессивным мотивационным профилем, характеризующегося заметным превышением уровня развивающих мотивов над уровнем мотивов поддержания, преобладанием мотивов порождаемых деятельностью, увлечением самой деятельностью. Отличительными особенностями мотивационно-волевой сфере сотрудников с оптимальным уровнем надежности являются активность и эмоциональная вовлеченность в деятельность; у них наблюдается низкий уровень таких негативных эмоциональных состояний, как тревожность и фрустрация.

Библиографический список

1. Барко, В. И. Развития профессиональной надежности работников патрульно-постовой службы милиции в процессе психологического обеспечения служебной деятельности / В. И. Барко, Д. В. Малеев // Перекрестки психологии и права : материалы междунар. научно-практ. конф. (г. Ереван, 4—6 ноября 2011 г.). — Ереван : АГПУ, 2012. — С. 56—69.

2. Волков, А. А. Трансформации ценностно-смысловой сферы сотрудников милиции общественной безопасности как психологические барьеры в их успешной профессиональной самореализации // Вестник ИДНК «Экономика и управление народным хозяйством». — Ставрополь, 2010. — № 2 (14). — С. 125—128.
3. Поярков, С. Ю. Формирование профессиональной надежности правоохранительной деятельности сотрудников органов внутренних дел МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Ю. Поярков. — СПб., 1997. — 18 с.

НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Проблема нравственного развития личности в последние десятилетия приобрела междисциплинарный характер и является постоянным объектом научного внимания в философии, социологии, психологии, культурологии, педагогике и других дисциплинах. Основной теоретической и практической проблемой развития нравственности является поиск ответа на вопрос: как сделать так, чтобы человек не только мог, но и хотел поступать нравственно? В психологической науке нравственное развитие рассматривается в рамках изучения особенностей нравственного сознания и поведения человека.

Процесс нравственного становления личности не сводится к однозначному и последовательному воспроизведению требуемых образцов, а моральные нормы не могут предусмотреть всего спектра ситуаций и явлений, с которыми сталкивается человек на протяжении жизни. Важной является способность субъекта к нравственному поведению в широком диапазоне жизненных проявлений, не предусмотренных однозначными правилами. Известная субъекту норма будет действенной лишь тогда, когда войдёт в контекст ведущей деятельности и приобретёт личностный смысл для субъекта. Воспитание личностных смыслов представляет собой длительный процесс, но именно он выступает главным внутренним регулятором поведения и деятельности человека в особенно сложных ситуациях, требующих нравственных решений.

Особую значимость приобретает нравственное развитие студентов. От нравственной зрелости будущего специалиста-профессионала во многом зависит решение широкого спектра моральных проблем, с которыми неизбежно приходится иметь дело практически каждому обучающемуся в вузе и в дальнейшем, при осуществлении профессиональной деятельности. Формирование нравственности студентов происходит на основе присущих им возрастных особенностей: становления мировоззрения, самоопределения, повышенной чувствительности к правде и справедливо-

сти. Необходимым является включение в контекст аудиторных и внеаудиторных занятий по психологии заданий, способствующих развитию нравственного сознания обучающихся. Использование преподавателем материала, способствующего расширению нравственной сферы личности, должно варьироваться в зависимости от специфики психологической дисциплины и определяться задачами конкретного раздела психологии.

Попытка реализации названной проблемы имела место в преподавании «Общей психологии», на первом курсе специальности «Психология» факультета международного права и юридической психологии ЧУО «БИП — Институт правоведения» г. Минска. Так, например, при изучении темы «Воля» внимание студентов обращалось на многообразие взглядов учёных относительно соотношения волевой регуляции и нравственного поведения. Предметом обсуждения являлись концептуальные положения о том, что не только моральные качества способствуют проявлению «силы воли», но и наличие «силы воли» обеспечивает нравственное поведение. Однако сама по себе волевая регуляция не является показателем нравственности поступка человека (Ильин, 2009). При закреплении материала первокурсникам была предложена письменная работа, состоящая из двух частей. В первой части использовался метод свободных описаний: студентам предлагалось описать случай из жизни, иллюстрирующий нравственный поступок, связанный с проявлением волевых качеств личности. Во второй части задания юноши и девушки называли причины нравственного и безнравственного поведения.

Контент-анализ ответов позволил выделить основные контексты совершения нравственных поступков. Речь шла:

- о бескорыстной помощи пострадавшим;
- о терпении в ответ на несправедливость;
- о восстановлении попорченной справедливости;
- о сохранении секрета (молчании) в ситуации борьбы мотивов;
- о порядочном отношении человека к своим подчинённым.

В 30 % ответов наряду с рассказом о нравственном поступке содержится описание безнравственного поведения, свидетелями которого были респонденты. Указаны эмоциональные реакции наблюдателя события, такие, как гнев, отвращение, чувство вины, стыд, сожаление о невозможности изменить ситуацию. Имеются

размышления о том, как необходимо было поступить, называются волевые и нравственные качества отрицательной модальности, характеризующие человека, совершившего безнравственный поступок.

К причинам нравственных поступков студенты относят: *воспитание* (75 %), *эмпатию* (60 %), *совесть* (48 %), *доброту* (48 %), *уважение к другим людям* (40 %), *уважение к самому себе* (30 %), *характер* (30 %), *потребность поступать нравственно* (25 %), *чувство долга* (15 %), *духовность* (15 %). В 20 % бланков содержится апелляция «к золотому правилу нравственности», например: «... если в моих силах помочь кому-либо, то я не могу пройти мимо, потому что стараюсь отнестись к человеку так, как хотела бы, чтобы относились ко мне». В единичных ответах называются: *образование, вера в бога, полезность обществу, попытка исправить безнравственный поступок, загладить вину, повышение самооценки, желание показать пример другим, почувствовать себя человеком*.

Причинами безнравственных поступков, согласно представлениям студентов, являются: *безразличие* (50 %), *воспитание в семье* (50 %), *неудовлетворённость собственной жизнью* (50 %), *злость, злорадство* (40 %), *эгоизм* (30 %), *равнодушие* (30 %), *стремление получить выгоду* (20 %), *лень* (15 %), *безответственность* (15 %), *страх* (15 %). В единичных ответах присутствуют: *«мечь, личная неприязнь к человеку, «длинный язык», слабость, «холод» внутреннего мира, СМИ, отсутствие культуры поведения, мысли о том, что «никто человеку ничего хорошего в жизни не сделал»»*.

Таким образом, актуализация нравственного сознания студентов в процессе изучения психологических дисциплин будет способствовать не только более эффективному приобретению академических знаний юношами и девушками, но и нравственному становлению молодёжи. Полученные данные могут быть полезны для целенаправленного нравственного развития обучающихся в высшей школе.

Библиографический список

1. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 368 с.

**Б. Г. Мещеряков, М. М. Гизатуллин, А. И. Назаров,
Р. В. Соколов, А. В. Позднякова**

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПОДКЛАДКА ВОСПРИЯТИЯ ЛИЦ

Восприятие лиц представляет одну из ярких иллюстраций когнитивно-эмоциональных взаимодействий, подтверждающих справедливость принципа единства аффекта и интеллекта (см.: [6]). Однако изучение этих взаимодействий остается сложной проблемой, во-первых, по причине разнообразия эмоциональных реакций в ответ на лица (пожалуй, это разнообразие сопоставимо с многообразием самих человеческих эмоций), во-вторых, вследствие многофакторности эмоциональных эффектов лиц (они, очевидно, зависят от множества объективно-стимульных и субъективно-личностных факторов) и, наконец, из-за методической сложности регистрации мимолетных и плохо осознаваемых эмоциональных реакций в процессе восприятия.

Для регистрации эмоциональных эффектов применяются разнообразные методические подходы. Традиционный подход заключается в регистрации психофизиологических показателей, отражающих повышение уровня активации автономной и центральной нервной системы в ответ на предъявление лиц. В частности, широко признанным показателем эмоционального возбуждения считается реакция проводимости кожи (РПК).

РПК чувствительна даже к небольшим эмоциональным изменениям, что делает её полезным инструментом для обнаружения эмоциональных откликов при восприятии лиц. Одним из самых показательных применений этого метода явилась серия исследований так называемого скрытого опознания (*covert recognition*) лиц. Впервые скрытое опознание было обнаружено на пациентах с прозопагнозией (Bauer, 1984). Затем группа исследователей (Ellis, Young, Koenken, 1993) попыталась воспроизвести этот феномен на нормальных людях, используя подпороговую экспозицию лиц. Тем не менее до сих пор остаются сомнения относительно существования именно скрытого опознания лиц у нормальных испытуемых, так как проведенные эксперименты не исключали полностью влияния сопутствующих факторов, в частности различий между знакомыми и

незнакомыми лица по степени их привлекательности (аттрактивности) (подробнее см.: [4]). Крупным недостатком традиционных психофизиологических индикаторов эмоциональной активации является то, что они не специфичны ни к модальности (качеству), ни даже к валентности (положительная или отрицательная) эмоции. Поэтому вопрос о методе является остро актуальным.

Более широкие возможности предоставляют методики аффективного прайминга [3; 5] и эмоциональной модуляции старт реакции, которые мы использовали в своих исследованиях эмоциональных эффектов лиц и частей лиц.

Обе методики еще находятся в стадии разработки, требуя и апробации, и развития. В таких случаях трудно разделить четко цель и средство исследования. Сам метод не в меньшей степени становится целью исследования, чем сама основная цель. В данной статье описываются предварительные результаты, полученные с помощью методики эмоциональной модуляции старт реакции.

Еще в 1980—1990-е гг. было убедительно продемонстрировано, что амплитуда мигательного старт рефлекса, вызванного «неожиданным» громким шумом и регистрируемого по резкому увеличению электромиограммы круговой мышцы глаза, меняется в зависимости от эмоциональной валентности фонового стимула, наблюдаемого одновременно со звуком (напр., Lang, 1995; Lang и др., 1990; Vrana, Spence, & Lang, 1988). Старт реакция потенцируется (усиливается) при наблюдении слайдов с отрицательным содержанием и ослабляется при наблюдении положительных изображений (Vrana и др., 1988). Ставшее популярным объяснение феномена эмоциональной модуляции мигательного рефлекса (Lang, 1995; Lang и др., 1990) состоит в том, что, когда предъявляется неприятный стимул, активируется релевантная субкортикальная аверсивная (защитная) система (defensive system), что приводит к усилению (потенциации) оборонительных (защитных) рефлексов, таких как мигательный рефлекс. Если же предъявляется приятный стимул, то активируется appetitive system), которая, однако, находится в оппонентных отношениях с аверсивной; поэтому ее активация сопровождается некоторым торможением аверсивной системы и тем самым приводит к ослаблению мигательного рефлекса.

Хотя для большого количества эмоционально положительных и отрицательных изображений обнаружен общий паттерн мигатель-

ной старт модуляции (Lang, 1995; Lang и др., 1990), результаты с человеческими лицами неоднозначны, а количество исследований пока еще невелико. Исследования с человеческими лицами на взрослых испытуемых начались лишь в последнее десятилетие. Однако, как ни удивительно, первое исследование с лицами было проведено на 5-мес. младенцах (Balaban, 1995); автор сообщал, что усиленное мигание вызывало предъявление незнакомых сердитых лиц, тогда как при предъявлении радостных лиц возникало уменьшенное мигание. Дальнейшие исследования на более старших детях и взрослых вызвали скорее разочарование и недоумение «капризностью» получаемых результатов. Например, исследование 4-8-летних детей не обнаружило различий в старт реакциях во время просмотра гневных (сердитых) и нейтральных лиц (Waters и др., 2008). Anokhin и Golosheykin (2010), комментируя собранные данные своих немногочисленных предшественников, констатировали, что эти данные не поддерживают представление о том, что эмоциональная экспрессия лиц может модулировать старт рефлекс у взрослых эффективно как эмоциональные сцены. Alpers и др. (2011) утверждали, что «до сих пор ни одно исследование не выявило ожидаемое торможение старт рефлекса при наблюдении аппетентных (напр., радостных) эмоциональных экспрессий лиц» (р. 174), но еще большее разочарование вызывало применение экспрессии страха, которая упорно не приводила к ожидаемой потенциации (Springer и др., 2007; Grillon, Charney, 2011).

В некоторых исследованиях отмечались половые эффекты — либо пола натурщиков: сообщалось, что ожидаемый паттерн потенциации мигательного рефлекса при наблюдении сердитых лиц и торможение при наблюдении радостных лиц обнаружен только для мужских лиц (Hess и др., 2007), либо пола наблюдателей: сообщалось о старт потенциации для объединенной серии сердитых и испуганных лиц, которая была значимой только у женщин (Anokhin & Golosheykin, 2010). Наш анализ применявшихся в этих исследованиях процедур обработки результатов выявил парадоксальное игнорирование тройного взаимодействия «Экспрессия x Пол испытуемого x Пол натурщика», которое, в частности, было значимым в исследовании с применением метода аффективного прайминга [3; 5]. Существование такого взаимодействия согласуется с развиваемым В. А. Барабанщиковым [1; 2] подходом к восприятию лиц в терминах когнитивно-

коммуникативного процесса, в котором складываются и развиваются представление об индивидуальности коммуниканта, его оценка и отношение к нему.

Таким образом, учитывая результаты предшествующих исследований с лицами, выражающими эмоции радости и страха, мы не предполагали найти значимый основной эффект экспрессии, однако выдвигали гипотезу о существовании значимого тройного взаимодействия «Экспрессия \times Пол испытуемого \times Пол натурщика». Поскольку ранее никто не исследовал относительную эффективность частей лиц и целых лиц в качестве модуляторов стартовой реакции, то твердых гипотез мы не выдвигали. Хотя, казалось бы, с точки зрения здравого смысла лицо в целом должно быть более сильным модулятором стартовой реакции, чем отдельные его части, но существует обратный пример: величина специфического к лицам компонента N170 в вызванных потенциалах в ответ на отдельные глаза больше, чем на целое лицо (Bentin и др., 1996; Severac-Cauquil и др., 2000; Taylor и др., 2001).

Метод¹

В эксперименте принимали участие 16 испытуемых, но данные трех испытуемых пришлось исключить из обработки (двух по техническим причинам, одного — из-за систематического несоблюдения инструкции). Окончательная выборка включала 13 человек: 6 мужчин и 7 женщин (средний возраст составил 25,4 год, диапазон: от 18 до 59 лет).

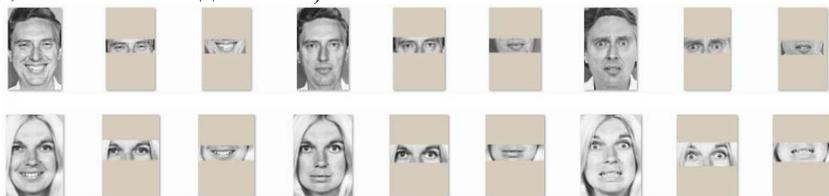


Рис. 1. Все типы изображений, которые предъявлялись в опытах

Лицевые стимулы (см. рис. 1) предъявлялись на экране электронно-лучевого дисплея (размеры видимой части экрана: длина 39 см и высота 30 см). При среднем расстоянии от глаз испытуе-

¹ Из-за ограничений объема публикации, описание метода и результатов будет не полностью детализированным.

мого до экрана дисплея 65 см, угловые размеры стимульных изображений для целого лица составляли $9,5 \times 15$ угл. град., угловые размеры частей — $9,5 \times 3,5$ угл. град.

Опыт с каждым испытуемым имел внутрисубъектный факторный план. В целом же эксперимент соответствует смешанному факторному плану, в котором изучалось влияние на амплитуды старт реакции пяти факторов (независимых переменных): 1) пол натурщика — мужчина или женщина; 2) три вида экспрессии (радость, нейтральное выражение лица, испуг); 3) целое лицо или его часть (рот; глаза); 4) задержка предъявления акустического старт стимула (5 уровней — 0,5; 1,5; 2,5; 3,5 с, для создания условий неопределённости предъявления акустического сигнала; в некоторых случаях экспозиции изображения старт стимул отсутствовал и предъявлялся в интервале между экспозициями); 5) пол испытуемого. Зависимые переменные — максимальная амплитуда старт реакции в наблюдаемом интервале (от 20 до 150 мс после начала предъявления старт стимула) и субъективные оценки того, насколько нравятся изображения².

С каждым испытуемым проводился один опыт, в пределах которого предъявлялись в квазислучайной последовательности все 90 комбинаций уровней стимульных факторов по одному разу, включая 18 проб, в которых шум не предъявлялся при экспозиции лицевых стимулов и которые вообще не рассматривались при анализе результатов. Во время предъявления лицевых стимулов испытуемые смотрели на них с единственной задачей оценить после окончания экспозиции то, насколько они им нравятся.

Запуск каждой пробы испытуемый инициировал с помощью нажатия на клавишу Пробел. Через 2 с после запуска пробы в центре экрана появлялась метка для зрительной фиксации, которая гасла одновременно с началом экспозиции лицевого стимула. Экспозиция последнего начиналась со случайной задержкой от 8 до 12 с относительно начала пробы и продолжалась в течение 6 с. При этом с задержкой (случайно выбранной из указанных выше значений) относительно начала экспозиции целевого изображения предъявлялся акустический старт стимул или в четверти экспози-

² Данные об эксплицитных оценках того, насколько нравятся изображения, здесь не приводятся, но важный факт состоял в том, что эти оценки не коррелировали с эмоциональной модуляцией старт реакции.

ций не предъявлялся. Для снижения уровня готовности испытуемого к предъявлению старт стимула он с вероятностью 0,25 предъявлялся во время интервала между экспозициями изображения (со случайной задержкой в диапазоне от 1 до 5 с после запуска пробы). После исчезновения изображения испытуемый должен был оценить его эмоциональность с помощью датчика ручного контроля. После этого испытуемый запускал следующую пробу нажатием на клавишу Пробел. Момент нажатия этой клавиши определялся самим испытуемым.

Биполярное отведение ЭМГ-сигнала осуществлялось с помощью двух активных и одного нейтрального электродов Ag-AgCl диаметром 8 мм. Активные электроды прикреплялись к кожному участку под правым глазом испытуемого над круговой мышцей глаза (*orbicularis oculi*). Межеlectродное расстояние составляло около 1 см. Нейтральный электрод закреплялся на мочке правого уха. Электроды подключались к биоусилителю DA100C (BIOPAC, США) с помощью экранированных проводов. Были выбраны следующие параметры усилителя: полоса регистрируемых частот — 0,05—500 Гц, коэффициент усиления — 1000. Выходной сигнал усилителя подавался на один из каналов системы сбора данных E-440 (L-Card, РФ), управляемой программным пакетом PowerGraph. Частота квантования регистрируемых сигналов равнялась 1000 Гц. На других каналах системы E-440 регистрировались сигналы от фотодиодного датчика экспозиций, датчика ручного контроля, фонограмма звуков (они предъявлялись испытуемому бинаурально через наушники — белый шум продолжительностью 50 мс, громкостью около 100 дБ), и моменты нажатия испытуемым клавиши Пробел для запуска экспозиции изображения.

Результаты и обсуждение

Еще до анализа эффектов различных факторов на амплитуды старт реакции были удалены те измерения, величина которых отклонялась от среднего более чем на $2,7\sigma$ (всего 9, т.е. не более 1 % от общего числа измерений).

Чтобы определить наиболее мощные факторы (стимульные и субъектные), предварительно был проведен 5-факторный дисперсионный анализ максимальных амплитуд реакций моргания. Все факторы были межсубъектными: 1) временная задержка звука относительно начала предъявления изображения; 2) пол испытуемого; 3) половая принадлежность лица или части лица;

4) экспрессия (страх, нейтральная, радость) и 5) тип изображения (рот, глаза, целое лицо).

Из всех факторов выявлено только два значимых результата: основной эффект задержки ($F = 3,88, p < 0,01$) и основной эффект пола испытуемого ($F = 4,30, p < 0,05$). Хотя график зависимости амплитуды моргания от величины задержки показывает монотонно возрастающую зависимость, но, как показали попарные сравнения (LSD, $p < 0,05$), только амплитуды моргания при задержках 2,5 и 3,5 с значимо выше, чем при задержке 0,5 с. Подобное торможение старта реакции при коротких асинхрониях включения визуального и аудиального стимулов ранее наблюдалось для эмоциональных сцен (напр., Bradley и др., 2006); для лиц, насколько нам известно, это продемонстрировано впервые. Эффект пола испытуемого состоит в том, что сила реакции моргания выше у мужчин (в среднем 0,081 против 0,072).

Вследствие торможения старта реакции при коротких задержках и в соответствии с принятой практикой анализ эффектов эмоциональной модуляции старта реакции (и взаимодействий) проводился только для двух самых длительных задержек старта стимула (2,5 и 3,5 с). Для этого анализа матрица индивидуальных данных была преобразована таким образом, чтобы фактор «экспрессия» был организован как внутрисубъектная (повторная) переменная. Кроме того, индивидуальные данные были нормализованы с помощью z-преобразования.

Далее отдельно для рта, глаз и целого лица проводились трехфакторные дисперсионные анализы (RM ANOVA) нормализованных максимальных амплитуд с экспрессией как внутрисубъектным фактором и двумя межсубъектными факторами — пол испытуемого и пол натурщика.

В таблице 1 приводятся лишь значимые результаты трех анализов (уровни значимости приводятся с поправкой Greenhouse-Geisser). Из табличных данных можно сделать вывод, что все основные эффекты отдельных факторов были не значимыми и что влияние экспрессии очень сильно зависит от половых факторов, но для глаз и целых лиц значимым или маргинально значимым было взаимодействие трех факторов. Пожалуй, наиболее интригующий результат состоит в том, что части лица оказались более эффективными модуляторами, чем целое лицо, в которое эти части входят. Эти результаты согласуются с существующими в литературе данными о слабой эф-

фективности целых лиц, выражающих радость и страх, в качестве модуляторов старт реакции, но одновременно дополняют их, поскольку дают основание предполагать, что части лиц могут вызывать более сильные эмоциональные эффекты по отдельности, чем в совокупности.

Таблица 1. Значимые результаты дисперсионных анализов амплитудных данных для трех типов изображений — рта, глаз и целого лица

Тип стимула	Факторы и взаимодействия	<i>F</i>	<i>p</i>
Рот	Экспрессия × Пол испытуемого	2,68	0,075 ^M
Глаза	Экспрессия × Пол натурщика	3,82	0,027*
	Экспрессия × Пол испытуемого × Пол натурщика	3,35	0,041*
Лицо	Экспрессия × Пол испытуемого × Пол натурщика	2,62	0,081 ^M

Примечание. * — уровень значимости 0,05; ^M — маргинальный уровень значимости ($0,05 < p < 0,1$).

Проверка попарных различий в силе моргания для разных пар экспрессий, проводилась с помощью *t*-теста. Все значимые и маргинально значимые различия представлены в табл. 2. Очевидно, что экспрессии женского лица или его частей у наблюдателей любого пола не вызывают значимых изменений в силе моргания. Все существенные изменения обнаружены только для частей мужского лица. При этом у наблюдателей женского пола мужские глаза и рот, выражающие страх, вызывают потенциацию (усиление моргания) по сравнению с радостной экспрессией, а в случае глаз, то и по сравнению с нейтральной экспрессией. Похожий эффект обнаружен и для целого лица, но он не достигает даже маргинальной значимости. В отличие от женщин у наблюдателей мужского пола при наблюдении экспрессии радости (мужские глаза и рот) старт реакция не уменьшается, а, напротив, усиливается (потенциация).

Таблица 2. Сводка значимых и маргинально значимых эффектов эмоциональной модуляции (*t*-тест с повторениями) при наблюдении мужских и женских лиц (раздельно для испытуемых мужского и женского пола)

	Экспрессия	Мужское лицо		Женское лицо	
		Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины
Рот	Страх/нейтр.	Ослабление* : -0,25 / 0,44 ($t = -2,28$, $p < 0,05$)	нз	нз	нз
	Страх/радость	Ослабление: -0,20 / 0,73 ($t = -2,27$, $p < 0,05$)	Потенциация: 0,06 / -0,33 ($t = 1,82$, $p = 0,092$)	нз	нз
	Радость/нейтр.	нз	нз	нз	нз
Глаза	Страх/нейтр.	нз	Потенциация: 0,45 / -0,16 ($t = 1,80$, $p = 0,094$)	нз	нз
	Страх/радость	нз	Потенциация: 0,45 / -0,20 ($t = 2,51$, $p < 0,05$)	нз	нз
	Радость/нейтр.	Потенциация: 0,39 / -0,50 ($t = 2,46$, $p < 0,05$)	нз	нз	нз
Целое лицо	Страх/нейтр.	нз	нз	нз	нз
	Страх/радость	нз	нз	нз	нз
	Радость/нейтр.	нз	нз	нз	нз

Примечание. *Потенциация или ослабление указывается для первого элемента пары экспрессий по отношению ко второму, сообщаются также средние величины старт-реакций и результаты статистической проверки.

При наблюдении одних и тех же стимулов амплитуды стартовых реакций мужчин и женщин существенно (t -тест, $p < 0,05$) отличались в двух случаях:

1) при наблюдении мужского рта с экспрессией радости у мужчин возникала сильная потенция (среднее = 0,73); напротив, у женщин имело место ослабление (среднее = -0,33); с функциональной точки зрения этот факт означает, что женщины эмоционально реагируют на улыбающийся мужской рот позитивно, а мужчины — крайне негативно.

2) при наблюдении мужского целого лица, выражающего испуг, у мужчин регистрировалось сильное ослабление стартовой реакции (среднее = -0,53), тогда как у женщин имела место потенция (среднее = 0,33); это можно интерпретировать как свидетельство того, что лицо испуганного мужчины вызывает негативную эмоцию у женщин, но позитивную у мужчин. Впрочем, негативная эмоция женщин предположительно может отражать реакцию сочувствия (сопереживания), о чем мы уже писали в статье, в которой рассматривались результаты эксперимента по аффективному праймингу [3].

Таким образом, можно констатировать несколько основных результатов исследования. Во-первых, части лиц (рот и глаза), выражающие разные экспрессии, являются не менее сильными модуляторами стартовой реакции, чем целое лицо. Во-вторых, эффект экспрессии лиц характеризуется двойной половой специфичностью — эмоциональный эффект данной экспрессии (страх или радость) зависит и от того, мужское это лицо или женское, и от того, кто на него смотрит — мужчина или женщина. Очевидно также, что экспрессии мужского лица оказались более эффективными модуляторами стартовой реакции, чем женские, что согласуется с результатами Hess и др. (2007).

Исследования проводились при поддержке гранта РФФИ № 11-06-00020.

Библиографический список

1. Барабанщиков, В. А. Восприятие выражений лица / В. А. Барабанщиков. — М. : Ин-т психологии РАН, 2009.
2. Барабанщиков, В. А. Экспрессии лица и их восприятие / В. А. Барабанщиков. — М. : Ин-т психологии РАН, 2012.

3. Гизатуллин, М. М. Влияние экспрессивного прайминга на оценки аттрактивности человеческих лиц / М. М. Гизатуллин, Б. Г. Мещеряков // Когнитивная наука в Москве: новые исследования : материалы конф., 19 июня 2013 г. / под ред. Е. В. Печенковой, М. В. Фаликман. — М.: Буки Веди, 2013. — С. 89—93.
4. Мещеряков, Б. Г. Скрытое опознание и неосознаваемый эмоциональный эффект лиц // Психол. журн. Междунар. ун-та природы, о-ва и человека «Дубна». — 2013. — № 2. — С. 79—105.
5. Мещеряков, Б. Г. Аттрактивность лиц в условиях аффективного прайминга реалистическими лицами / Б. Г. Мещеряков, М. М. Гизатуллин // Психол. журн. Междунар. ун-а природы, о-ва и человека «Дубна». — 2012. — № 2. — С. 42—48.
6. Мещеряков, Б. Г. Когнитивно-эмоциональные взаимодействия при восприятии лиц / Б. Г. Мещеряков, Д. В. Ющенко // Современная экспериментальная психология : в 2 т. / под ред. В. А. Барабанщикова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011. — Т. 2. — С. 145—163.
7. Alpers, G. W. Emotional scenes and facial expressions elicit different psychophysiological responses / G. W. Alpers, D. Adolph, P. Pauli // International Journal of Psychophysiology. — 2011. — Vol. 80 (3). — P. 173—181.
8. Anokhin, A. P. Startle modulation by affective faces / A. P. Anokhin, S. Golosheykin // Biological Psychology. — 2010. — Vol. 83 (1). — P. 37—40.
9. Bradley, M. M. A multi-process account of startle modulation during affective perception / M. M. Bradley, M. Codispoti, P. J. Lang // Psychophysiology. — 2006. — Vol. 43 (5). — P. 486—497.
10. Hess, U. Postauricular and eyeblink startle responses to facial expressions / U. Hess, G. Sabourin, R. E. Kleck // Psychophysiology. — 2007. — Vol. 44 (3). — P. 431—435.
11. Lang, P. J. The emotion probe: Studies of motivation and attention / P. J. Lang // American psychologist. — 1995. — Vol. 50 (5). — P. 372—385.
12. Lang, P. J. Emotion, attention, and the startle reflex / P. J. Lang, M. M. Bradley, B. N. Cuthbert // Psychological review. — 1990. — Vol. 97 (3). — P. 377—395.
13. Springer, U. S. Differences in startle reactivity during the perception of angry and fearful faces / U. S. Springer, A. Rosas, J. McGetrick, D. Bowers // Emotion. — Washington, DC, 2007. — Vol. 7 (3). — P. 516—525.
14. Vrana, S. R. The Startle Probe Response: A New Measure of Emotion? / S. R. Vrana, E. L. Spence, P. J. Lang // Journal of Abnormal Psychology. — 1988. — Vol. 97 (4). — P. 487—491.

Е. Г. Мирошник

РЕФЛЕПРАКТИКА В ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Постановка проблемы. Процессы демократизации современного образования предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовке учителя, способного создавать оптимальную социально-психологическую среду для развития личности ученика в учебно-воспитательном процессе. Будучи по своей природе творческой, педагогическая деятельность основана на осуществлении индивидуального подхода к проектированию программы развития личности каждого ученика. Реализация этой задачи может порождать у учителя определенные трудности, связанные с необходимостью преодоления собственных стереотипов и диссонансов по отношению к личности ребенка, технологий и приемов работы с ним, а также по отношению к самому себе. В связи с этим возрастает актуальность изучения психологических явлений, обеспечивающих способность учителя к личностной перестройке, саморазвитию в условиях профессиональной деятельности. Этим объясняется выбор темы исследования. *Цель* исследования состояла в рассмотрении рефлепрактики в качестве технологии, обеспечивающей продуктивное развитие педагогической рефлексии учителя.

Результаты исследования. Анализ существующих теоретико-прикладных подходов к пониманию природы и функций рефлексивности позволил нам выделить такие ее особенности. Рефлексия рассматривается как процесс, состояние и личностное свойство, обеспечивающее понимание человеком содержание своего сознания (Карпов, 2004). Генеративная и трансформационная функции рефлексии актуализируются при наличии когнитивного, смыслового конфликта и обеспечивают возникновение рефлексивных отношений. Продуктом рефлексии становится создание новых смыслов, образов будущего, существенно изменяющих отношение человека к самому себе и определенной предметной ситуации (Лефевр, 2003). Успешное присвоение рефлексивного опыта личностью является одним из факторов развития субъектности как творческой реализации жизненного пути. Результаты теоретико-экспериментальных

исследований А. В. Карпова, Ю. Н. Кулюткина, Д. А. Леонтьева свидетельствуют о системно-структурной организации процессов рефлексии. Особенности этой организации существенным образом влияют на меру продуктивности рефлексивных процессов в регуляторных механизмах поведения человека. Так, не всякая рефлексия определяет изменения основных компонентов Я-концепции и обеспечивает личностное развитие. Позитивное влияние оказывает системная рефлексия, предполагающая самодистанцирование личности, умение видеть не только самого себя, но понимать особенности видения себя глазами других (Леонтьев, 2011). В основе возникновения нового отношения к себе находится обретение нового смысла и выбор жизненных ценностей. Эти положения стали теоретическим основанием для определения роли рефлексии в профессиональной деятельности учителя.

Понимание природы профессионально-педагогической деятельности с позиции субъектно-деятельностного подхода позволяет рассматривать рефлексивную деятельность учителя как один из базовых механизмов профессиональной идентичности, ядерным образованием которой является профессиональная Я-концепция. Педагогическая рефлексия выявляется в рефлексивных позициях, как состояниях, направленных на осознание как собственных переживаний и действий, так и переживаний и действий всех субъектов педагогического взаимодействия. Эти состояния вызваны наличием когнитивного конфликта между целями учителя в организации оптимального педагогического взаимодействия и наличным опытом их достижения. Функция рефлексии состоит в контроле и переосмыслении учителем своих стратегий педагогического взаимодействия. Результатом этого переосмысления является изменение отношений к себе, создание новых приемов педагогического взаимодействия в проблемных ситуациях.

Современные технологии личностного развития учителя накопили значительный опыт организации профессионального обучения, обеспечивающего развитие творческого потенциала личности. Однако проблема рефлексивной компетентности все еще остается малоизученной. Это связано как с неоднозначностью понимания природы рефлексии в целом, так и вариативным анализом структуры педагогической деятельности.

Мы попытались рассмотреть роль рефлепрактики в оптимизации регуляторного механизма профессиональной деятельности

учителя. Рефлепрактика — специально организованное взаимодействие между людьми, направленное на актуализацию и формирование у них рефлексивного процесса в целях эффективного решения возникших жизненных задач, в том числе внутриличностного характера (Аникина, 2000). Наиболее распространенной формой рефлепрактики является рефлексивный тренинг. Его основными принципами являются: экзистенциально-гуманитарная ориентация руководителей тренинга в работе с людьми, создание таких условий взаимодействия между участниками, которые способствуют максимальному раскрытию их внутреннего мира; внимание к любым проявлениям личности; учет культурно-практического контекста в организации обучения, культивирующего рефлексии; максимальное проживание и переживание участниками рефлепрактики полученных знаний, полную эмоциональную включенность; использование широкого спектра рефлексивных методов и технологий; использование знаний в области ведения групповой, в том числе тренинговой работы.

Рефлепрактика может быть использована как в системе подготовки будущего учителя на этапах обобщения им профессионального опыта (например, после прохождения педагогической практики), так и в системе повышения квалификации. Рефлепрактика направлена на поиск учителем творческих решений конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности, имеющих экзистенциально-личностную природу.

Осуществление рефлепрактики предполагает проведение предварительного опроса его участников с помощью анкеты. В содержание анкеты включены вопросы, позволяющие выявить предмет переживаемого конфликта, частоту переживания, характер этих переживаний, наличные способы преодоления конфликта. Цель работы состоит в активизации рефлексивных отношений, обеспечивающих поиск учителем новых ценностей, позволяющих переосмыслить конфликтную ситуацию и найти ее продуктивное решение. Участникам тренинга предлагается ряд заданий, построенных на умении оценивать и осознавать собственные ценностно-смысловые образования в определении стратегий педагогического взаимодействия. Для достижения этой цели используется метод рефлексивных инверсий. Так, участникам тренинга предлагается проанализировать педагогические ситуации из опыта мастеров педагогического труда А. С. Макаренко, Я. Корчака, Ш. А. Амона-

швили, В. А. Сухомлинского. Определив сущностную основу отношения педагога к ребенку, участникам необходимо выбрать для себя манеру поведения «мастера» и попробовать описать ее в предлагаемых конфликтных ситуациях. Занятие проводится в группе. Члены группы осуществляют контроль над правильностью выполнения задания. Основное внимание уделяется процессу рефлексии трудностей, возникающих при выполнении заданий. Результаты работы обсуждаются всеми участниками группы. Важным этапом работы является включение результата рефлексии в преобразование реальности (внутренней и внешней). Данный этап — один из важнейших в рефлексивном процессе, на это указывал еще Г. П. Щедровицкий. Он писал о том, что ядром и сутью процесса рефлексии является «рефлексивное возвращение», а «рефлексивный выход» рассматривается лишь как условие и предпосылка самой рефлексии (Щедровицкий, 2005). Практика психотерапевтической работы предлагает разные варианты решения этого вопроса. В частности, «присвоение» рефлексивного опыта личностью при решении ею своих проблем осуществляется с помощью техник психодрамы. Психодрама обеспечивает активизацию способности к самодистацированию в ситуации необходимости проигрывания разных ролей, стимулирует социально-психологические аспекты рефлексивного отношения.

Выводы. Результаты анализа проблемы рефлексии в современных психологических исследованиях позволили выделить функциональные, системно-структурные компоненты рефлексии, рассмотреть содержание механизма рефлексивного выхода как условия создания личностью новых смысловых связей, способствующих творческой реализации личности в системе деятельности. Понимание профессиональной деятельности учителя с позиции субъектно-деятельностного подхода дает основание рассматривать рефлексивность как один из базовых механизмов его профессиональной идентичности. Функция рефлексии состоит в контроле и переосмыслении учителем своих стратегий педагогического взаимодействия. Результатом этого переосмысления является изменение отношения учителя к себе, создание новых приемов педагогического взаимодействия в проблемных ситуациях, обеспечивающих самореализацию личности всех ее участников. Одним из возможных путей, стимулирующих развитие педагогической рефлексии является рефлепрактика. Рефлепрактика обеспечивает развитие

системной рефлексии (самодистанцирования) и способствует пониманию человеком себя через то, как он воспринимается другими. Рефлеппрактика направлена на поиск учителем творческих решений конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности, имеющих экзистенциально-личностную природу.

Библиографический список

1. Аникина, В. Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях / В. Г. Аникин. — М., 2000. — 243 с.
2. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — М. : ИПРАН, 2004. — 278 с.
3. Леонтьев, Д. А. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Личностный потенциал: структура и диагностика / под. ред. Д. А. Леонтьева : сб. науч. работ. — М. : Смысл, 2011. — С.360—381.
4. Лефевр, В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. — М. : Когито-Центр, 2003. — 496 с.
5. Щедровицкий, Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. — М., 2005. — 800 с.

Н. В. Муращенкова

ЦЕННОСТИ, УБЕЖДЕНИЯ И ЭТНОИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования по определению психологических детерминант патриотической идентичности. Проверялась гипотеза о существовании значимых связей выраженности патриотической идентичности с ценностями, типами этноидентичности и базовыми убеждениями личности. В исследовании приняли участие молодые люди в возрасте от 18 до 27 лет ($M = 21,7$ и $SD = 2,8$), 314 человек, из них 157 мужчин и 157 женщин. Степень выраженности патриотической идентичности выявлялась с помощью вопроса «Насколько Вы ощущаете себя патриотом?» с 5-балльной шкалой ответов. Обоснованность и валидность изучения самоидентичности личности с помощью вопросов, сформулированных с использованием термина «самоощущение», согласуется с выводами отечественных психологов, указывающих на перспективность применения модели телесной идентичности для объяснения механизмов и описания других типов идентичности (Тхостов, Рассказова, 2012). Для выявления ценностных ориентаций респондентов, проявляющихся на индивидуальном уровне, использовалась вторая часть опросника Ш. Шварца («Профиль личности») в адаптации В. Н. Карандашева (Карандашев, 2004). Базовые убеждения личности диагностировались при помощи Шкалы базовых убеждений Р. Янов-Бульман, типы этнической идентичности определялись при помощи одноименного опросника Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой (Солдатова и др., 2008). Математическая обработка осуществлялась в программе *Statistica* 6.0 с использованием множественного регрессионного анализа (метод Forward stepwise).

Результаты множественного регрессионного анализа показывают, что значимыми предикторами *патриотической идентичности* являются ценности *безопасности*, *традиций* и *доброты* (табл. 1). Чем более значимы для личности собственная безопасность, стабильность общества и самого себя, сохранение благополучия близких людей, гармония взаимоотношений и позитивное взаимодействие, уважение, принятие и следование традиционным

для общества нормам, тем выше уровень патриотической идентичности личности. Таким образом, выраженность патриотической идентичности связана с ростом значимости для молодых людей ценностных измерений «консерватизма» и «самотрансцендентности» (в терминологии Ш. Шварца).

Таблица 1. Показатели, позволяющие прогнозировать выраженность патриотической идентичности

Переменные		Отклик	
Предикторы		Патриотическая идентичность	
		β	p
Ценности $R^2_{adj} = 0,148$ $F = 9,382$ $p = 0,000$	Традиции	0,143	0,042
	Доброта	0,192	0,008
	Безопасность	0,272	0,000
Типы этнической идентичности $R^2_{adj} = 0,181$ $F = 16,993$ $p = 0,000$	Этнонигилизм	-0,269	0,000
	Этническая индифферентность	-0,237	0,000
	Позитивная этноидентичность	0,157	0,007
	Этнофанатизм	0,229	0,000
Базовые убеждения $R^2_{adj} = 0,075$ $F = 8,792$ $p = 0,000$	Убеждение в благосклонности мира	0,229	0,001
	Убеждение в ценности собственного «Я», контроле событий и везении	0,139	0,033

Примечание. R^2_{adj} — скорректированное значение коэффициента множественной детерминации; F — статистика критерия Фишера; β — стандартный коэффициент регрессии; p — уровень значимости; результаты множественного регрессионного анализа.

Связь уровня патриотической идентичности и типов этноидентичности имеет свои особенности (см. табл 1.). Чем ниже уровень этнонигилизма и этнической индифферентности и выше уровень позитивной этноидентичности и этнофанатизма, тем выше патриотическая идентичность. То есть для человека, ощущающего себя патриотом, не характерны признаки этнической гиподентичности (отход от собственной этнической группы, неопределенность этнической принадлежности, неактуальность этничности), а свойственно позитивное отношение к своему и другим

народам в сочетании с крайней степенью гиперидентичности — этнофанатизмом, который характеризуется признанием первостепенности прав этноса над правами личности, готовностью идти на все ради благополучия своего народа в ущерб правам и свободам других наций (Солдатова и др., 2008).

Объяснение выявленному противоречию в сфере этноидентичности самоидентифицирующихся патриотов можно найти, обратившись к их доминирующим потребностям, описанным ранее. Именно приоритет ценности безопасности, на наш взгляд, объясняет противоречивое сочетание позитивного отношения к представителям других наций и выраженного этнофанатизма. Вероятно, в сознании самоидентифицирующихся патриотов представители других народов воспринимаются в позитивном ключе до тех пор, пока не представляют опасность. В случае угрозы патриот готов на все ради защиты прав и интересов своей страны и представителей своей нации.

Этнофанатизм, выступая защитным механизмом сохранения и поддержания благополучия этногруппы в ситуации внешней угрозы, как любой фанатизм, любая чрезмерность, характеризуется снижением критичности мышления и выраженной настройкой, готовностью к восприятию значимой информации (в данном случае об угрозе, посягательстве на безопасность своей этногруппы). В данных условиях разграничение реальности и надуманности описываемой угрозы подчас невозможно, в связи с чем выраженный этнофанатизм несет в себе реальную опасность, как для самой личности, так и для общества в целом. Поэтому люди с ярко выраженной патриотической идентичностью могут быть включены в группу риска (группу потенциальных и/или реальных ксенофобов), которые в ситуации группового давления и манипулирования их значимыми потребностями могут превратиться в этнофанатиков, чье мышление и деятельность будут противоречить их изначальным взглядам на мир (в нашем случае: ценности доброты и выраженной позитивной этноидентичности). Механизмом подобного преобразования может стать действие адаптивной реакции «удвоения», описанной Р. Лифтоном, то есть разделения «Я» на две отдельно функционирующие целостности, которые «знают» о существовании друг друга, но действия злого «Я» никак не отражаются на моральном самоощущении «Я» доброго (Лифтон, 2005).

Согласно полученным результатам (см. табл. 1), базовые убеждения также являются значимыми предикторами патриотической идентичности. Выраженное убеждение личности *в благосклонности мира* в сочетании с убеждением *в ценности собственного «Я»* позволяют прогнозировать высокий уровень патриотической идентичности. Данные убеждения, соответствующие тезису «мир — хороший, Я — хороший», свидетельствуют о присутствии у лиц с выраженной патриотической идентичностью одного из базовых ощущений, необходимых для нормального функционирования субъекта, а именно *здорового чувства безопасности*.

Библиографический список

1. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. — СПб. : Речь, 2004. — 72 с.
2. Лифтон, Р. Технология «промывки мозгов»: Психология тоталитаризма / Р. Лифтон. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. — 576 с.
3. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева, О. А. Кравцова. — М. : Смысл, 2008. — 172 с.
4. Тхостов, А. Ш. Идентичность как психологический конструкт: возможности и ограничения междисциплинарного подхода / А. Ш. Тхостов, Е. И. Рассказова // Психологические исследования. — 2012. — Т. 5, № 26. — Электрон. дан. — URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/771-rasskazova26.html> (дата обращения: 05.12.2013).

А. В. Ножкин, С. А. Лукомская

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ВРАЧЕЙ-СТОМАТОЛОГОВ

Профессиональная деятельность медицинских работников связана с постоянными эмоциональными и моральными перегрузками, что приводит к возникновению так называемых личностных деформаций — в частности, синдрома эмоционального выгорания, аддиктивного поведения в виде трудоголизма, злоупотребление психоактивными веществами, интернет-зависимость, и т.д. Кроме вредных для здоровья последствий указанные процессы могут привести к профессиональной дезадаптации и функциональной деградации как отдельных специалистов, так и целых коллективов.

Профессиональная деформация — это психологическая дезориентация личности в ходе профессиональной деятельности, тенденция смотреть на вещи согласно правилам, общепринятым для своей профессии, отбрасывая более общую точку зрения. Наиболее ей подвержены лица, работающие с людьми. В научной и специальной литературе нет единого подхода к определению содержания понятия «профессиональная деформация». Трудности раскрытия ее природы обусловлены, прежде всего, сложностью структуры и многообразием связей между формами проявления деформации в процессе профессиональной деятельности и их личностной сущностью (Безносков, 2004).

Одна из самых частых причин профессиональной деформации — это специфика ближайшего окружения, с которым вынужден иметь общение специалист-профессионал, а также специфика его деятельности. Другой не менее важной причиной профессиональной деформации является разделение труда и все более узкая специализация профессионалов.

Одной из разновидностей профессиональных деформаций является эмоциональное выгорание (Бойко, 1996). Эмоциональное выгорание — это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, снижения удовлетворения исполнением работы и личной отстра-

ненности, которая может влечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми (вплоть до развития глубоких когнитивных искажений). По сути, это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Исследования Т. Ю. Фокиной, Л. И. Ларенцовой (Ларенцова, 2003) показали, что стоматологи нередко имеют профессионально обусловленные состояния, близкие к пограничным психическим расстройствам, однако профессиональные деформации и, в частности, психологические аспекты синдрома эмоционального выгорания, у этой категории специалистов до настоящего времени малоизучены.

Для определения особенностей профессиональных деформаций личности и рисков возникновения эмоционального выгорания врачей-стоматологов нами были использованы такие психодиагностические методики как тест Люшера, опросник на выгорание К. Маслач, С. Джексона, опросник «Уровень эмоционального выгорания» (В.Бойко) а также, методика М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?». В исследовании приняли участие врачи-стоматологи Смелянской городской стоматологической поликлиники (Украина, Черкасская обл.) в количестве 79 лиц. Средний возраст исследуемых 48 лет. Общий стаж работы врачей по специальности «стоматология» варьирует от 5 до 42 лет.

По результатам исследования были сделаны выводы о существовании рисков профессиональных деформаций стоматологов, особенно это касается врачей-пародонтологов, занимающихся лечением комплекса тканей, окружающих зуб (пародонта), что обусловлено в первую очередь распространенностью этих заболеваний и трудностями их лечения. В частности, парадонтологи отмечают, что на их психологическое благополучие не в последнюю очередь влияет недостаточная эффективность существующих методов лечения гингивита и парадонтита, недовольство пациентов процессом и результатами лечения. Наименее подвержены профессиональным деформациям стоматологи-хирурги, что обусловлено спецификой их профессиональной деятельности, когда избавление пациента от острой боли является прямым, видимым и неотсроченным во времени результатом лечения, и соответственно, такая результативность стоматологического хирургического

вмешательства приводит к повышению самооценки врача, его психологическому благополучию в целом. Отдельно следует отметить стоматологов-терапевтов и стоматологов-ортопедов, ортодонтонтов, которые в меньшей степени, чем парадонтологи, и в большей степени, чем стоматологи-хирурги, подвержены профессиональным деформациям, а в профессиональной деятельности они наибольшее значение придают эстетическому компоненту лечения. Следует отметить, что эстетические стоматологические дефекты причиняют психологическое неудобство и дискомфорт пациентам, они характеризуются сниженной самооценкой, низкими социальными и экономическими притязаниями. Таким образом, проведение реставрационного лечения положительно влияет на психологическое благополучие пациентов, а соответственно – на выражение ими благодарности врачам, что, в свою очередь, является существенной профилактикой синдрома эмоционального выгорания у стоматологов-терапевтов и стоматологов-ортопедов. Кроме того, существующие современные методы анестезии в значительной степени обуславливают комфорт пациентов при проведении различных стоматологических манипуляций, снижают их тревогу и негативное отношение к лечению, повышают уровень доверия к врачам.

У большинства стоматологов, принявших участие в нашем исследовании (76,2 %), наблюдается средний уровень эмоционального истощения, которое проявляется в периодических жалобах на плохое самочувствие, нервное напряжение, 20,0 % исследуемых имеют низкий уровень эмоционального истощения, чувствуют себя полными сил и желания работать и только у 3,7 % опрошенных наблюдаются симптомы сильного физического и психологического напряжения, переутомления, у них нередко выражены психосоматические нарушения, в частности болезни сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта. Исследуемые врачи имеют низкие показатели по шкале деперсонализации, то есть не меняют своего отношения к пациентам и к своей профессиональной деятельности в зависимости от собственного самочувствия. Редукция личных достижений (тенденция к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, преуменьшение своих возможностей и обязанностей по отношению к другим) опрошенным нами врачам-стоматологам практически не свойственна, в отдельных случаях наблюдается

тенденция негативно оценивать себя, занижать свои профессиональные успехи и достижения. В целом исследуемые врачи-стоматологи характеризуются несформированностью симптомо-эмоционального выгорания.

Мы констатируем относительную невыраженность всех аспектов эмоционального выгорания по методике В. Бойко, однако испытуемым наиболее свойственны средние показатели по шкале «резистенция» (52,5 %), которая указывает на бессознательное стремление к психологическому комфорту посредством имеющихся эмоциональных защит, уменьшение взаимодействий с коллегами и пациентами, расширение сферы экономии эмоций, желание побыть одному.

Профессиональная деятельность врача всегда содержит в себе перегруженную эмоциями коммуникативную деятельность: общение с пациентами, коллегами, администрацией, родственниками пациентов. Все это создает для врача условия постоянного эмоционального напряжения. Результаты исследования свидетельствуют, что в таких условиях врачи-стоматологи склонны реагировать сворачиванием коммуникативной деятельности с целью сохранения собственного эмоционального здоровья и благополучия, они очень часто прибегают к тактике экономии эмоций, выстраивают защитные барьеры на пути изнурительного общения.

Таким образом, специфика профессиональной деятельности стоматологов нередко способствует возникновению симптомов эмоционального выгорания. Полученные данные расширяют возможности ранней диагностики, профилактики и коррекции профессиональных деформаций врачей-стоматологов.

Библиографический список

1. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М. : ИИД Филинь, 1996. — 238 с.
3. Ларенцова, Л. И. Синдром «эмоционального выгорания» (*burnout*) у врачей-стоматологов / Л. И. Ларенцова, Ю. М. Максимовский, Е. Д. Соколова // Новое в стоматологии. — 2002. — № 2. — С. 97—99.

А. М. Островский

САМООЦЕНКИ УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ У БЕЛОРУССКОЙ МОЛОДЕЖИ

Здоровье — главная ценность человека, которая в основном зависит от самого человека, его поведения, привычек, желания прожить долгую, полноценную жизнь. Существуют различные определения здоровья, мы будем использовать определение, предложенное Г. И. Куценко и Ю. В. Новиковым, которые трактуют здоровье как качество жизнедеятельности человека, характеризующееся своевременной адаптацией к воздействию на организм факторов естественной среды обитания и обеспечиваемое нормальным функционированием всех органов и физиологических систем организма (Куценко, 1987).

Проведенные ранее исследования по оценке образа жизни и отношения к своему здоровью у белорусской молодёжи показали, что белорусская молодёжь имеет достаточно «смутные» представления о сущности понятий «здоровье», «здоровый образ жизни (ЗОЖ)», отличающиеся узостью и однотипностью. Молодые люди не рассматривают ЗОЖ как условие своего профессионального становления; не видят в ЗОЖ и необходимое условие, и действенный механизм саморазвития и самосовершенствования. Все это не стимулирует белорусских юношей и девушек к ЗОЖ, выработке адекватного отношения личности к себе, своему психофизическому состоянию, режиму физических и интеллектуальных нагрузок, рациональному использованию свободного времени (Островский, 2013).

Объектом исследования являются студенты Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины, студенты Гомельского государственного педагогического колледжа им. Л. С. Выготского и учащиеся старших классов средней общеобразовательной школы № 21. Группа испытуемых, состоящая из 300 человек, прошла психологическое тестирование, направленное на изучение самооценки общего состояния здоровья, физического здоровья, особенностей отношения человека к своему здоровью, социального и психологического здоровья, а также их психологического благополучия.

В ходе математической обработки с использованием коэффициента корреляции Спирмена были получены следующие результаты. Методика «Душевное равновесие», разработанная С. Степановым, использовалась нами для изучения степени уравновешенности, спокойствия и душевной гармонии испытуемых. Вследствие того, что данный показатель не является фактором, влияющим на самооценку общего состояния здоровья испытуемых, эти переменные не взаимосвязаны и не коррелируют между собой ($r = 0,04$). Аналогично, нет значимой корреляционной зависимости и между такими показателями, как самооценка состояния здоровья и физического здоровья испытуемых.

Корреляция между такими факторами, как самооценка состояния здоровья и степень конфликтности испытуемых, была значимой ($r = 0,68$). Это может быть показателем того, что степень конфликтности испытуемых вероятнее всего является фактором, влияющим на самооценку состояния здоровья, т.е. оценка испытуемым своего здоровья зависит от степени его конфликтности, от самооценки его социального здоровья.

Подтверждением тому, что психологическое здоровье испытуемых оказывает возможное влияние на самооценку общего состояния здоровья, является корреляционная связь между самооценками состояния здоровья и показателем, полученным по опроснику «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. Коэффициент корреляции Спирмена между данными переменными составил 0,305 ($p \leq 0,05$).

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что именно психическое здоровье испытуемых имеет вероятное влияние на самооценку общего состояния здоровья. Данный вывод еще раз подтверждает тот факт, что состояние здоровья необходимо рассматривать не только с учётом биологических компонентов, но и с учётом психологического благополучия человека. Именно так определяет здоровье Всемирная Организация Здравоохранения: «Здоровье — состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Для выявления половых различий в самооценке физического, психического и социального здоровья, а также в оценке общего состояния здоровья использовался U -критерий Манна — Уитни.

Не выявлено каких-либо существенных различий в самооценке состояния здоровья между юношами и девушками. Как большинство юношей, так и большинство девушек оценивают состояние своего здоровья как удовлетворительное, очень низкий процент юношей и девушек оценили свое здоровье как «идеальное» (см. рис 1). Кроме того, низкий процент юношей и девушек оценили свое здоровье как «очень плохое». Не выявлено также половых различий в самооценке психического и социального здоровья.

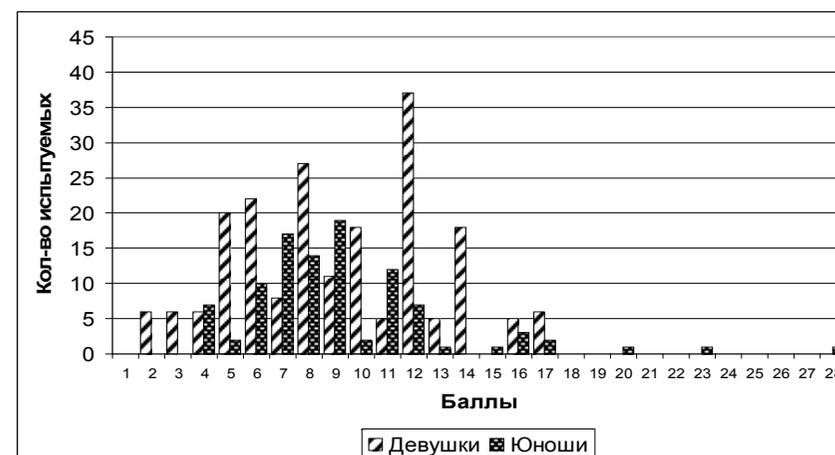


Рис. 1. Самооценки состояния здоровья у девушек и юношей

Больших различий в процентах юношей и девушек, оценивавших свое психическое здоровье на трех разных уровнях, не обнаружено: на низком уровне — 2 % и 3 %, на среднем — 60 % и 71 % и на высоком — 38 % и 26 %, соответственно у юношей и девушек.

Результаты по опроснику «Самооценка социального здоровья» также не имеют практически никаких различий между группами юношей и девушек. Низкий уровень конфликтности был отмечен у 58 % юношей и 61 % девушек, а средний уровень конфликтности зафиксирован у 42 % и 39 %, соответственно, высокая степень конфликтности не была зафиксирована ни в одной из выборок.

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что как юноши, так и девушки одинаково положительно оценивают общее состояние своего здоровья, а также состояние психического и социального здоровья.

Половые различия (по *U*-критерию Манна — Уитни) установлены только по самооценке физического здоровья. Причем, в группе девушек присутствовали как низкие, так и высокие результаты, а в группе юношей по опроснику «Самооценка физического здоровья» были получены только средние и высокие результаты. Это может быть обусловлено тем, что девушки более внимательно относятся к своему здоровью, стараются более реально оценивать свое состояние и самочувствие, исходя из конкретных ситуаций. Что касается юношей, то исходя из данных, полученных с помощью опросника «Отношение к здоровью», юноши менее внимательны к своему здоровью, чем девушки, хотя нельзя утверждать, что они имеют негативную мотивацию к здоровому образу жизни.

Библиографический список

1. Куценко, Г. И. Книга о ЗОЖ / Г. И. Куценко, Ю. В. Новиков. — М. : Профиздат, 1987. — 142 с.
2. Островский, А. М. Особенности отношения к своему здоровью у белорусской молодежи // SCI-ARTICLE.RU : электрон. период. науч. журн. — 2013. — №1. — С. 74—82. — URL: http://sci-article.ru/number/10_2013.pdf (дата обращения: 19.10.2013).

С. И. Пирч

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОЙ ВНЕШНОСТИ У ДЕВУШЕК В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Внешность человека является вопросом изучения в многочисленных областях знаний: медицина, криминалистика, изобразительное искусство. В психологии наибольшее развитие данная тема получила в работах зарубежных исследователей (С. Жуард, Р. Секорд, К. Томпсон, J. Lester, J. Aronoff, P. Daen, R. Kurtz и др.), однако и для отечественной науки данная тема становится все более актуальной. В настоящее время в отечественной литературе встречаются исследования, раскрывающие возрастные особенности отношения к внешности (А. Г. Черкашина, Д. В. Желателев, Е. В. Белугина), особенности отношения к внешности при различных физических нарушениях (А. Г. Фаустова, Н. В. Яковлева), а также аналитические исследования, раскрывающие историю становления психологии внешности (Е. Т. Соколова, А. Н. Дорожевец).

А. В. Петровский, С. В. Кривцова, Х. Ремшмидт и др. подчеркивают, что особую роль представление о своем теле, о своей внешности, играет в подростковом и юношеском возрасте, оказывая влияние на половую идентификацию, а впоследствии и на формировании социально идентичности. Осознание эстетического и физического действия своей наружности на окружающих, соответствие предложенному социальному эталону внешней привлекательности является для молодых юношей и девушек фундаментом дальнейшего социального взаимодействия и личностной самореализации (Черкашина, 2004).

В настоящем исследовании рабочим определением внешности было выбрано определение В. А. Лабунской, которое включает в себя описание внешности через три группы параметров (устойчивых, среднеустойчивых, динамических), при этом внешность нами исследуется через отношение к собственному телу, как наиболее устойчивой характеристики внешности.

Целью нашего исследования было определение влияния социально-психологических факторов (места проживания; влияния

семьи и ближайшее окружение; влияния средств массовой информации) на отношение к собственной внешности личности в юношеском возрасте.

В ходе исследования были использованы следующие **методики**: анкета на определение социально-психологических факторов отношения к собственной внешности, тест «Цветоуказания на неудовлетворенность собственным телом» (*САРТ*), методика *SATAQ-3*.

На **первом этапе** нашего исследования (2011—2012 гг.) была поставлена цель выявить особенности отношения к собственной внешности в юношеском возрасте. С помощью теста «Цветоуказания на неудовлетворенность собственным телом» (*САРТ*) было протестировано 62 человека, девушки в возрасте от 18 до 21 года.

В ходе исследования было установлено, что из 62 человек лишь у 8,1 % (5 человек) в изображении тела отсутствуют желтые и красные цвета (показатель неудовлетворенности определенной частью тела), остальные 91,9 % проявляют недовольство одной и более областью тела. При этом 20,9 % (13 человек) имеют значения более 4 баллов по показателю Score 1, что свидетельствует о крайне негативном отношении к области живота, бедер, ягодиц.

Наибольшее количество людей проявляют недовольство в отношении к таким частям тела, как живот, бедра, область половых органов и грудная клетка, наименьшее — в отношении областей предплечья, плеча, плечевого пояса, кистей.

Подобная тенденция недовольства относительно различных областей тела является предсказуемой: области бедер, живота и ягодиц во многих СМИ указываются как проблемные зоны, зоны отложения подкожного жирового слоя. Кроме того, эти области можно отнести к так называемым зонам самопрезентации — их стараются максимально показать на пляжах либо подчеркивают обтягивающей одеждой.

Второй этап нашего исследования (2012—2013 гг.) состоял в выявлении социально-психологических факторов неудовлетворенности собственной внешностью (места проживания; влияния семьи и ближайшее окружение; влияния средств массовой информации).

Для выявления факторов удовлетворенности собственной внешностью нами было опрошено 45 испытуемых, девушки в возрасте от 18 до 22 лет.

Для изучения **места проживания** как фактора, определяющего удовлетворенность внешностью, испытуемые были условно разделены на 2 группы (проживающие в больших городах и проживающие в небольших городах и сельской местности). Статистически значимых различий по основным показателям теста среди представителей различных групп выявлено не было, однако удалось обнаружить различия в удовлетворенности отдельными участками тела. Можно утверждать, что существует тенденция, что жители городов с меньшим количеством населения (до 100 тыс. чел.) и жители сельской местности проявляют большее недовольство такими областями как живот ($U = 158,5, p < 0,05$) и верхняя часть живота ($U = 160,5, p < 0,05$), чем жители крупных населенных пунктов.

Причиной данной тенденции может являться выборка испытуемых. Нами были опрошены студенты, проживавшие ранее в различных населенных пунктах, но обучающиеся на данный момент в городе Минске. Смена социального окружения, стремление соответствовать «городским стандартам», увеличивающееся влияние СМИ приводит к пересмотру усвоенных канонов привлекательности. Это и вызывает повышенный интерес к данным зонам, ведь проанализировав современные журналы и телевидение, мы можем понять, что иметь плоский живот в современном мире считается эстетичным и модным.

При изучении **фактора влияния семьи и ближайшего окружения**, было выявлено, что 55,6 % (25 человек) получали негативные отзывы, замечания, критику в отношении собственной внешности от родителей, братьев/сестер, сверстников.

Нами была установлена статистическая значимая связь (использовался коэффициент корреляции Спирмена) между получаемой **критикой и общим показателем неудовлетворенности телом** ($r = 0,42, p = 0,0037$), а также связь между получаемой **критикой и числом областей тела, в отношении которых проявляется беспокойство** ($r = 0,46, p = 0,0013$).

Рассматривая **СМИ как фактор влияния на удовлетворенность собственной внешностью**, нами получены следующие результаты: 24,14 % испытуемых испытывают сильное давление со стороны СМИ для того, чтобы предпринять различные действия к изменению собственной внешности, а для 17,24 % испытуемых СМИ является наиболее важным источником информации о внешности и внешней привлекательности.

Статистический анализ результатов методики *SATAQ-3* и показателей методики *CAPT* в экспериментальной группе позволил установить значимую связь между такими показателями, как стремление сравнивать себя со спортивным эталоном и общим показателем удовлетворенности ($r = 0,36, p = 0,039$), а также показателем *Score 1* (неудовлетворенность областями живота, бедер и ягодиц) и шкалой «Информация», согласно которой человек старается получать сведения о внешности из СМИ ($r = -0,47, p = 0,006$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в настоящее время именно спортивный эталон внешности, преобладающими характеристиками которого являются стройность, сила, здоровье, в большей степени влияет на удовлетворенность собственным телом. Современная мода пропагандирует не просто худобу, а именно важность выглядеть спортивно, что в современном мире сопоставимо с такими понятиями как здоровье, молодость, сила.

Кроме того, было установлено, что чем более испытуемый недоволен областью живота, бедер, ягодиц, тем в большей степени СМИ является для него значимым источником информации о внешности, о канонах привлекательности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что СМИ являются важным источником для сравнения. Именно СМИ предлагают рассматривать данные области тела, как требующие наибольшей коррекции и заботы.

Таким образом, в ходе нашего исследования было установлено, что на отношение к собственной внешности в юношеском возрасте в большой степени оказывают такие факторы, как СМИ и опыт общения с ближайшим окружением.

Библиографический список

1. Черкашина, А. Г. Образ физического Я в самоотношении девушек 17—18 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. Г. Черкашина. — Самар. гос. пед. ун-т. — Самара, 2004. — 24 с.

Ю. А. Полещук, Ю. М. Солодуха

**ДИНАМИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 1—5 КУРСОВ**

Динамичность современных экономических и социальных преобразований, конкуренция на рынке труда предъявляют повышенные требования к подготовке специалистов. Сегодня значимо не только овладение знаниями, но и стремление личности к профессиональному росту, построению карьеры, что возможно при наличии развитого профессионального самосознания и профессиональной направленности.

Профессиональная направленность как относительно устойчивое образование личности, входит в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению (Полещук, 2006).

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, наиболее интересно ее изучение на этапе обучения профессии.

Изучение профессиональной направленности проводилось на базе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» среди 109 студентов 1—5 курсов факультета социально-педагогических технологий, обучающихся по специальности «Социальная педагогика. Практическая психология». Для диагностики профессиональной направленности личности был использован опросник Дж. Голланда.

Данные диагностики профессионального типа личности показывают, что у респондентов исследуемой выборки выражены следующие

типы: социальный (45 %), артистический (27 %), предприимчивый (10 %). Незначительно представлены типы: реалистический (7 %), интеллектуальный (6 %) и конвенциональный (5 %).

Успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия типа личности типу профессиональной среды. Оптимальный вариант, когда профессиональный тип и тип среды совпадают. Профессиональной средой будущих педагогов-психологов является социальная среда, для которой наиболее подходящим является социальный тип, а также артистический, предприимчивый и конвенциональный типы.

Выраженность социального типа у студентов колеблется на разных курсах от 3 % до 15 %, артистического — от 1 % до 11 %, предприимчивого — от 1 % до 5 % (см. табл. 1). Эмпирические данные создают благоприятный прогноз для работы респондентов в социальной среде. Снижение показателей социального типа от первого курса к пятому может быть объяснено особенностями данной выборки, поскольку применялся метод поперечных срезов.

Таблица 1. **Выраженность профессиональных типов личности у студентов 1—5 курсов, в % (N = 109)**

Профессиональный тип личности	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс	Всего
Реалистический тип	2 %	2 %	0	0	3 %	7 %
Интеллектуальный тип	2 %	2 %	1 %	1 %	0	6 %
Социальный тип	15 %	13 %	10 %	4 %	3 %	45 %
Конвенциональный тип	2 %	3 %	0	0	0	5 %
Предприимчивый тип	5 %	4 %	0	0	1	10 %
Артистический тип	8 %	11 %	1 %	4 %	3 %	27 %

Для исследования компонентов профессиональной направленности были использованы: опросник «Профессиональные намерения» Л. Н. Кабардовой, методики «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса, «Мотивация обучения в вузе» Т. Ильиной, анкеты для выявления ведущих мотивов учебной деятельности. В качестве метода статистической обработ-

ки использовался расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена с целью установления взаимосвязи между изучаемыми переменными.

В результате обработки полученных данных мы выявили общие взаимосвязи между компонентами профессиональной направленности у студентов различных курсов: мотивация «овладение профессией» и предприимчивый тип личности (обратно пропорциональная связь, первый и пятый курсы), профессиональные намерения и профессионально-социальные мотивы (прямо пропорциональная связь, первый и третий курсы), мотивация «получение диплома» и социальный тип личности (прямо пропорциональной связи, первый и четвертый курсы), профессиональные намерения и профессионально-познавательные мотивы (прямо пропорциональная связь, второй и третий курсы).

Данные о взаимосвязи между компонентами структуры профессиональной направленности по всей выборке испытуемых представлены аналогичными взаимосвязями или тенденциями на отдельных курсах.

Для развития профессиональной направленности личности студентов на факультете осуществляется психологическое сопровождение обучения профессии, которое реализуется в двух направлениях — непосредственном и опосредованном.

Непосредственное сопровождение включает:

- психологическое просвещение, затрагивающее вопросы общей и психологической культуры;
- изучение и развитие профессиональной направленности личности;
- ознакомление студентов с профессионально значимыми качествами личности специалистов по соответствующим профессиям (социальный педагог, педагог-психолог);
- психодиагностику профессионально-значимых качеств личности;
- профилактику развития «синдрома профессионального выгорания»;
- психологическое консультирование студентов по проблемам, связанным с личностным и профессиональным ростом и саморазвитием.
- составление профессионального прогноза, а также рекомендаций по профессиональному и личностному росту выпускников;

— ориентацию на вариативность рынка труда.

Опосредованное сопровождение происходит через:

— включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической направленности, например «Психология профессионального самоопределения», «Психология труда», «Тренинг профессионального самосознания», «Психологическая культура личности»;

— применение активных форм и методов обучения: использование ролевых игр, групповых дискуссий, тренинговых занятий;

— организация работы студенческих научных проблемных групп и лабораторий, подготовка студентов к участию в научно-практических студенческих конференциях.

Предложенные пути формирования профессиональной направленности личности призваны оптимизировать личностное и профессиональное развитие студентов, ориентацию их на профессиональные достижения.

Библиографический список

1. Полещук, Ю. А. Профессиональная направленность личности: теория и практика / Ю. А. Полещук. — Минск : БГПУ, 2006. — 69 с.

Н. П. Радчикова, А. С. Карбалевиц

К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ

Процесс формирования понятий является одним из наиболее интересных и важных для ученых, работающих в области когнитивной, возрастной и педагогической психологии, а также нейропсихологии. Понятия являются основанием для таких процессов, как категоризация, формирование обобщений, понимание языков, создание аналогий и т.д.

Несмотря на более чем столетнюю традицию экспериментального изучения формирования понятий, методология, избранная для данных целей, не столь разнообразна. Е. Machery одной из первых работ, непосредственно посвященных исследованию процесса категоризации, упоминает монографию S. C. Fisher, которая вышла в 1916 г. под названием «The process of generalizing abstraction; and its product, the general concept» (Machery, 2007). В ней описана серия экспериментов в русле интроспективной психологии. Стимульным материалом в исследованиях выступали классические искусственные категории, представляющие собой абстрактные фигуры, имеющие общие составляющие и имя. Испытуемым поочередно предъявлялись члены различных категорий с названиями. Испытуемый должен был дать характеристику каждой категории на основании тех выводов, которые сделал самостоятельно, а также сообщить экспериментатору о том, каким образом пришел к данному заключению. Опыты повторялись еженедельно до тех пор, пока испытуемый не вербализовал полное определение всех предъявленных категорий. Таким образом, изучение процесса формирования понятий происходило с опорой на эксплицитное знание испытуемого.

В дальнейшем методика, которую использовала S. C. Fisher, была неоднократно модифицирована различными авторами, включая представителей бихевиорального (C. L. Hull, K. L. Smoke), когнитивного (M. Levine, G. Bower, T. Trabasso), а также культурно-исторического (Л. С. Выготский, Л. С. Сахаров) направлений в психологии. Но всегда ли возможно сознательно отследить ментальные процессы, наталкивающие нас на тот или иной вывод?

Этим вопросом задались ученые бихевиорального направления.

E. Machery указывает на то, что *C. L. Hull*, будучи адептом бихевиорального направления, одним из первых обратился к количественным методам изучения понятий, указывая на большую их объективность и достоверность в сравнении с качественными интроспективными техниками (Machery, 2006). Интересно то, что экспериментальная процедура была схожа с той, которую использовала *S. C. Fisher*. Стимульный материал также был представлен искусственными категориями (похожими на китайские иероглифы), имеющими общие и необходимые признаки, а также выдуманное название. Члены каждой категории также предъявлялись поочередно с последующим воспроизведением названия категории. Задачей испытуемого было либо первым назвать категорию, либо повторить название за экспериментатором. В отличие от интроспективного подхода, бихевиоральный не предполагал опроса испытуемых на предмет формулировки определения категорий. В данном случае экспериментатора интересовала динамика количества ошибок, наблюдаемых от серии к серии. Исследование *C. L. Hull* опиралось на внешние параметры проявления степени «обученности» испытуемых на той или иной стадии эксперимента. Уход от опоры на вербальный отчет испытуемого означал признание того, что формирование понятий может происходить имплицитно.

Несмотря на принципиальные расхождения между теоретическими основаниями функционирования психики, дизайн экспериментальных исследований когнитивного направления схож с тем, что предлагали представители бихевиорального и интроспективного направлений. В большинстве случаев используются те же классические искусственные категории, члены которых имеют обязательные для попадания в категорию признаки. Точно так же выстраивается процесс обучения новым понятиям. Таким образом, бихевиоральная традиция изучения процесса категоризации дала начало исследованиям, основанным на предположении о том, что понятия могут формироваться имплицитно.

Представители когнитивного направления *M. Levine*, *G. Bower*, *T. Trabasso*, *J. Bruner* также использовали методику классификации искусственных объектов (Baron, 2008). В качестве объектов выступали геометрические фигуры различных форм, цветов и размеров. В основу классификации тоже было заложено

правило. Но в отличие от бихевиористов, представителей когнитивного направления интересовал сам механизм принятия решений, а не только его результат. Поэтому когнитивисты сосредоточились на скрупулезном анализе динамики научения каждого отдельно взятого испытуемого. Если бихевиористы получили плавную кривую научения путем усреднения результатов всех испытуемых, что означало сходство механизмов концептуального и моторного научения, то когнитивисты, анализируя индивидуальные кривые испытуемых, увидели, что научение вовсе не идет плавно. На протяжении нескольких попыток число ошибок составляло около 50 %, после чего резко снижалось до нуля, и испытуемый уже совершенно точно определял принадлежность объектов к категории. Таким образом, была выдвинута идея о работе сознания в русле проверки гипотез относительно устройства окружающей действительности. Этот пример показывает, как поразному могут интерпретироваться результаты, полученные с помощью одной исследовательской процедуры.

Несмотря на удобство использования данной экспериментальной методики, есть ряд противоречий, возникающих в ходе анализа ее экологической валидности. Одним из наиболее явных ее недостатков является использование искусственных категорий. С одной стороны, это позволяет нивелировать индивидуальный опыт испытуемых и повысить внутреннюю валидность исследования. С другой стороны, не ясно, насколько взаимосвязь объектов искусственной категории близка взаимосвязи объектов реального мира.

В некоторых научных работах последних лет встречается упоминание о двух различных видах категорий: плотных и неплотных (Kloos, Sloutsky, 2008). Различие заключается в статистической плотности, то есть распределении признаков среди членов одной категории. В плотных категориях объекты имеют множество пересекающихся признаков, но при этом, ни один из признаков не является обязательным. Неплотные категории представлены объектами, имеющими признаки, являющиеся обязательными для отнесения к данной категории. Классическая процедура сортировки искусственных объектов по заложенному экспериментатором принципу исследует только формирование неплотных категорий. Для изучения процесса формирования плотных категорий необходимо создание качественно иного стимульного материала. Объек-

ты, принадлежащие одной категории, не должны иметь обязательных общих признаков, но при этом перцептивно должны быть схожими. Насколько адекватен такой подход к различению категорий и созданию стимульного материала для экспериментов, покажет время. Однако вопрос о существовании, как минимум, двух систем категоризации является одним из наиболее спорных в современной когнитивной психологии, и это дает основание полагать, что в ближайшем будущем подходы к построению экспериментальных исследований в данной области изменятся адекватно тем требованиям, которые актуализируются новыми моделями работы сознания.

Библиографический список

1. Baron, J. Thinking and Deciding / J. Baron. — 4th ed. — New York : Cambridge University Press, 2008. — 600 p.
2. Kloos, H. What's behind Different Kinds of Kinds: Effects of Statistical Density on Learning and Representation of Categories/ H. Kloos, V. M. Sloutsky // Journal of Experimental Psychology: General. — 2008. — 137 (1). — P. 52—72.
3. Machery, E. 100 Years of psychology of concepts: The theoretical notion of concept and its operationalization // Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences. — 2007. — № 38. — P. 63—84.

С. Г. Романов, О. А. Гончаров

ОБРАБОТКА КАТЕГОРИАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ О ЦВЕТЕ В РАЗЛИЧНЫХ УЧАСТКАХ ЗРИТЕЛЬНОГО ПОЛЯ

Проблема взаимосвязи восприятия цвета и родного языка на протяжении длительного времени остается в центре внимания ученых. А за последние годы интерес к этой проблеме многократно возрос. Однако в свете проводимых исследований нельзя однозначно говорить о влиянии родного языка на восприятие (Брунер, 1977). Одной из основных теорий, призванных пролить свет на проблему сложных взаимоотношений между языком и мышлением человека, является теория лингвистической относительности. В науке данная теория также известна под названием гипотезы Сепира-Уорфа. В наиболее общем виде, она сводится к тому, что язык формирует структуру сознания и поэтому действительность представляется носителям разных языков неодинаково. Если обратиться к восприятию цвета, то языковое влияние выражается в том, что относимые к разным языковым категориям цвета (межкатегориальное различие) будут различаться быстрее и точнее по сравнению с оттенками, относимыми к одной категории (внутрикатегориальное различие).

Интересным аспектом данной проблемы является изучение особенностей обработки категориальной цветовой информации в различных участках зрительного поля. Категориальные эффекты можно рассматривать как один из видов семантической обработки информации, которая преимущественно производится при стимуляции центрального зрительного поля (в фокусе зрительного внимания). Нами выдвинута гипотеза о том, что категориальный эффект восприятия цвета будет проявляться в центральном, но не в периферическом зрении. Другими словами, наиболее выраженные различия меж- и внутрикатегориального различия будут наблюдаться при стимуляции центральной зрительной области, а при переходе к зрительной периферии они постепенно сглаживаются. Для проверки данного предположения, нами было проведено специальное исследование.

Участники исследования. В исследовании приняли участие

65 человек в возрасте от 14 до 17 лет. Гендерный состав: 30 девочек и 35 мальчиков. Распределение по возрасту: 14 лет — 2 человека (один мальчик и одна девочка), 15 лет — 43 человека (20 мальчиков и 23 девочки), 16 лет — 13 человек (8 мальчиков и 5 девочек), 17 лет — 7 человек (4 мальчика и 3 девочки).

Процедура исследования. Стимульный материал предъявлялся с помощью специальной компьютерной программы на жидко-кристаллическом широкоформатном мониторе *SAMSUNG* с диагональю 19,5". Во всех испытаниях на светло-сером фоне предъявлялись 12 квадратов размером 1 см², расположенных по кругу радиусом 7 см. Из них 11 квадратов выступали в роли фоновых стимулов, 12-й квадрат являлся целевым стимулом, его положение менялось в случайном порядке.

Во время эксперимента испытуемый располагался перед монитором на различном расстоянии, в зависимости от зрительного угла, под которым он воспринимал зрительные стимулы. Зрительных углов было три: 5, 15 и 25 градусов. При значении 5 градусов стимульный материал полностью попадает в конус ясного видения (область желтого пятна), что соответствует центральному зрению. Значение 15 градусов занимает промежуточное положение, а при значении зрительного угла в 25 градусов стимульный материал анализируется периферическим зрением. Зрительный угол рассчитывался по следующей формуле: $\text{tg } B/2 = S/2D$ (Шиффман, 2003), где $\text{tg } B/2$ — тригонометрическая функция угла, равного половине угла зрения, S — линейный размер объекта, D — расстояние объекта до сетчатки. За линейный размер объекта был взят диаметр стимульного круга. Клавиатура находилась на коленях испытуемого вне зависимости от удаленности монитора, это обеспечивалось при помощи длинного *USB*-провода.

Каждый испытуемый проходил исследование в трех цветовых диапазонах (желто-зеленый, сине-голубой, зелено-голубой), но в данной работе ввиду ограниченности объема сообщения мы представим результаты только по одному зелено-голубому диапазону. При всех испытаниях яркость монитора оставалась максимальной. Цвет стимулов подбирался в соответствии с классификацией *RGB* (*red-green-blue*). Последовательность предъявления цветовых стимулов для каждого испытуемого изменялась для того, чтобы нивелировать эффект последовательности. Каждый испытуемый проходил исследование только при одном значении угла

зрения. В каждом экспериментальном условии участвовало по 21—22 человека. Перед тем, как испытуемый приступал к выполнению задания, определялся его ведущий глаз. Для этого ему предлагалось посмотреть перед собой в бумажную трубку. Тот глаз, которым испытуемый смотрел в отверстие в трубе, мы считали ведущим, второй же глаз перевязывали повязкой. Таким образом, испытуемый распознавал цвета только ведущим глазом.

Испытуемым давалась следующая инструкция: «Сейчас на экране появятся 12 квадратов. Цвет одного отличается от остальных. Нужно как можно быстрее определить, в каком месте от центра расположен этот квадрат, и указать это с помощью нажатия соответствующей клавиши».

Обработка результатов проводилась методом многофакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями.

Результаты. Основные результаты исследования представлены на графике (рис. 1).

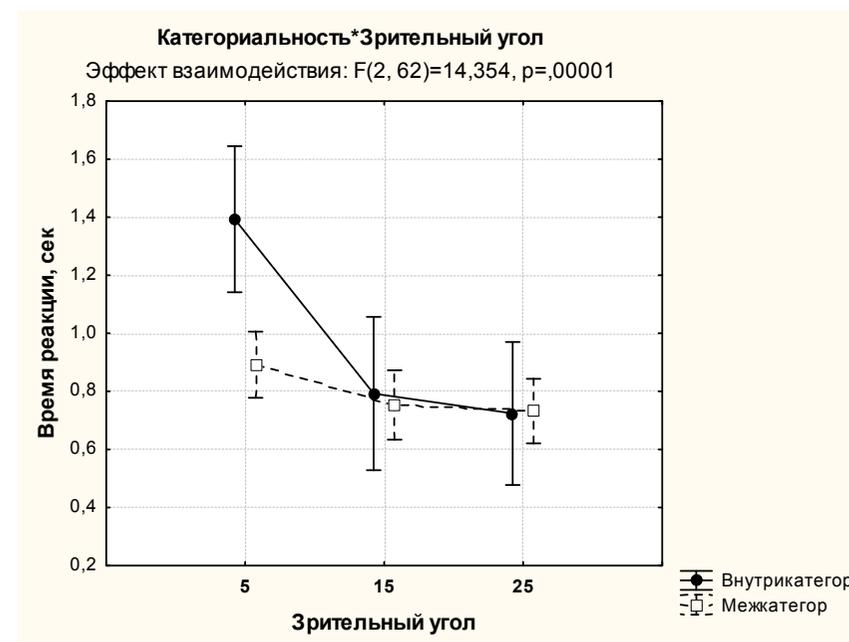


Рис. 1. Внутри- и межкатегориальное различение цветовых стимулов при различных значениях зрительного угла

Анализ полученных результатов показал выраженное присутствие эффекта категориальности, т.е. межкатегориальные стимулы распознаются испытуемыми быстрее внутрикатегориальных. Это подтверждается высоким уровнем статистической значимости ($F(1, 62) = 16,809, p = 0,00012$). Данный эффект является наиболее общим и выявлен многократно в серии более ранних исследований (Гончаров, 2013).

Скорость различения цветовых стимулов, заметно увеличивается в промежутке между 5-ю и 15-ю градусами, а далее до отметки в 25 градусов наблюдается некоторое выравнивание (см. рис. 1). Уменьшение времени реакции на все цветовые стимулы в зависимости от зрительного угла оказалось статистически значимым ($F(2, 62) = 15,208, p = 0,00001$). Таким образом, по мере увеличения линейных размеров воспринимаемых цветовых стимулов, время их опознания сокращается, что подтверждается сходными исследованиями в области цветового восприятия (Дворянчикова, 1997, Лелекова, 1996).

Для проверки основной гипотезы исследования снова обратимся к графику на рисунке. На графике две линии, отражающие межкатегориальное и внутрикатегориальное различение цветовых стимулов сходятся у отметки 15-ти градусов. Это означает, что категориальный эффект восприятия цвета не проявляется уже тогда, когда зрительный угол воспринимаемого объекта равен 15 градусам и остается неизменным до отметки в 25 градусов. Взаимодействие факторов «Категориальность» x «Зрительный угол» оказалось статистически значимым ($F(2, 62) = 14,354, p = 0,00001$). Мы полагаем, что категориальный эффект сглаживается вследствие возникающих трудностей, связанных с недостатком четкой идентификации из-за того, что воспринимаемый стимул находится за пределами конуса ясного видения.

В целом, полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что изменение зрительного угла оказывает влияние на категориальность восприятия цвета. Наиболее отчетливо категориальный эффект в восприятии цвета проявляется в области центрального зрения, а при переходе к периферическому зрению различия меж- и внутрикатегориального различения постепенно стираются.

Исследование проведено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 11-06-00178а «Лингвистическая детерминация восприятия цвета»).

Библиографический список

1. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. — Москва : Прогресс, 1977. — 413 с.
2. Дворянчикова, А. П. Сенсомоторная реакция в распознавании цветового и яркостного контраста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук (19.00.02) / А. П. Дворянчикова. — Москва, 2003. — 24 с.
3. Лелекова, А. П. Анализ топографии контрастной чувствительности зрительного анализатора человека в норме // «Ломоносов—96» : тез. докладов междунар. конф. студентов и аспирантов. — Москва : МГУ, 1996. — С. 15.
4. Гончаров, О. А. Категориальные эффекты различения цветов. Ч. 1. Лингвистический аспект / О. А. Гончаров, С. Г. Романов // Психол. журн. Междунар. ун-та природы, о-ва и человека «Дубна». — 2013. — № 2. — С. 25—41. — Электрон. дан. — URL: <http://psyanima.ru/journal/2013/2/2013n2a2/2013n2a2.pdf>.
5. Шиффман, Х. Р. Ощущение и восприятие / Х. Р. Шиффман. — 5-е изд. — СПб. : Питер, 2003. — 928 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ДИАЛОГОВОЕ ПОЛЕ ОБУЧЕНИЯ

Развитие общества в условиях рыночных отношений требует личности, способной к активной деятельности, самообучению, самоактуализации. Среди путей формирования творческой активности ученые (А. М. Алексюк, Г. С. Альтшуллер, А. В. Антонов, Г. Я. Буш, В. О. Моляко, А. И. Половинкин, М. М. Поташник, В. В. Рибалка, В. А. Сухомлинский, О. В. Сухомлинская, С. О. Сысоева, А. Ф. Есаулов и др.) выделяют деятельностный подход.

С. Л. Рубинштейн (1999) определял учебную деятельность как специальный вид деятельности, который готовит его к труду. При наличии всех видов деятельности (игру, учение, труд, общение) в жизни преподавателя и обучаемого, имеет место их разнонаправленность и зависимость. Деятельностное поле педагога и обучаемого отличаются, что связано с наличием составляющих (блоков) деятельности: ведущая (профессиональная или учебная), бытовая (семья или член семьи), социальная (по членству в социальной группе), информационная деятельность (объем и задачи) и т.д. Отличается деятельность учителя и обучаемого насыщенностью и формами работы. Вместе с тем деятельностное поле учителя и обучаемого имеет общую часть, которая показывает возможность взаимодействия в системе «субъект — субъект». Чем больше взаимодействие учителя и ученика, тем больше поле сотрудничества. Когда обучаемый не имеет мотива к совместной деятельности, поле сотрудничества сужается или вовсе не имеет точек соприкосновения (педагогически запущенные дети).

При одной и той же макроструктуре микроструктура деятельности педагога и обучаемого может быть разной, что связано с особенностями конкретных условий, в которых находится человек и степени осознанности им действий. Например, каждый обучаемый понимает, что ему необходимы знания (качественная школьная или профессиональная подготовка), но оценить значимость и взаимосвязь всех учебных предметов не может. Поэтому он должен положиться на компетентность тех, кто отвечает за подготовку специалиста, приложить усилия для получения профессиональных знаний, умений и навыков. В частности, выбор деятельности

человека будет зависеть от его мотивов и целей. Тот круг вопросов, которыми он должен заниматься, например, в профессиональной сфере предполагает обширные знания во многих областях науки. Их (знания) необходимо получить, приложив к этому усилия (деятельность), уметь воспроизводить и применять. Последнее предполагает развитие у обучаемых определенных умений и навыков. Педагог, как менеджер деятельности (Савустьяненко, 2011), должен знать и использовать в своей работе психологические составляющие организации деятельности.

Деятельностное поле как педагога, так и обучаемого имеет своей составной частью информационное поле. В нем можно найти самооценностную часть, которая заполняется в отношении потребностей личности. Вместе с тем совместная деятельность педагога и обучаемого обуславливает наличие общего информационного поля деятельности, в которое педагог вносит информацию, а обучаемый должен овладеть ею, поэтому эту часть взаимодействия лучше называть деятельностно-информационным блоком. Его наполненность у педагога и обучаемого отличается по объему, а также и личным восприятием и переработкой информации. Но есть и существенная разница:

во-первых, если информационное поле учителя стабильно расширяется, хотя бы за счет самообучения, и он может или должен передать информацию (свои знания) в силу профессиональной направленности. Ученик не обязательно стремится к расширению своих знаний по ряду причин:

- считает нецелесообразным изучать этот предмет шире программных требований;
- разуверился в своих собственных силах;
- просто не хочет учиться;
- не желает работать с этим учителем;
- проявление скуки и недоверие к жизни в целом.

во-вторых, педагог всегда выступает источником информации для обучаемого, при этом он ждет обратной связи, которая будет свидетельствовать о степени усвоения материала. Перспективным оказывается путь, когда ученик также выступает источником информации для учителя, что повышает его самооценку в отношениях с педагогом, выступает стимулирующим фактором учебной деятельности.

Внедряя деятельностно-диалоговое поле, следует опираться:

во-первых, на активизацию психических процессов (сенсорной системы, эмоций);

во-вторых, на организацию умственной деятельности (использование методов активного и проблемного обучения, проектной и исследовательской деятельности);

в-третьих, на организацию поведения (мотивация и стимулирование деятельности) обучаемых;

в-четвертых, на системный подход в использовании методов, приемов и технологий обучения, который зависит от всех направлений совместной деятельности в системе «педагог — обучаемый».

В рамках деятельностного подхода можно осуществить системный, комплексный, целенаправленный подходы к учебному процессу с углублением межпредметных связей. Например, через биологию насквозь проходит несколько тем, в том числе экология, клеточная структура организма, гигиена и т.д. (рис. 1), с их помощью осуществляется постепенность и последовательность в преподавании дисциплины. Другие темы биологии в большей или меньшей степени являются пересекающимися и заполняют собой пространство. Применение форм и методов организации учебного процесса в их последовательности, регулярности и поэтапности образует комплексный подход в обучении. Если обучаемые научатся воспринимать целостность не только одной дисциплины, а всего набора и смогут превратить их в поле своей деятельности, то мы сможем говорить о системном подходе к обучению.

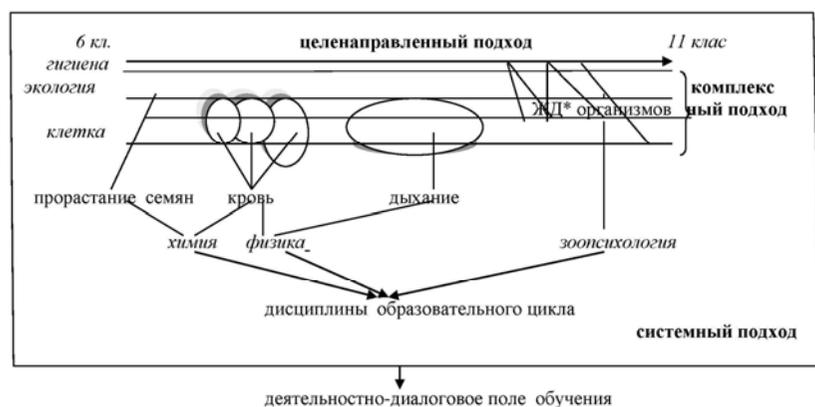


Рис. 1. Деятельностно-диалоговое поле обучение (* — жизнедеятельность)

Для эффективности применения этих подходов следует внедрять деятельностный подход как скрепляющую и действенную основу образования, внедренную на диалоговой платформе. Деятельность обучаемых дает наиболее убедительные результаты, если совместная деятельность осуществляется в деятельностно-диалоговом поле общения (Савустьяненко, 2006) где предоставляется возможность самоопределиться с нужной им оценкой (Савустьяненко, 2004).

Библиографический список

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 720 с.
2. Савустьяненко, Т. Контроль знань як стимулюючо-моніторинговий засіб керування навчально-виховним процесом / Т. Савустьяненко // Імідж сучасного педагога. — 2004. — № 4. — С. 41—44.
3. Савустьяненко, Т. Л Змінення ментальності вчителя як детермінанта здоров'язберігаючого та здоров'яформуючого навчально-виховного процесу // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку // Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції, квітень 2006 р. : у 3-х томах / за ред. проф. М. С. Гончаренко. — Харків, 2006. — Т. 2. — С. 157—162.
4. Савустьяненко, Т. Л. Підготовка педагогічного працівника як менеджера навчальної діяльності задача системи післядипломної освіти // Зб. наук. праць. Педагогічний альманах. — Херсон, 2011. — Вип. 12, Частина 1. — С. 249—253.

Н. А. Сахарова

ДИАГНОСТИКА ЖИВОГО ДВИЖЕНИЯ В СОМАТИЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Проблема единства движения и психики не нова. В. П. Зинченко специальную главу своей книги называет «Живое движение» как единица анализа психики» и дает обзор психологических работ, рассматривающих эту проблему: Р. Декарт, Б. Спиноза, Ч. Шеррингтон, П. Жане, Ж. Пиаже, А. А. Ухтомский чувствовали единство моторных, эмоционально-оценочных и когнитивных компонентов психики и подчеркивали ведущую роль в этом единстве движения и действия.(5).

В зарубежной психологии связь души и движений тела описывали с помощью таких понятий как паттерны действий (У. Найсер), структуры действий (Р. Эллиот), аффекто-моторные схемы (Дж. Даунинг), аффективные схемы и сенсомоторные схемы (Ж. Пиаже), эмбриодинамические поля (Э. Блешмидт), двигательная установка (П. Жанне) «идеодинамическая гипотеза» (И. Бернхайм), «идеомоторная» гипотеза (У. Джеймс) и др. (9).

Как пишет В. П. Зинченко, вместо изучения «простого движения», характерного для традиционной физиологии и бихевиоризма, «мы приходим к реальности сложного, живого, предметного движения, решающего двигательную задачу и обладающего к тому же внутренней картиной» (5, с. 123).

Специальным термином «живое движение» Н. А. Бернштейн называл движения одушевленного тела, воспроизводящие форму других тел (2). Такие движения внутренне связаны с поиском, включающим в себя ориентацию на будущее. «Наиболее существенным признаком, отличающим живое движение от механистического, является то, что оно представляет собой не только и не столько перемещение тела в пространстве и времени, сколько овладение пространством и временем, то есть оно обладает чертами активного хронотопа» (2, с. 112—113). Понятие «хронотоп» ввел в психологию А. А. Ухтомский, который отмечал, что «реальные события протекают безраздельно в пространстве и времени, в хронотопе. И в окружающей нас среде, и внутри нашего организма конкретные факты и зависимости даны нам как порядки и связи в

пространстве и времени между событиями » (8, с. 269). К этим чертам движения А. В. Запорожцем было добавлено свойство осязаемости (6), а Н. Д. Гордеева добавила чувствительность (4).

Живое движение, как отмечает В. П. Зинченко, менее всего похоже на механистическое перемещение тела в пространстве (5). Эти движения уникальны и неповторимы. «Живое движение каждый раз строится заново» (2, с. 69). Движение имеет не только пространственные и временные координаты, но и смысловые. Поэтому многие ученые связывали движение с памятью, предвидением, с двигательной задачей. Живое движение обладает свойством предметности. А. В. Запорожец назвал это свойство внутренней картиной движения, или внутренней моторикой (6). По мнению А. В. Запорожца, внутренняя моторика придает движению определенную пристрастность, направленность, в которой выражается внутреннее отношение человека к тому, что он делает. Она связана с личностными установками человека, с мотивами, определяющими его отношение к ситуации.

В. П. Зинченко подчеркивает, что единство движения и психики настолько отчетливо, что можно сказать, что живое движение — это есть психика (5).

Хотя движение осуществляется во внешнем геометрическом пространстве, оно вместе с тем имеет и собственное пространство. Для описания совокупности топологических и метрических свойств моторики в ее взаимоотношениях с внешним пространством Н. А. Бернштейн использовал понятие моторного поля. Моторное поле — это понятие, которое выражает взаимоотношение между внешним физическим пространством и всей совокупностью топологических и метрических свойств моторики (7).

Моторное поле — это освоенная в результате осуществления движений большая или меньшая часть геометрического пространства. Если геометрическое пространство первоначально является перцептивно пустым, то строящееся моторное поле начинает заполняться своего рода «чувственной тканью». Моторное поле строится посредством поисковых пробующих движений, зондирующих пространство во всех направлениях.

Одним из направлений телесно-ориентированной (или соматической) психотерапии является биосинтез, разрабатываемый с середины 1970-х гг. Д. Боаделлой и его последователями в Швейцарии, Германии, Англии, Бразилии и других странах. Термин

биосинтез означает «интеграция жизни» (1). Имеется в виду интеграция трех энергетических потоков, которые выделяются в первую неделю жизни эмбриона и связаны с теми зародышевыми листками: энтодермой, мезодермой и эктодермой. У невротиков наблюдается искажение такой интеграции. Из энтодермы зародыша развиваются органы пищеварения и дыхания, которые отвечают за обмен энергии и веществ. Энергетический поток, связанный с энтодермой — это поток эмоций человека. Из мезодермы развиваются мышцы и кровеносная система, это энергетический поток, отвечающий за позу, движения и действия. Из эктодермы развиваются кожа, мозг, нервы и органы чувств, и с ней связан энергетический поток восприятия и мышления. Первоначально существует интеграция между этими зародышевыми листками и соответствующими энергетическими потоками. Но в результате внутриутробного или родового стресса, травм младенческого или более позднего периода эта первоначальная интеграция нарушается: либо действие не связано с мышлением и чувствами, либо эмоции отделены от движения и восприятия, либо понимание «оторвано» от движения и чувств.

Биосинтез на практике исследует особенности моторных полей, «проблему индивидуальных моторных профилей» (в терминологии Н. А. Бернштейна) конкретного человека. Д. Боаделла, выделяя основные паттерны движений человека, разработал свою концепцию моторных полей, основываясь на концепции «сенсомоторных» схем Ж. Пиаже, морфогенетических полей Р. Шелдрейка, концепции эмбрио-динамических полей Э. Блекшмидта, «аффекто-моторных» схем Г. Даунинга (1). Моторные поля в биосинтезе описывают как спектр естественных двигательных тенденций, так и патологические фиксированные жизненные установки, которые уменьшают двигательные возможности человека. Они рассматриваются как существующие на уровне тела вообще, так и на каждой фазе развития человека. Терапевт может видеть моторные паттерны клиента в характерной форме тела, привычных движениях, в его языке и особенностях восприятия окружающего мира. Вслед за Г. Даунингом, Д. Боаделла называет моторными полями паттерны реагирования, которые активизируются в процессе развития ребенка, а в ходе адаптации они деформируются. «Застревание» клиента в одном из моторных полей — показатель его психологических проблем, паттернов поведения и реагирования, своего рода

индивидуальная психологическая защита. Но первоначальные аффекто-моторные схемы остаются в неизменном виде и их можно активизировать и с ними можно работать в процессе психотерапии

Д. Боаделла выделяет 9 моторных полей, 8 из которых являются парными и представляют как бы два полюса какого-либо движения. Первая пара — это поле флексии (сжатия) и экстензии (расширения). Это положение и движение человека в пространстве. Поле флексии ведет к собиранию себя или патологическому сжатию, сворачиванию, а поле экстензии — к увеличению протяженности и открытости к миру. Поле флексии часто встречается у людей, склонных к сильному страху, тревоге. Положительной стороной этого поля является создание безопасности, собранность. Поле экстензии связано с ощущением открытости человека, освобождения. Д. Боаделла выделяет три вида поля экстензии, если рассматривать моторные поля рук: расширение (связанное с чувством свободы и силы), достижение (контакт с другими людьми) и раскрытие (контакт со своими чувствами). Отрицательной формой этого поля является истерическая дуга, чрезмерное выгибание тела человека (характерно для клиентов, не способных выразить сильный гнев).

Вторая пара моторных полей — поле тракции (притягивание и удержание) и поле оппозиции (отталкивание). Они связаны с ощущением человеком своих границ и силы путем отталкивания и связаны прежде всего с формированием встреч в социальном пространстве, с качеством контакта с другими людьми (чрезмерная зависимость или автономия).

Третья пара моторных полей — поле ротации (вращательных движений) и поле канализации (прямолинейное и сфокусированное движение). Это два полярных направления движения в пространстве. В поле ротации проявляется гибкость, а в поле канализации — решительность продвижения к цели. Становясь паттернами характера, эти моторные поля соответствуют людям, которые «ходят вокруг да около» либо слишком прямолинейным, сверхцелеустремленным людям.

Четвертая пара моторных полей — это поле активации (связанное с быстрыми движениями человека, характерно для сверхактивных людей) и поле абсорбции (поза отдыха). Они относятся к принимающей и регенерирующей парасимпатической фазе и ак-

тивной, разряжающей симпатической фазе функционирования вегетативной нервной системы.

Эти восемь полей с полярной организацией интегрируются в поле пульсации, которое относится как к контакту с самим собой, так и к внешнему контакту (межличностному и с миром вообще). Это поле также означает умение человека свободно комбинировать моторные поля по своему желанию, в зависимости от ситуации переходить от одной полярности к другой. Моторное поле пульсации связано с дыханием, отражает связь дыхания с движениями, чувствами и когнитивной сферой человека.

Как отмечает Д. Боаделла, моторные поля работают с душой мышц. Они выражают паттерны латентных намерений и формируют суть аффективно-моторной схемы, что может быть использовано для построения нового образа тела, отражающего потенциал развития. Можно сказать, что Д. Боаделла в работе с людьми изучает их живые движения, «индивидуальные моторные профили» (в терминологии Н. А. Бернштейна).

Очевидна связь биосинтеза и с психологической теорией деятельности: диагностировать живой движение в моторных полях конкретного человека можно как через внешние действия (движения тела), так и через внутренние действия (движения мысли — когнитивный компонент, движение эмоций — эмоционально-оценочный компонент). Это делает анализ психики человека более полным и живым, интегративным, что и соответствует самому названию данного направления телесноориентированной психотерапии — биосинтез.

Библиографический список

1. Березкина-Орлова, В. Б. Что такое биосинтез / В. Б. Березкина-Орлова, Г. М. Ченцова // Энергия и характер. Журнал биосинтеза. — 1999. — № 1. — С. 4—13.
2. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. — М., 1966.
3. Боаделла, Д. Моторные поля как основные паттерны потоков движения // Энергия и характер. Журнал биосинтеза. — 2002. — № 2. — С. 3—21.
4. Гордеева, Н. Д. Чувствительность живого движения и предметного действия // Междисциплинарные проблемы психологии телесности. — М., 2004.

5. Зинченко, В. П. Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983.
6. Леонтьев, А. Н. Восстановление движения / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. — М., 1945.
7. Назаров, А. И. Моторное поле // Большой психол. словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб. : ПраймЕврознак ; М. : Олма-Пресс, 2003. — С. 307.
8. Ухтомский, А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. — Л., 1978.
9. Boadella, D. The Historical Development of the Concept of Motoric Fields //Energy & Character. International Journal of Biosynthesis. — 2000. — Vol. 30/2. — P. 18—21.

Т. Л. Савустьяненко, А. В. Савустьяненко

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Инновационно-информационный этап развития общества требует обновления образования и ставит новые задачи по его модернизации, одним из которых и является внедрение в учебно-воспитательный процесс деятельностного подхода. Развитие личности, которая будет способна адаптироваться к жизни в условиях рыночных отношений, а значит отличаться стремлением к постоянной активной деятельности, что обеспечивается перенесением внешних приоритетов и акцентов во внутреннюю сферу. Важным моментом при этом выступает деятельность педагога и обучаемого, опосредованная через комплекс методического обеспечения, что связано системностью как в его разработке, так и в использовании. Практика показывает, что необходимо творческо-деятельностное участие самого педагога в учебном процессе, которое включает в себя разнонаправленные взаимосвязанные вектора, среди которых необходимо выделить:

— способность педагога разрабатывать комплекс методического обеспечения (Савустьяненко, 2004), обеспечивающего системность, интеграцию, структуризацию, синхронизацию процесса обучения (Савустьяненко, 2005, 2006);

— способность педагога к методическому управлению изучением дисциплины;

— направленность педагога на роль педагога-фасилитатора, при этом такой преподаватель, по критериям К. Роджерса, открытый, искренний, относится к студентам с доверием (Роджерс, 1994).

Следует также добавить, что:

— деятельностный подход должен пронизывать весь учебный процесс, при этом целеустремленность, комплексная интеграции, системность и психологизация учебного процесса лежат в основе его эффективного внедрения;

— преподаватель должен создавать условия для усвоения студентами учебного материала в доступной для них форме, например, в виде структурно-логических схем или таблиц, обучаю-

ще-контролирующих тестов, игровых тестов и т.д.;

— преподаватель должен привлекать студентов к разработке методического обеспечения через систему творческих заданий.

Фармакология является достаточно сложным предметом, как в силу объемности изучаемого материала, так и по ряду других причин.

Так, следует отметить, например, что существует проблема, связанная с тем, что студенты 2-го курса стоматологического факультета, занимающиеся на кафедре, не видят значение изучаемых препаратов для своей будущей практики (в учебнике сделан акцент не на стоматологических заболеваниях, а на общемедицинских заболеваниях). Соответственно, отсюда плохая мотивация к учебе. Чтобы исправить ситуацию, в экспериментальной группе давали для самоподготовки комплексные тестовые задания, в которых учтены следующие моменты:

— **вопросы формулируются так, чтобы на них можно было ответить с помощью базового учебника и методических материалов кафедры, а также за счет межпредметных связей;**

— **текст самого задания составляется так, чтобы в нем фигурировали реальные стоматологические заболевания, стоматологические методы лечения и т.д.** Например, перед началом лечения зуба врачу-стоматологу зачастую приходится выполнить его обезболивание. При этом многие пациенты испытывают дискомфорт от боли, вызываемой иглой шприца. Чтобы облегчить состояние больных, были разработаны специальные биоадгезивные патчи. Приведенный ниже тест (табл. 1) может быть разбит на 6 отдельных, может быть превращен в обучающий или быть составленным самим студентом, по данному материалу может быть подготовлено сообщение или имитационное упражнение.

— **ориентация обучаемых на ассоциативное восприятие материала**, например, студенты путают иннервацию органов вегетативной нервной системой, поэтому используется сравнительная таблица (опорный конспект), которая может быть легко превращена в обучающий или игровой тест (табл. 2);

— **привлечение студентов к разработке методических материалов** (обучающих тестов, структурированных материалов), что позволяет применить деятельностный подход с одной стороны, и использовать возможность непроизвольного запоминания с другой стороны;

Таблица 1. Контролирующий тест

ВОПРОСЫ относительно биоадгезивного патча (БП)				
1. Для какого вида анестезии используют БП?	2. Какое свойство важно для вещества, содержащегося в БП?	3. Какое вещество со держится в БП?	4. Какие виды чувствительности устраняет БП?	5. Каков механизм действия вещества, содержащегося в БП?
ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ				
1. Поверхностная 2. Инфильтрационная 3. Проводниковая 4. Эпидуральная 5. Субарахноидальная	6. Гидрофильность 7. Липофильность	8. Новокаин 9. Лидокаин 10. Бупивакаин 11. Ментол 12. Дерматол	13. Температурную 14. Химическую 15. Тактильную 16. Болевую 17. Все виды	18. Инактивация п/з Na ⁺ каналов 19. Раздражает холодовые рецепторы 20. Образует альбуминатную пленку
6. Наряду с биоадгезивными патчами используют специальные гели (их наносят на десну для достижения тех же самых эффектов). Какое вещество входит в их состав?				
ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:				
21. Анестезин 22. Новокаин 23. Камфора 24. Квасцы 25. Ментол				
Ответы: 1.–1; 2.–7; 3.–9; 4.–17; 5.–18; 6.–21				

— **привлечение студентов к поиску материала**, приближающего изучаемую дисциплину (фармакологию) к специализации, что повышает мотивацию к обучению и включает деятельностные аспекты.

Исследование показало, что успеваемость у студентов обеих групп (контрольной и экспериментальной) при прохождении темы № 1 (по традиционной методике) была достоверно одинаковой, т.е. исходные способности к обучению у студентов были одинаковыми. При изучении тем № 2 и 3 успеваемость у студентов экспериментальной группы (применялся деятельностный подход), оцененная по уровню и качеству знаний, выросла, причем качествен-

ный показатель вырос примерно в 3 раза, что свидетельствует о повышении у студентов способности к усвоению и интерпретации материала.

Таблица 2. Влияние вегетативной нервной системы на функции исполнительных органов^{1,2,3}

Орган	Парасимпатическая нервная система (ПНС)	Симпатическая нервная система (СНС)
Сердце	В состоянии покоя ... Поэтому ПНС ...	Во время физической нагрузки ... Поэтому СНС ...
Бронхи	В состоянии покоя ... Поэтому ПНС ...	Во время физической нагрузки ... Поэтому СНС ...
Желудок, кишечник	Для переваривания пищи ... Поэтому ПНС ...	Во время физической нагрузки ... Поэтому СНС ...

Примечания. ¹Таблица приводится в сокращенном варианте.

²Представьте перед собой человека и взглядом пробегите по нему сверху вниз — в таблице органы представлены в той последовательности, в которой они будут вам попадаться при проведении этого мысленного эксперимента.

³Вам будет легче запомнить материал, если при изучении парасимпатических эффектов вы представите себе человека, употребляющего пищу или просто отдыхающего, а при знакомстве с симпатическими эффектами — зайца, убегающего от волка.

Таким образом, приведенное исследование показывает эффективность применения деятельностного подхода в организации процесса обучения как непосредственно на учебном занятии, так и во внеучебное время. Для создания методического обеспечения требуется деловая активность педагога. Вместе с тем исследования показывают, что вовлечение студентов в деятельностное поле дает более ощутимый результат в плане глубины усвоения изучаемого материала.

Предлагаемый подход апробирован на биологических, психологических дисциплинах, валеологии, БЖД — получены аналогичные результаты.

Библиографический список

1. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М., 1994. — С. 243.
2. Савустьяненко, Т. Методичний менеджмент як запорука якості освіти в умовах особистісно-орієнтованого навчання // Імідж сучасного педагога. — 2004. — № 10. — С. 38—44.
3. Савустьяненко, Т. Інтеграція навчально-виховного процесу у діалоговому полі спілкування // Імідж сучасного педагога. — 2005. — № 3—4. — С. 29—32.
4. Савустьяненко, Т. Структурування як самонаповнений інтегрований організаційно-стимулюючий засіб при організації навчального процесу // Зб. наук. праць Полтавського педуніверситету м. В. Г. Короленка. — Серія «Педагогічні науки». — Полтава, 2006. — Випуск 6 (33). — С. 69—74.

В. П. Светлакова, Л. П. Михеева

**ОБРАЗ БУДУЩЕГО ПОДРОСТКОВ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ,
И ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В СЕМЬЕ**

Подростки, оставшиеся без попечения родителей — это, социальные сироты, ещё в раннем детстве приобретшие негативный социальный опыт, последствия которого крайне тяжело сказываются на всей дальнейшей жизни. Подготовка подрастающего поколения к будущей жизни наиболее эффективно осуществляется посредством усвоения образцов поведения собственных родителей и в процессе целенаправленного обучения в системе общеобразовательных учреждений. Поэтому нетрудно предположить, насколько остро проблема представления о будущем стоит у подростков, оставшихся без попечения родителей. Вне семьи развитие ребенка идет по особому пути с формированием специфических черт личности, проявляющихся в особых эмоциональных комплексах (незащищенность, импульсивность, низкая эмпатия). Дети, которых мало ласкали в младенчестве, превращаются в тревожных взрослых, а родительская любовь и нежность необходимы мозгу ребёнка для создания механизмов, контролирующих стрессы и отвечающих за формирование социальных связей. Ребёнок в детском доме лишается главного фактора, необходимого для развития его как личности. Разные авторы называют этот фактор по-разному: «безусловная любовь» (Р. Кэмпбелл), «прочные узы любви» (Дж. Боулби), «витамин «Л» (В. А. Сухомлинский), «безусловное принятие» (К. Роджерс и другие гуманистически ориентированные психотерапевты), «сильная и устойчивая эмоциональная связь» (М. Эйнсуорт) (Прихожан, 2012). Подростковый возраст — последний период пребывания большинства оставшихся без родителей детей в учреждениях интернатного типа, в дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь. Лишаясь привычной опеки и образа жизни, бывшие воспитанники, часто оказываются не готовыми к этому (Поливанова, 1996).

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей представлений о будущем у подростков, проживающих в семье и оставшихся без попечения родителей. Методологической

основой был выбран событийный подход изучения представлений о будущем. В рамках данного подхода ключевым понятием является «событие» — узловой момент и поворотный этап жизненного пути личности. Выборочную совокупность составили подростки двух групп: 12 подростков, оставшихся без попечения родителей, воспитанники казенного образовательного учреждения и 12 подростков из социально благополучных полных семей среднего достатка. Физическое и психическое развитие испытуемых в целом соответствует норме.

Подростковое представление о будущем можно рассмотреть как многомерное психологическое образование «Я-концепции», основанное на идентичности — тождественности и целостности «Я», состоящее из когнитивных и эмоционально-ценностных и поведенческих компонентов, сформировавшихся на данный момент на основе прошлой и настоящей жизни.

В качестве основного метода для исследования особенностей «Я-концепции» был использован личностный опросник шкала «Я-концепции», адаптированный и нормированный А. М. Прихожан.

С помощью данной методики мы выявили общую удовлетворенность собой, позитивность самооценки: I уровень — очень высокий уровень самооценки, может свидетельствовать о защитно-высоком отношении к себе; II уровень — высокий уровень, соответствующий социальному нормативу; III уровень — средний уровень самооценки; IV уровень — низкий уровень, неблагоприятный вариант самооценки; V уровень — предельно низкий уровень самооценки, группа риска. Уровень самооценки определяется по количеству подсчитанных суммарных баллов по следующим факторам: поведение; интеллект, положение в школе; ситуация в школе; внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников; тревожность; общение; популярность среди сверстников, умение общаться; счастье и удовлетворенность; положение в семье; уверенность в себе.

Анализ полученных данных позволил выявить, что для подростков, проживающих в семье, характерна положительная сформированность «Я-концепции»: преобладает высокий уровень самооценки, соответствующий социальному нормативу, адаптивный уровень тревожности. Для подростков, оставшихся без по-

печения родителей характерно развитие негативной «Я-концепции»: высокий уровень тревожности и самооценки в общении, характеризующей переживание удовлетворенности в этой сфере, чрезмерно высокий уровень уверенности в себе, чаще всего носящий компенсаторно-защитный характер, низкий уровень, неблагоприятный вариант самоотношения.

Основной причиной развития негативной «Я-концепции» и спутанной идентичности у данных подростков, является то, что ребенок с раннего детства взаимодействует не с любящими и заботливыми взрослыми (мать, отец, бабушки, дедушки), а с множеством постоянно меняющихся взрослых, очень разных и по особенностям своего поведения и по характеру эмоционального отношения к ребенку.

Представления о будущем связаны с профессиональным самоопределением. Анализ полученных результатов по методике «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой, позволил выявить, что для подростков, оставшихся без попечения родителей, более свойственны внешние отрицательные мотивы, и при выборе профессии важную роль играет мнение окружающих или друзей, а также сложившиеся обстоятельства; для подростков, проживающих в семье, более характерны как внутренние индивидуально и социально значимые мотивы, так и внешние положительные мотивы. То есть, подростки, проживающие в семье, к выбору профессии подходят более самостоятельно, согласно внутренним интересам, потребностям и желаниям. Подростки, оставшиеся без попечения родителей, при выборе профессии руководствуются чаще отрицательным опытом, полученным от родителей и своего окружения.

Если сопоставить результаты двух методик, то видно, что ведущий мотив выбора будущей профессии подростков, оставшихся без попечения родителей, и у подростков, проживающих в семье, напрямую зависит от уровня самоотношения (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, для подростков с высоким уровнем самоотношения (II), соответствующего социальному нормативу, характерны внутренние индивидуально и социально значимые мотивы выбора профессии. А таковых больше среди подростков, проживающих в семье. Для подростков с низким уровнем неблагоприятного варианта самоотношения (IV), характерны отрица-

тельные мотивы выбора профессии. И таких испытуемых больше в группе подростков, оставшихся без попечения родителей.

Таблица 1. Частотные распределения количества подростков двух групп по результатам двух методик: личностный опросник шкала «Я-концепции» и «Мотивы выбора профессии»

Уровни самоотношения	Группы подростков*	Мотивы выбора профессии		
		внутренние индивидуально и социально значимые мотивы	внешние положительные мотивы	внешние отрицательные мотивы
II	1	5 (42 %)	—	—
	2	8 (66 %)	—	—
III	1	—	1 (8 %)	—
	2	—	3 (26 %)	—
IV	1	—	—	6 (50 %)
	2	—	—	1 (8 %)

Примечание. 1 — подростки, оставшиеся без попечения родителей ($N_1 = 12$, 100 %); 2 — подростки, проживающие в семье ($N_2 = 12$, 100 %).

Для исследования особенностей представлений подростков о семейном будущем была использована методика «Незаконченные предложения». Подросткам был предложен список незаконченных предложений, с просьбой написать их завершение. Для анализа результатов методики мы использовали метод контент-анализа. Качественный анализ дал возможность увидеть специфику ответов подростков, который выявил, что для подростков, оставшихся без попечения родителей, образ будущей семьи — это «жить вместе с близким человеком», а для подростков, проживающих в семье, — «самое главное, цель жизни». Большинство подростков из детского дома в качестве семейных ценностей называли «терпение». Такая ценность, как «ребенок — дети», присуща только подросткам, живущим в семье.

Обнаружились существенные различия и в значимости роли мужчины и женщины в семье. Большинство подростков из семьи считают, что отец и мать должны быть «наглядным примером для детей», а для воспитанников детского дома — «прилично одетым» (характеристики внешности). Подростки, проживающие в семье, планируют стать матерью-отцом в 22—24 года, в то время как де-

ти-сироты в 20 лет. Это говорит о большей ответственности первых. При этом подростки из семьи видят себя «заботливым, примерным родителем», а подростки из детского дома больше видят себя как «хорошими родителями». Различаются и представления о роли будущего ребенка в семье. Так, для подростков, проживающих в семье, ребенок воспринимался как «центр внимания», а для подростков из детского дома ребенок «нужен» в семье.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что представления о будущем у подростков, оставшихся без попечения родителей, является во многом оторванным от настоящего и менее реалистичным. Они недостаточно активны в настоящем и меньше готовы прикладывать самостоятельных усилий для достижения значимых целей в будущем, в отличие от подростков, проживающих в семье.

Библиографический список

1. Поливанова, К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // *Вопр. психологии*. — 1996. — № 1. — С. 20—23.
2. Прихожан, А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2010. — 416 с.

**Т. В. Свиридова, А. С. Буслаева, С. Б. Лазуренко,
И. М. Спивак**

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ХРОНИЧЕСКИМ ТЕЧЕНИЕМ БОЛЕЗНИ

На современном этапе развития педиатрии организация лечебного процесса и восстановительных мероприятий осуществляется на основе междисциплинарного подхода с учетом личностно-ориентированного и возрастного принципов оказания медико-социальной помощи (Профилактическая педиатрия, 2012).

Наиболее явно социальные последствия болезни проявляются в подростковом возрасте, в период активного развития самосознания, значительного расширения круга общения, изменения социальной роли ребенка в обществе. Осознание социальных ограничений и физических отличий от здоровых сверстников приводит к появлению третичных психологических нарушений в виде острых эмоциональных переживаний, связанных с болезнью, своим «Я», пессимистичными представлениями о будущем (Выготский, 1983). Это негативно сказывается на процессе адаптации подростков к процессу лечения и реабилитации, а также вызывает риск нарушений в развитии личности и адаптационных трудностей в социуме.

С целью изучения особенностей развития самосознания у детей с хроническим течением болезни были обследованы 120 подростков (12—16 лет): 75 детей с гломерулонефритом, болезнью Крона, Вильсона, Гоше (средняя длительность — 5,3 лет) и 45 условно здоровых сверстников, контроль состояния здоровья которых осуществлялся в НЦЗД РАМН.

Стандартное обследование включало: наблюдение, анализ медицинской документации, клиническую беседу, «Незаконченные предложения», модифицированный тест «Рисунок человека», «Методика исследования самооценки Т. В. Дембо—С. Я. Рубинштейн», «Опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева». Обработка результатов обследования осуществлялась с помощью качественного анализа, описательной статистики; непараметрического критерия Манна-Уитни; контент-анализа.

Выявлены общие со здоровыми сверстниками и специфические особенности формирования самосознания у подростков с хроническим течением болезни. Выраженность и число особенностей самосознания напрямую связаны со степенью тяжести физического состояния, длительностью болезни, а также глубиной несоответствия социальных условий среды возрастным и индивидуальным психологическим потребностям ребенка.

Для большинства здоровых и больных подростков характерны такие особенности самосознания как неустойчивая, конфликтная самооценка, повышенная аутосимпатия, ранимость к оценке со стороны других людей, противоречивое отношение к новому «образу тела», незрелость саморукводства, неопределенность в вопросах личностного и профессионального самоопределения. У здоровых подростков эти возрастные психологические особенности проявляются сглажено и, в благоприятных социальных условиях, быстро устраняются. У подростков с хроническим течением болезни особенности становления личности более выражены, имеют тенденцию к нарастанию, увеличению их числа по мере взросления.

Выявлены значимые различия особенностей самосознания у детей с болезнью в стадии обострения и в ремиссии. У подростков с болезнью в состоянии ремиссии в силу длительной астении появляются такие психологические особенности как: неустойчивая самооценка, заниженный уровень притязаний, низкая уверенность в себе и положительной оценке со стороны других людей, конфликтное отношение к своему «телесному Я», трудности саморегуляции и неопределенность образа будущего. Подросткам данной группы свойственны нарушения процессов целеполагания (обусловленное доминированием мотива «выздоровления» над остальными) и саморегуляции эмоций. Для детей, находящихся на лечении в стационаре, характерны длительные и стойкие переживания депрессивного характера, связанные с госпитализацией. Дополнительное отрицательное воздействие оказывает фрустрация потребности в самоутверждении, проявлении инициативы. Широко распространенная среди врачей и родителей склонность к доминирующей гиперопеке по отношению к больному приводит к трудностям установления с подростком доверительных отношений, негативно сказывается на развитии его самостоятельности и соци-

альной активности, приводит к развитию у них пассивной позиции по отношению к лечению, несоблюдению врачебных предписаний.

У подростков с обострением болезни наряду с наличием негативных эмоциональных переживаний наблюдается высокий уровень развития внутриличностной конфликтности, заниженная самооценка, выраженное самообвинение, болезненное негативное отношение к своему «телесному Я», низкий уровень развития самоинтереса и самоуважения, низкий уровень развития ожидаемого положительного отношения со стороны других людей и трудности в определении ближайших жизненных перспектив. Пребывая длительное время на стационарном лечении, подростки в отличие от здоровых, находятся в менее благоприятных, а порой и фрустрирующих развитие личности социальных условиях, что затрудняет решение возрастных задач. В связи с этим, у них имеет место выраженная аутосимпатия, что является одним из важных защитных психологических механизмов и отличительной особенностью их самосознания, способствующей пассивному совладанию с психотравмирующей ситуацией. Наблюдаются трудности рефлексии и саморегуляции, зависимость от систематической внешней эмоциональной поддержки.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости создания специальной психолого-педагогической развивающей среды для подростков в процессе их воспитания в семье и лечения в стационаре. При разработке содержания психологической помощи детям с хроническими болезнями на каждом этапе лечения необходимо учитывать физическое состояние, характер течения и стадию развития болезни, форму организации медицинской помощи, а также возрастные и индивидуальные психологические потребности ребенка. В качестве одного из направлений психологической работы с подростками является развитие самосознания. Психологическая помощь детям с ОВЗ является средством предупреждения появления у них нарушений психического развития, а также способствует их социально-психологической адаптации.

Библиографический список

1. Профилактическая педиатрия / ред. А. А. Баранова. — М. : Союз педиатров России, 2012. — С. 442—484.
2. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 3. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — 368 с.

Е. Н. Свобода, Т. В. Лапковская, С. Л. Свобода

**ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК
И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Выбор профессиональной деятельности — это основа самоутверждения человека в обществе и для многих является смыслом жизни. Чем более успешен человек в выбранной профессии, чем более он может в полной мере реализовать себя и свои индивидуальные качества, объективную концепцию своего «Я», тем более он чувствует себя удовлетворенным и счастливым.

Меняющаяся ситуация профессионального и личного самоопределения подростков делает актуальным проведение профориентационных исследований по изучению роли различных психических факторов и их взаимодействия в процессе самоопределения. В ряду значимых факторов профессионального самоопределения стоят не только профессиональные установки, но и ценностные ориентации оптантов.

Социальная значимость изучения ценностных ориентаций подростков при формировании профессиональных установок и осуществлении профессионального выбора связана, прежде всего, с тем, что процесс профессионального самоопределения в подростковом возрасте выступает как одна из ведущих возрастных задач.

Задача современной профориентационной работы с учащимися старших классов общеобразовательных школ — создать условия для нахождения каждым оптантом своего призвания, обеспечить его самоопределение на основе выявления интересов, склонностей, способностей личности.

Помощь в формировании профессиональных установок подростков с ориентацией на их ценностные ориентации в контексте профориентационной работы школы имеет большое социальное значение.

В целях изучения особенностей взаимосвязи профессиональных установок и ценностных ориентаций в старшем школь-

ном возрасте было проведено экспериментальное исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 70 (г. Краснодар).

В эксперименте принимали участие ученики двух классов общеобразовательной школы. Учащиеся случайным образом были разделены на две подгруппы по 30 человек каждая (15 юношей и 15 девушек). Предварительно были выявлены особенности взаимосвязи профессиональных установок и ценностных ориентаций старшеклассников.

После этого в одной из групп в течение четырех месяцев (сентябрь—декабрь) была проведена серия профориентационных игр с периодичностью 1 раз в 2—3 недели. По завершению эксперимента снова было осуществлено измерение в обеих группах.

В качестве методов математической обработки данных были использованы описательная статистика, проверка на неоднородность дисперсии с помощью критерия Ливиня (Levene' Test), параметрический метод сравнения двух независимых и зависимых выборок с помощью *t*-критерия Стьюдента, корреляционный анализ с помощью *r*-коэффициента Пирсона.

В целом полученные нами результаты можно представить в виде следующих выводов.

Анализ литературных источников показал, что значимыми факторами профессионального и жизненного самоопределения в старшем школьном возрасте являются профессиональные установки и терминальные ценности, при этом особенности их взаимосвязи практически не изучены.

В целом, для респондентов характерен средний уровень выраженности как положительных (рационализма профессионального выбора, оптимизма в отношении профессионального будущего и высокой самооценки), так и негативных профессиональных установок (нерешительности и зависимости в профессиональном выборе). При этом для девушек по сравнению с юношами характерны более высокие значения нерешительности в профессиональном выборе.

Наиболее значимыми для респондентов являются ценности: «высокое материальное положение», «достижения». При этом для юношей по сравнению с девушками характерна менее высокая значимость ценностей: собственного престижа, креативности, развития себя, духовного удовлетворения.

Приоритетными для старшеклассников являются сферы: обучения и образования, общественной жизни, увлечений. Они проявляют реалистичность в жизненных притязаниях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей. При этом для юношей по сравнению с девушками характерна менее высокая значимость таких сфер как: сфера профессиональной жизни и сфера увлечений.

Существует выраженная взаимосвязь между характеристиками профессиональных установок и терминальными ценностными ориентациями старшеклассников. Независимо от пола для респондентов характерна положительная взаимосвязь: рационализма профессионального выбора и развития себя; оптимизма в отношении профессионального будущего и активных социальных контактов и достижений. Со стороны ценностных ориентаций у юношей наибольшее количество взаимосвязей выявлено с ценностями достижений, а у девушек — с ценностями «активные социальные контакты» и «развитие себя».

В ходе профориентационных мероприятий на фоне отсутствия достоверных различий в контрольной группе в экспериментальной группе выявлено: 1) положительная динамика всех параметров: снижение нерешительности и зависимости в профессиональном выборе и повышение рационализма профессионального выбора, оптимизма в отношении профессионального будущего и повышение самооценки; 2) положительная динамика ряда ценностных ориентаций: незначительный рост выявлен по таким ценностям как высокое материальное положение, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности; выраженной положительной динамике подверглись ценности креативности, активных социальных контактов, развития себя и достижений; 3) положительная динамика большинства жизненных сфер профессиональной жизни, обучения и образования, общественной жизни и увлечений.

На фоне единичных взаимосвязей профессиональных установок и ценностных ориентаций при предварительном измерении, после проведения профориентационных занятий выявлено большее количество взаимосвязей. При этом наибольшее количество взаимосвязей профессиональных установок выявлено с такими ценностями как активные социальные контакты, развитие себя и достижения.

Полученные результаты позволяют утверждать, что проведение профориентационных занятий способствует не только положительной динамике профессиональных установок и ценностных ориентаций респондентов, но и росту согласованности взаимосвязи между ними, что в целом является отражением положительной динамики профессионального самосознания.

Библиографический список

1. Абраменкова, В. В. Подростковая субкультура как пространство самореализации // Мир психологии. — 2008. — № 1. — С. 175—189.
2. Авдеевская, Е. П. Проблемы юношеского самоопределения в практике школьной психологической службы // Введение в практическую социальную психологию / Е. П. Авдеевская, Т. А. Арканцева. — М. : Смысл, 1997. — 152 с.
3. Борисова, Е. М. Психологическая диагностика в школьной профориентации / Е. М. Борисова, К. М. Гуревич // Вопр. психологии. — 1988. — № 1. — С. 77—82.
4. Бояк, Т. Н. Духовно-нравственные ценности сельской молодежи / Т. Н. Бояк // СОЦИС : ежемес. науч. и обществ.-полит. журн. — 2009. — № 4. — С. 117—122.
5. Голуб, А. М. Формирование ценностных ориентаций молодежи в процессе досуговой деятельности / А. М. Голуб // Вопр. психологии. — 2009. — № 4. — С. 53—57.

А. А. Семяшкин

РАЗЛИЧИЯ В КОГНИТИВНЫХ СТИЛЯХ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Одной из малоизученных областей психологического знания является природа когнитивных стилей. Чтобы приблизиться к её пониманию требуется дать чёткие ответы на вопросы о зависимости проявления тех или иных когнитивно-стилевых характеристик от пола, о силе половой детерминации когнитивных стилей.

Приходится констатировать, что эмпирические исследования, направленные на изучение когнитивных стилей, проводились, как правило, без анализа половой принадлежности испытуемых как независимого фактора. В то же время, половые и возрастные особенности принято относить к тем независимым переменным или факторам, которые оказывают существенное влияние на ряд самых разных психических явлений. Учёт таких особенностей, по-видимому, необходим практически в любом психологическом исследовании. Этой позиции, в частности, придерживались учёные, стоящие у основания так называемой «Петербургско-Ленинградской» школы психологии, идейным вдохновителем которой на протяжении многих лет был Б. Г. Ананьев.

Цель исследования состояла в установлении различий в выраженности «концептуальной дифференцированности» и «когнитивной артикулированности» у мужчин и женщин.

Концептуальная дифференцированность — термин для обозначения когнитивного стиля «аналитичность-синтетичность».

Когнитивная артикулированность — понятие, означающее когнитивно-стилевой континуум «полезависимость-полenezависимость».

Для исследования роли полового фактора в детерминации когнитивных стилей нами была сформулирована следующая гипотеза: пол детерминирует выраженность «концептуальной дифференцированности» и «когнитивной артикулированности».

Таким образом, за независимую переменную был принят пол, а зависимыми переменными условно выступили «концептуальная дифференцированность» и «когнитивная артикулированность».

Выборка участников исследования формировалась случайным образом. В расчёт принимались данные 288 участников исследования в возрасте от 12 до 64 лет. Средний возраст выборки составил приблизительно 18 лет. Из 288 испытуемых 100 были представлены мужчинами в возрасте от 13 до 64 лет. Их средний возраст равнялся 17,2 годам. Женщины составили 188 испытуемых в возрастном диапазоне от 12 до 52 лет. Их средний возраст равнялся 18,8 годам.

Опишем социально-демографический состав испытуемых. В выборку вошли: школьники 8-х, 9-х, 10-х, 11-х общеобразовательных и гимназических классов различных профилей; студенты-психологи 1-го и 2-го курсов очной формы обучения, 2-го и 4-го курсов очно-заочной форм обучения, 1-го курса заочной формы обучения; учителя-предметники средних общеобразовательных учреждений; служащие банковской и экономической сфер деятельности; работники средств массовой информации; специалисты отрасли информационных технологий; библиотекари; отделочники; медсёстры; техники-технологи; косметологи; токари; повара; электромеханики; страховые агенты; арматурщики; домохозяйки с высшим, средним специальным, средним или незаконченным высшим образованием. Часть студентов всех курсов и форм обучения совмещала обучение с профессиональной деятельностью. Все лица на момент проведения эмпирического исследования проживали, обучались либо работали в г. Москве. Таким образом, к психодиагностическому исследованию были привлечены испытуемые разного пола и возраста, имеющие различный уровень образования, отличающиеся профессиональными интересами и социальным статусом, что обеспечивало репрезентативность выборки.

Когнитивно-стилевой параметр «аналитичность-синтетичность» оценивался с помощью методики «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера в модификации В. А. Колги. Для диагностики когнитивного стиля «полезависимость-полнезависимость» использовался групповой тест замаскированных фигур Г. Уиткина. При этом в качестве основных показателей «концептуальной дифференцированности» нами учитывались: количество выделенных групп и количество объектов в наибольшей по объёму группе. Основным анализируемым показателем «когнитивной артикулированности» выступило количество правильных

решений, то есть число правильно выделенных простых фигур из состава сложных.

Благодаря применению однофакторного дисперсионного анализа (*ANOVA*) были обнаружены статистически достоверное различия между мужчинами и женщинами по основным показателям «концептуальной дифференцированности» в виде количества выделенных групп и числа объектов в наибольшей группе ($F = 11,02, p \leq 0,001$ и $F = 8,32, p \leq 0,004$, соответственно), что подтверждено последующими результатами проведения метода контрастов, основанного на применении модифицированного варианта *t*-критерия, предполагающего равенство дисперсий ($t = 3,32, p \leq 0,001$ и $t = 2,88, p \leq 0,004$, соответственно) и модифицированного варианта *t*-критерия, учитывающего неравенство дисперсий ($t = 3,24, p \leq 0,001$ и $t = 2,68, p \leq 0,008$, соответственно). В связи с установленной закономерностью отметим, что определённое влияние половых различий на некоторые особенности когнитивной сферы указывали и другие исследователи (Ананьев, 2001; Петрова, 2008).

В табл. 1 собраны значения мер центральной тенденции (среднее арифметическое, стандартное отклонение, медиана) для основных показателей «концептуальной дифференцированности» у мужчин и женщин.

Таблица 1. Средние значения выраженности основных показателей «концептуальной дифференцированности» для мужчин и женщин

Основные показатели «концептуальной дифференцированности»	Пол	Среднее	Стандартное отклонение	Медиана	N
Количество выделенных групп	мужской	6.03	2.333	6	100
	женский	6.94	2.155	7	188
	Итого	6.63	2.257	6	288
Число объектов в наибольшей группе	мужской	12.32	5.494	11	100
	женский	10.62	4.304	9	188
	Итого	11.21	4.809	10	288

По вычисленным данным (табл. 1), можно заключить, что «аналитичность» больше выражена у женщин, чем у мужчин. Бо-

лее того, по значению коэффициента детерминации (величины факторного эффекта η^2) можно определить долю дисперсии «концептуальной дифференцированности», зависящую от фактора пола: последний определяет всего лишь 3,7 % изменчивости основного показателя когнитивного стиля «аналитичность-синтетичность» в виде количества выделенных групп и 2,8 % распределения другого основного показателя того же самого когнитивного стиля в виде числа объектов в наибольшей группе. Вычисленные значения согласуются с укрепляющимися представлениями в психологии о том, что биологический пол объясняет, как правило, не более 5 % различий в способностях мужчин и женщин, а оставшаяся часть различий может быть объяснена рядом других факторов, включая возраст, уровень образования личности, условия её социализации, влияние семейного воспитания и т.д. (Клецина, 1998).

Зависимость «полезависимости-поленезависимости» от фактора пола не была выявлена, о чём свидетельствуют результаты сравнений переменных с помощью однофакторного дисперсионного анализа (*ANOVA*) и критерия *H*-Краскала-Уоллеса. Следует признать, что влияние пола на этот когнитивный стиль не всегда прослеживается и в исследованиях других авторов. Несмотря на полученный нами результат, обратим внимание на данные других исследований, в которых отмечается, что в процентном отношении поленезависимые мужчины встречаются чаще поленезависимых женщин (Холодная, 2004; Jantarska, 2006).

Выводы

1. Пол является фактором, который в определённой мере обуславливает проявление «концептуальной дифференцированности». У женщин в сравнении с мужчинами сильнее выражена «аналитичность».

2. Выраженность «полезависимости-поленезависимости» не зависит от половой принадлежности.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001.
2. Клецина, И. С. Гендерная социализация : учеб. пособие / И. С. Клецина. — СПб., 1998.

3. Петрова, Л. М. Возрастно-половые особенности когнитивной сферы младших школьников и подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. М. Петрова. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
4. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2004.
5. Jantarska, A. On The Role Of Individual Learner Differences In The Teaching/Learning Of Foreign Languages: The Dimension Of Field Dependence/Field Independence // *Respectus Philologicus*. — Vol. 9 (14). — 2006. — P. 138—151.

И. В. Серафимович, Е. Ю. Одноралова

**ЗДОРОВЬЕ-СБЕРЕГАЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
И КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ:
ВОЗМОЖНОСТИ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ**

Проблема сохранения психологического здоровья педагогов в образовательных учреждениях стала не только предметом научного обсуждения, но и направлением широкой практической деятельности, как в самих образовательных учреждениях, так и в деятельности структур управления образованием регионального и федерального уровней. Педагогу для успешной работы и сохранения своего психического здоровья, а также здоровья обучающихся, необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и другие компетентности, где не последнее место занимает особое умение — это умение общаться. Изучение коммуникативной компетентности в общении, ее функций и структуры привлекало внимание многих исследователей (Данцигер К., Емельянов Ю. Н., Жуков Ю. М., Захаров В. П., Ключева Н. В., Казаринова Н. В., Куницына В. Н.). Требования к коммуникативной компетентности учителя, как участника современного образовательного процесса, вступают в противоречие с наличным уровнем знаний, умений, способностей учителей в общении (Бодалев А. А., Кан-Калик В. А., Конев Ю. А., Маркова А. К.). Конструктивные способы общения, развитые навыки эмпатии, сотрудничества помогают создавать комфортную благоприятную обстановку, способствуют гармоничному психологическому климату. Но каковы отношения между коммуникативной компетентностью и здоровьесберегающей? Что на что влияет в большей степени? Какова может быть технология сохранения и укрепления психологического здоровья не только педагогов, но и учащихся через развитие коммуникативной составляющей профессиональной деятельности?

Цель методической работы: разработать и апробировать систему формирования здоровьесберегающей компетентности педагогов через развитие коммуникативных компетенций.

Апробация отдельных занятий осуществлялась в течение 6 лет в различных образовательных учреждениях города Ярославля

(более двадцати), в которых реализуются программы ЗОЖ для всех участников образовательного процесса (руководство осуществляет Городской центр ПМСС, директор — Гоголев Ю. В., заместители директора — Луканина М. Ф., Камакина О. Ю.), в занятиях приняли участие более 1500 человек. Апробация программы включала в себя исследование на выборке общим объемом 100 педагогов, представляющих две группы педагогов по 50 испытуемых в каждой (экспериментальная и контрольная) г. Ярославля. Экспериментальную группу (ЭГ) составляют педагоги школ — базовых площадок Муниципального ресурсного центра по формированию мотивации на здоровый образ жизни у всех участников образовательного процесса, где в течение нескольких лет проводятся занятия для педагогов, направленные на формирование здоровьесберегающей компетентности. Контрольную группу (КГ) составляют образовательные учреждения без специальной деятельности сопровождения по сохранению и укреплению здоровья педагогов в рамках «Педагогического всеобуча», т.е. без целенаправленного формирования здоровьесберегающей компетентности через развитие коммуникативной составляющей. Обе группы значительно не отличались по возрасту, стажу работы и половому составу.

Некоторые показатели здоровьесберегающей компетентности:

1. По проективной методике «Кто я?» (М. Кун и Т. Макпарленд) у педагогов ЭГ по сравнению с КГ значительно выше показатели «деятельного Я» (t -критерий = 2,982, $p < 0,01$) и «рефлексивного Я» (t -критерий = 2,162, $p < 0,05$), а значит, есть желание не только действовать, отрабатывать навыки, умения, компетенции, но и более глубоким и целостным становится осознание и регуляция своей жизнедеятельности, осмысление и переосмысление педагогами профессионального опыта, появляется единство (согласованность) мыслей и действий.

Уменьшается потребность в широком «социальном Я» (t -критерий = 2,555, $p < 0,05$), т.е. потребность участвовать в как можно большем числе мероприятий по здоровьесбережению, важно становится не количество социальных видов деятельности, где сохраняется здоровье, а содержание и качество выполнения здоровьесберегающей деятельности.

2. По авторской анкете «Анкета по выявлению способов сохранения и укрепления здоровья» (И. В. Серафимович, Т. А. Рахинова) можно констатировать следующие результаты.

Перед циклом занятий педагоги из ЭГ существенно не отличались по отношению к различным способам сохранения здоровья от участников КГ. Обе группы педагогов характеризовались положительным отношением к работе, спорту, регулярным питанием и наличием хобби. После проведенного курса занятий с педагогами ЭГ выявлены следующие результаты:

Во-первых, в ЭГ произошли изменения в оценке возможных ресурсов для здоровье-сберегающей деятельности. Осуществляя с помощью контент-анализа обработку свободных вариантов ответа на вопрос: «Чего вам не хватает, чтобы быть здоровым?», мы выделили пять категорий ресурсных факторов, необходимых для сохранения и укрепления здоровья педагогов — четыре относятся к личностным: 1) эмоциональный; 2) мотивационный; 3) когнитивный; 4) самооценочный, самодостаточный, и один к внешним. В качестве примера можно указать, что эмоциональный личностный ресурс охватывал такие ответы испытуемых как выдержка, спокойствие, сила, молодость, нервы, мотивационный — сила воли, упорство, желание, лень, когнитивный — знания, конкретные приемы, самоменеджмент, самооценочный, самодостаточный ресурс — всего хватает для сохранения и укрепления здоровья и внешние ресурсы — питание, спортзал, деньги, хорошая экология, отпуск, место в доме.

80,3 % педагогов ЭГ отметили важность внешних организационных факторов внутри образовательного учреждения и внешней организации собственной деятельности и жизнедеятельности (питание, спортзал, заработная плата, организация рабочего места), в КГ такие ответы давали 60,4 % педагогов. На первый взгляд, это можно расценивать как низкую ответственность педагогов за свое здоровье, и желание переложить ответственность на других, а с другой стороны, можно расценивать как повышение значимости факторов, создающих здоровье-сберегающую среду, умение видеть и оценивать эти факторы, определять ресурсы собственного учреждения по сохранению здоровья педагогического коллектива. Эмоциональные факторы не имеют достоверных отличий в КГ и ЭГ, а вот мотивационный ресурс составляет 35 % педагогов ЭГ, а это в 2 раза больше, чем в КГ (16,2 %). Таким образом, наши ре-

зультаты показывают, что система занятий видоизменяет силу мотивационного ресурса и широту видения различных внешних возможностей для сохранения и укрепления собственного здоровья. Примечательно, что параметр дефицита знаний был отмечен лишь в КГ, тогда как у педагогов ЭГ когнитивный ресурс был восполнен проведенным циклом занятий.

Этот вывод подтверждается и ответами на еще один вопрос — об авторитете в сохранении и укреплении здоровья. Педагоги ЭГ показали более широкий круг моделей поведения здорового человека и авторитетов, мотивирующих на ЗОЖ (спортсмены — 33 %, родители, близкие люди — 28 %, медицинский персонал — 19 %, руководитель — 9,5 %, здоровые люди — 9,5 %, я сам и коллеги — по 4,7 %), чем педагоги контрольной (спортсмены — 17 %, родители, близкие люди — 20 %, медицинский персонал — 11 %, руководитель — 5,7 %, здоровые люди — 9,5 %, я сам и коллеги — по 2,8 %), т.е. расширена когнитивная сложность в отношении проблемы здоровья.

На вопрос: «Влияет ли ваша работа на самочувствие в течение дня?» — 1/3 респондентов как в КГ, так и в ЭГ ответили, что «не чувствует изменений», но педагоги в ЭГ (68 %) в 2 раза чаще, чем в КГ, пожаловались на ухудшение самочувствия. Таким образом, в последующих циклах занятий необходимо продолжить работу с формированием эмоциональной компетентности и профессиональным выгоранием педагогов, а также по формированию навыков саморегуляции.

Вопрос об «отдыхе в течение года» показал, что бывают на отдыхе один раз в год 56 % педагогов ЭГ и 70 % — КГ. Причем «ни одного раза» ответили 34 % из ЭГ, в то время как в КГ лишь 6 %. Это позволяет определить одну из причин плохого самочувствия педагогов ЭГ — невозможность или нежелание находить время для отдыха, а значит ресурса для дальнейшей профессиональной деятельности и сохранения своего здоровья. Вопрос о «продолжительности ночного сна» показал проблему недосыпания (от 2—6 часов) у 32 % педагогов ЭГ, что может быть еще одной причиной их плохого самочувствия. В вопросе о «поддержке семьи в реализации профессиональной деятельности педагога» большая часть педагогов ее получают (44 % в ЭГ и 68 % в КГ), но есть некоторые сложности у 40 % респондентов ЭГ в отношениях внутри семьи. Мы можем предположить, что повышение рефлекс-

сии в отношении профессиональной деятельности у педагогов ЭГ способствовали тому, что они увидели точки личного роста и в семейной жизни.

Таким образом, система занятий видоизменяет силу мотивационного ресурса и широту видения различных внешних возможностей для сохранения и укрепления собственного здоровья, увеличивает когнитивную сложность по отношению к проблеме ЗОЖ, повышает рефлексивность и увеличивает ответственность за укрепление собственного здоровья.

С. А. Станибула

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ, ПОДВЕРГШИХСЯ ВЛИЯНИЮ ДЕСТРУКТИВНЫХ СЕКТ

По данным Центра Иосифа Волоцкого, на 1 января 2007 г. в Беларуси действовало 94 секты и культа (Мартинovich, 2007). Безусловно, нельзя утверждать, что все из них носят деструктивный характер. Деструктивные культы — это такие группы и организации, которые используют крайние и неэтичные техники манипулирования для вербовки и удержания своих членов, контролируют мысли, чувства и поведение своих приверженцев с целью удовлетворения интересов лидеров и самодовлеющей группы. Большинство из них используют религиозное прикрытие, но есть политические, коммерческие, псевдотерапевтические, восточные медитационные и даже группы по избавлению от алкоголя и наркотиков, в которых одна форма зависимости просто заменяется другой. Ряд деструктивных культов используют множество прикрытий и ипостасей, чтобы уйти из-под контроля общественного мнения и ввести в заблуждение потенциальные жертвы (Кондратьев, 2003). Деструктивный характер, можно утверждать, проявляется, прежде всего, в психологической деформации, которая несет за собой религиозная организация.

С 1989 по 2007 г. в Беларуси издавалось 94 наименования газет и журналов, принадлежащих от начала до конца сектам, культам, клиентурным культам, или аудиторным культам. Кроме того, на территорию Беларуси ввозилось порядка 400 наименований русскоязычных сектантских газет и журналов (Мартинovich, 2007). В частности, в 2009 г. в Бресте пресечена деятельность казахской секты «Фархат-Ата». В областном центре под религиозное влияние секты «Фархат-Ата» попало около 30 человек. В ходе семинаров, проводимых данной организацией, давалась установка на то, что традиционные вероисповедания не отвечают требованиям времени. Также известно, что в мае 2008 г. в Бресте скончался попавший под религиозное влияние адептов культа житель города, отказавшийся от медикаментозного лечения (Навины, 2009). Проблема актуальна не только для нашей страны, но и для всего мира

в целом и она проявляется такими страшными последствиями, как гибель 923 человек, членов «Народного храма», в Гайане в 1978 г., 88 сожженных приверженцев Дэвида Кореша в городе Вако (США) в 1993 г. Такой же широкий мировой резонанс получили следующие события: сожжение 53 адептов «Храма Солнца» в Швейцарии и Канаде в 1994 г.; едва не состоявшееся массовое самоубийство «белых братьев» в Киеве осенью 1993 г.; 11 жертв и 5000 пострадавших от газовой атаки секты «Аум Синрикэ» в Токио в 1995 г. (Навины, 2009).

Деструктивность влияния секты на личность проявляется в следующем:

— в тотальности и абсолютности воздействия в форме контроля сознания. В секте воздействие имеет одностороннюю направленность: группа влияет на личность, но не наоборот. Поскольку приверженец культа в группе практически всегда изолирован (психологически, а иногда и физически), то он не испытывает альтернативного влияния, т. е. воздействие приобретает постоянный и безальтернативный характер;

— в формах влияния, которые используются в культе: в манипулировании и в обмане;

— в целенаправленном использовании групповых механизмов, но без объявления целей.

Чаще всего задействованы:

— механизм группового давления ради безоговорочного принятия человеком мнения группы («групповая внушаемость»);

— система лидерства (фигура лидера часто имеет харизматический, вплоть до обожествления, и диктаторский характер).

В результате активизируется процесс группового мышления, т. е. способа размышления и принятия решений, где главным является стремление к согласию с группой (Кондратьев, 2003).

В сознание новообращенных активно внедряется идея абсолютной истинности учения. Под видом его защиты и сохранения культивируется чувство исключительности и внутригрупповой взаимозависимости. Формируется отрицательное отношение ко всем другим общепринятым социальным, культурным, религиозным институтам и дается установка на изоляцию от общества.

Вслед за первоначально добровольным подчинением своей воли лидеру происходит некритичное усвоение неопитами новых

догм, псевдорелигиозных ритуалов, нередко с психотравмирующим содержанием. У членов секты радикально меняются личностные ориентации и поведение, нередко сопровождающиеся разрушением всего прежнего стиля жизни с появлением признаков таких расстройств, которые могут свидетельствовать о проявлении психической патологии. Поведение вовлеченных в псевдорелигиозные организации людей с течением времени теряет индивидуальный характер, они утрачивают инициативу, способность к собственному волеизъявлению. Первоначальная добровольность незаметно для новообращенного трансформируется в полную подневольность (Кондратьев, 2003).

Среди последствий принадлежности к секте можно выделить: болезненную зависимость от псевдорелигиозных организаций и их лидеров; потерю самостоятельности, неспособность к эмоциональным связям с людьми, не принадлежащими к секте, презрение к ним; недоверие к рациональному мышлению; разрыв семейных связей, если семья не лояльна к новым идеям; отход от реальности из-за порабощения сознания (Волков, 2004).

Контроль сознания личности руководителями культа имеет негативные психологические последствия. Некоторые из них могут проявиться в период принадлежности к секте, в то время как ряд других дают о себе знать уже после того, как человек тем или иным образом покидает псевдорелигиозную организацию:

- а) активное или пассивное перекладывание на других большей части решений в своей жизни;
- б) подчинение своих собственных потребностей потребностям других людей и неадекватная податливость их желаниям;
- в) нежелание предъявлять даже разумные требования людям, от которых индивидуум находится в зависимости;
- г) чувство неудобства или беспомощности в одиночестве из-за неспособности к самостоятельной жизни;
- д) страх быть покинутым лицом, с которым имеется тесная связь, и остаться предоставленным самому себе (Волков, 2004).

К этому можно добавить радикальное изменение личностной идентичности; диссоциирующие («плавающие») состояния, возвращающиеся по механизму триггера к воспоминаниям о жизни в секте; приступы паники и тревоги; депрессия; замедленное психологическое развитие, потеря психической силы; чувство вины, страх; потеря доверия, что приводит к проблемам в отношениях с

окружающими и с трудоустройством; потеря свободной воли и контроля над жизнью; регресс в инфантильность; потеря спонтанности, непосредственности, непринужденности и чувства юмора; отсутствие коммуникативных навыков вне группы; потеря автономии, ослабление способности самостоятельно принимать решения и выносить критические суждения.

Большую опасность представляют психические расстройства: искаженное восприятие реальности, галлюцинации, нервные срывы, психопатические эпизоды, индуцированная шизофрения, мания величия, «детскость» поведения, суицидальные срывы (Тобиас, 2000).

Можно сделать вывод, что психологическая деформация личности вследствие влияния деструктивного культа, может носить необратимый характер. Описанные выше особенности помогут специалистам психологам, социальным педагогам в успешной социально-психологической реабилитации лиц, подвергшимся влиянию деструктивных сект.

Библиографический список

1. В Бресте пресечена деятельность казахской секты «Фархат-Ата» / ред. Навины. — Минск, 2009. — Электрон. дан. — URL: http://naviny.by/rubrics/disaster/2009/09/08/ic_news_124_317229/.
2. Волков, Е. Н. Преступный вызов практической психологии: феномен деструктивных культов и контроля сознания (введение в проблему) / Е. Н. Волков // Журн. практич. психолога. — 2004. — № 2. — С. 22—26.
3. Кондратьев, Ф. В. Подсознательные формы коллективного реагирования и поведения в новых «конфессиональных» группах на современном социокультуральном фоне // Журн. практич. психолога. — 2003. — № 4. — С. 19—31.
4. Мартинович, В. А. Сектоведение и секты в Беларуси // XV Международные Рождественские образовательные чтения. Секция «Тоталитарные секты как угроза обществу, школе, семье и личности». — М., 2007. — С. 1—7.
5. Тобиас, М. Терапевтические проблемы жертв культов / М. Тобиас, Д. Лалич // Журн. практич. психолога. — 2000. — № 1. — С. 21—23.

Е. В. Степура

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ
КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА**

Ответственность изучается различными науками, можно выделить разные составляющие данного феномена. Но именно психология рассматривает наиболее важную, человеческую составляющую ответственности, причем ответственность исследовалась в рамках разных подходов, таких как экзистенциальная психология, атрибутивная теория, теория Дж. Роттера, теория черт т.п.

Как отмечают постмодернисты, человеческая деятельность не столько регулирует процессы в природе, сколько угрожает равновесию в данных процессах. Мы находимся в ситуации риска, когда результаты наших решений могут поставить под вопрос само существование человечества в мире. Постнекласическая наука актуализирует этический компонент в деятельности ученого, настаивая на том, что результаты исследований должны способствовать выживанию человечества, а не иметь обратный эффект (Гусельцева, 2003). Взгляды постмодернистов (возможно, чрезмерно пессимистичные) заслуживают пристального внимания. Ведь проблема риска в человеческой деятельности и ответственности за ее результаты остается неразрешенной — в частности, из-за ограничений человеческой психики в возможностях переработки информации и осуществления действий в сложных ситуациях. Но в то же время эксперименты Д. Дернера свидетельствуют, что при соответствующей подготовке люди вполне могут адекватно действовать по отношению к сложным процессам (Дернер, 1997). В принципе, человек может в значительной мере преодолеть ограничения собственной психики, что допускают и теоретические воззрения теории деятельности. Так или иначе, данная проблема требует серьезных исследований.

Изучение ответственности сосредоточено в основном на общих ее проявлениях. Редко можно встретить исследования, где дифференцируются проявления ответственности разных участников деятельности, хотя всегда важно выявлять различные вариан-

ты существования обсуждаемого феномена.

Важно также исследовать ответственность как целостный феномен в структуре взаимодействия человека и мира. Видимо, можно выделить общий онтологический уровень ответственности человека за собственное бытие. Важным фактором, обуславливающим уровень ответственности, является то, с чем человек себя отождествляет, — его идентичность. От осознания принадлежности себя к чему-то зависит поведение человека, а также те аспекты бытия, за какие он чувствует или считает себя ответственным. Но остаётся до конца не выясненным механизм развития этого осознания. Имеются лишь грубые схемы данного процесса, которые невозможно применить для целенаправленного развития самосознания. Уровень образования, получение правильных знаний о мире важны, но не обеспечивают достижения правильных, ответственных решений.

На формирование ответственности человека влияет принятие им определенной социальной роли. Но одного этого, увы, недостаточно: для функционирования человека в рамках его роли, необходимы соответствующие внутренние условия. Данный вопрос мало исследован, мы только можем сказать, что эти внутренние условия предполагают существование соответствующих смыслов, которые обеспечивают надлежащее исполнение человеком своей социальной роли. Важная проблема связана здесь с тем, что человек не всегда может порождать смыслы и реализующиеся на их основе важные решения непосредственно по своей воле. Порождение смыслов часто является результатом работы надсознательных процессов. Разработка средств стимуляции последних остаётся актуальной. Проблема усложняется тем, что человек в своей жизни играет разные социальные роли, в разных сферах жизнедеятельности, и это обстоятельство иногда приводит к безответственному поведению, вообще говоря, не характерному для данного человека. В этой связи встает вопрос о возможностях формирования целостной ценностно-смысловой сферы личности. Говоря об ответственности, надо коснуться изменений, производимых человеком. Однако остаётся недостаточно исследованным вопрос о механизмах влияния человека на разные системы, во взаимодействии с которыми он находится.

Влияние человека на мир возможно, если для этого существуют необходимые условия. Для сложных систем, распространен-

ных в наше время, характерно частое возникновение нестабильности, что делает существенным влияние случайных факторов. В моменты нестабильности системы случайное действие человека может кардинально повлиять на ее дальнейшее функционирование и развитие. Отсюда следует значимость осознанности действий человека, что тоже является мало исследованной проблемой. В период стабильности системы действия отдельного человека мало влияют на ее состояние, что частично снимает ответственность с человека. Но и при стабильном состоянии системы его действия имеют значение хотя бы потому, что могут ускорить наступление периода нестабильности. Вопрос взаимодействия личности и стабильной системы, переживания личностью ответственности, за процессы в системе, во многом независимые от ее деятельности, тоже мало исследован.

Нельзя обойти вниманием влияние системы на человека. Из опытов Ф. Зимбардо и других социальных психологов мы знаем, насколько сильным может быть это влияние. Возникают следующие вопросы: Насколько изменяется под влиянием ситуации ответственность человека за свои действия? В какой степени он обладал свободой выбора и мог регулировать свои действия? Ответы на данные вопросы имеют важное значения в юридическом плане, например, когда разбираются дела о тоталитарных сектах и о некоторых видах мошенничества. Именно психология должна наметить границы ответственности человека. Нужно отметить, что они зависят от индивидуальных особенностей людей и ситуаций. Увы, на данный момент дифференциация ответственности осуществляется довольно грубо. Принимаются во внимание только возрастные показатели и показатели патологии — хотя на действия человека влияет и множество других факторов.

Важным фактором, характеризующим систему и влияющим на ответственность взаимодействующего с ней индивида, является уровень ее неопределенности. В рамках любой системы человек действует в соответствии с набором разного рода правил, в основе которых лежат определенные принципы. Неопределенность правил ведет к злоупотреблениям, которые ставят под сомнение реализацию исходных принципов, снимая с человека ответственность за следование им.

Степень определенности ситуации зависит от ее восприятия субъектом, что следует учесть при дифференциации данной пере-

менной. Исследование данного вопроса имеет практическое значение для профилактики девиантного поведения.

Интересным вопросом является соотношение уровня интернальности с поведением в ситуации неопределенности. Теория С. Мадди указывает на положительную связь интернальности с эффективностью поведения в ситуации неопределенности (Мадди, 2005). Хотя это не всегда так: лица с интернальным локусом контроля хуже переносят ситуацию производственной неопределенности (Муздыбаев, 2010), этот вопрос требует дальнейших исследований. Поведение в ситуации неопределенности связано, прежде всего, с видом этой неопределенности. Кроме того, уровень интернальности может иметь нелинейный характер связи с последней.

Библиографический список

1. Гусельцева, М. С. Культурно-историческая психология: от классической — к постнеклассической картине мира / М. С. Гусельцева // *Вопр. психологии.* — 2003. — № 1. — С. 99—115.
2. Дернер, Д. Логика неудач / Д. Дернер. — М. : Смысл, 1997. — 242 с.
3. Мадди, С. Смыслообразование в процессе принятия решения / С. Мадди // *Психол. журн.* — 2005. — Т. 26, № 6. — С. 87—101.
4. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев ; под. ред. В. Е. Семенова. — Изд. 2-е, доп. — М. : Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 248 с.

Н. Ю. Стоюхина

СОВЕТСКИЕ ПСИХОТЕХНИКИ 1930-Х ГГ. О БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА

Одновременно с восстановлением разрушенной после революций и Гражданской войны экономики в начале 1920-х гг. в рамках движения НОТ и Лиги «Время» заговорили об охране труда, но в то время не было материальных возможностей на соответствующие мероприятия. Вопросами охраны и безопасности труда серьезно занялись через несколько лет, когда вместе с растущими темпами строительства народного хозяйства СССР, увеличением роста количества трудящихся перед страной вставали проблемы защищенности рабочих трудовым законодательством, охраны труда (ОТ) и техники безопасности (ТБ), улучшения бытовых условий. Постановлением Совнаркома РСФСР при НКТ РСФСР от 16.02.1926 г. была учреждена особая междуведомственная комиссия по борьбе с несчастными случаями в промышленности, чьей целью стало объединение и направление мероприятий по борьбе с несчастными случаями в промышленных предприятиях РСФСР. Одной из задач комиссии было усиление культурно-просветительской работы среди рабочих: издание печатных работ по ТБ, популярных брошюр, листовок, плакатов, кинофильмов и т.п., обучение рабочих при наиболее опасных работах.

В Институте охраны труда сотрудники отделения психологии труда и кабинета психологии воздействия Л. И. Бурлюк, С. Г. Геллерштейн, Л. Красновская, Д. И. Рейтынбарг, Ю. И. Шпигель опубликовали работы, касающиеся роли личного фактора в несчастных случаях, а затем изложили первые собственные опыты, поставленные на заводах Москвы. Несмотря на ориентировочный характер работ, их материалы подчеркивали всю важность проблемы и подтверждали необходимость проведения дальнейших экспериментов. Данная работа ясно выявила «необходимость при решении ряда вопросов по безопасности труда использовать не только методы экспериментально-биологических дисциплин, но и методы клинического или поликлинического обследования для получения возможности на определенных категориях рабочих наиболее углубленного проникновения в психологические и соматические особенности определенных индивидуальных структур

личностей, могущие влиять на повышение риска в отношении промышленной травмы» (Промышленный травматизм...; 1930). Был изучен и обобщен опыт ученых в мире, исследовавших самый неизученный вопрос — причины несчастных случаев на производстве. Д. И. Рейтынбарг писал о задачах, стоящих перед создателями плакатов: привлечение к участию в создании плакатов как художников, так и тысяч рабочих, для кого они выпускаются; популяризация плаката как средства пропаганды; изучение читаемости и понимаемости популярной литературы по безопасности труда; изучение эффективности экскурсий и других форм пропаганды охраны и безопасности труда.

С. С. Вальяжников и А. А. Алексеев исследовали устойчивость феноменов психологического воздействия на работников предприятия в целях профилактики травматизма и описали опыт работы на 1-м государственном шарикоподшипниковом заводе им. Л. М. Кагановича (Алексеев, 1937). Они разработали систему массово-воспитательных мероприятий по охране труда (ОТ) и технике безопасности (ТБ), где основными задачами были: обучение рабочих безопасным методам работы; пропаганда ТБ и внедрение в сознание каждого работника установки на безопасность; организация массовой борьбы за выполнение требований ОТ и ТБ. Г. А. Ротштейн внимательно проанализировал вопрос об эффективности устрашающего и неустрашающего плаката, стараясь вскрыть причины, лежащие в основе отношения к устрашающему плакату: с одной стороны, множество экспериментов заставляют сделать вывод о большей эффективности устрашающего плаката, но, с другой, на производстве зачастую отказываются от них, мотивируя это «внушающим» и «запугивающим» действием устрашающего плаката (Ротштейн, 1931). И. Л. Цфасману, сотруднику психотехнического отдела Уральского научного института организации и охраны труда в г. Свердловске, в своем исследовании удалось сочетать статистический метод учета причин травм рабочих и психологический анализ производственных операций и профессиональных ситуаций с точки зрения их выполнения и опасности, в результате чего он сумел установить общий характер травматизма в этих видах труда, выделить самые опасные операции, требования этих ситуаций к психофизиологическим характеристикам работника, наметить путь борьбы с травматизмом и дать рациональные предложения по его снижению (Цфасман, 1932).

Ф. Н. Барановский, старший ассистент лаборатории индустриальной психотехники института «Нефтебезопасность» (Баку), разработал психологическую классификацию плакатов по технике безопасности по их эмоциональному воздействию: 1) плакаты отрицательного эмоционального тона: а) устрашающие усиленные (ужасающие), б) устрашающие ослабленные (предупреждающие); 2) плакаты комбинированного эмоционального тона: а) устрашающие комические, б) устрашающие успокаивающие (положительные); в) устрашающие сентиментальные. Для выяснения сравнительной эффективности плакатов различного эмоционального тона им был поставлен целый ряд экспериментальных исследований.

С энтузиазмом работая над созданием плакатов по технике безопасности, психотехники отметили чрезвычайно важную проблему их восприятия: рабочие по-разному воспринимали изображения устрашающие, воспроизводящие реальные ситуации несчастных случаев, и не устрашающие, предупреждающие, информирующие об опасности. Блестящие примеры методического доказательства своей гипотезы, подкрепленного экспериментом, представлены в статьях Д. Рейтынбарга, И. Макарова, Г. Ротштейна и Ф. Барановского. Все статьи читаются как дискуссия ученых по одному вопросу: какой плакат предпочтительнее? Интересно, что работы этих авторов выполнены одним методом — методом зрительной фиксации, но авторы все равно приходят к различным выводам. Ф. Барановский к тому же использует метод анкетирования рабочих после экспозиции изображений. Тщательно спланированные и проведенные экспериментальные исследования делают их актуальными и сегодня.

За небольшое время советские психотехники достигли больших успехов в такой области психотехники воздействия, как борьба с травматизмом и аварийностью: связь дефектов регуляции поведения со стороны субъекта труда (в форме негативных проявлений переключаемости установки) с повышенной частотой травматизма; расширение понимания личного фактора в происшествиях; использование методов психологического воздействия на состояние внимания, установки работников с помощью средств пропаганды; переход от рассмотрения личности травматика в труде к анализу системы «человек — техническая среда», «человек — профессиональное поведение — производственная организация»;

разработка путей рационализации техники, технической среды, форм организации труда в интересах профилактики травматизма и аварийности.

Библиографический список

1. Алексеев, А. А. Пропаганда безопасности методов работы на производстве / А. А. Алексеев, С. С. Вальяжников. — М. : Профиздат, 1937. — 156 с.
2. Промышленный травматизм и борьба с ним : тр. и материалы Гос. ин-та охраны труда НКТ, НКЗ и ВСНХ СССР / под общ. ред. директора ин-та проф. С. И. Каплуна. — М. ; Л. : Гострудиздат, 1930. — 720 с.
3. Ротштейн, Г. А. К вопросу об эффективности устрашающего и неустрашающего плаката // Психотехника и психофизиология труда. — 1931. — № 4.
4. Цфасман, И. Л. Принципы и методы психотехнического промтравматизма // Психотехника и физиология труда на Урале : материалы к I Уральскому областному съезду психотехников и физиологов труда. В. 1 — Свердловск, 1932. — 65 с.

А. С. Султанова

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время педагоги, воспитатели дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), школьные психологи отмечают увеличение количества детей с трудностями обучения и социальной адаптации. Перед специалистами различного профиля стоит задача определить факторы, влияющие на этот процесс, раскрыть механизмы формирования дезадаптивных форм поведения детей разного возраста, в том числе — дошкольного.

Необходимо отметить, что посещение ДОУ является одним из первых этапов в социализации ребенка, началом процесса его интеграции в общество. Ребенок часто впервые выходит из привычной социальной среды и сталкивается с необходимостью некоторой приспособительной активности, что требует определенной психической зрелости, востребует механизмы психической регуляции деятельности.

Целью данного исследования являлось применение нейропсихологического подхода к анализу трудностей социальной адаптации у детей дошкольного возраста. С помощью модифицированной для детского возраста методики А. Р. Лурии были исследованы 40 детей в возрасте 5—7 лет. Все эти дети не имели каких-либо клинических отклонений и неврологических диагнозов, но испытывали трудности в усвоении образовательной программы и демонстрировали те или иные формы устойчивого дезадаптивного поведения.

Результаты исследования позволили разделить этих детей на три основные группы.

У детей 1-й группы (45,0 %) выявлялись такие эмоциональные и поведенческие особенности, как эмоциональная «вязкость», легкость образования зависимостей, невротических привычек и страхов, тенденция к стереотипному реагированию при необходимости адаптации к новым условиям. Дети этой группы испытывали большие трудности при начале посещения дошкольного образовательного учреждения. Это находило выражение в отказах ребенка идти в детский

сад, в «истериках» и капризах, демонстрируемых родителям. Приходя в детский сад, эти дети плакали, не хотели отходить от родителей; в группе становились замкнутыми или проявляли негативизм и агрессию по отношению к другим детям, делались излишне расторможенными, гиперактивными или наоборот — медлительными, вялыми. У многих детей эти явления с течением времени уменьшались. Данные нейропсихологического исследования показали, что по отношению к детям этой группы можно говорить об особенностях развития субкортикальных (подкорково-стволовых) структур мозга. Этим детям свойственна некоторая специфика нейродинамических процессов: невысокая работоспособность, повышенная утомляемость, инертность, недостаточная сбалансированность процессов возбуждения и торможения, долгий «период вработывания», искажение темпа деятельности. В связи с нейродинамическими дисфункциями дети испытывают трудности как в играх со сверстниками, так и при усвоении учебного материала. Это негативно сказывается не только на процессе когнитивного развития, но и на формирующейся самооценке детей, а также на уровне их принятия со стороны сверстников. В целом, для детей с функциональной недостаточностью субкортикальных структур мозга характерна незрелость эмоциональной сферы, при которой эмоции практически не выполняют функции регуляции поведения и межличностных отношений. Адаптивные функции эмоций, аффективный контроль больше ориентированы на витальные потребности и потребность в поддержании довольно стереотипных взаимосвязей с окружающей средой.

У детей 2-й группы (37,5 %) на первый план выходят трудности контроля над эмоциями, эмоциональная лабильность, недостаточная зрелость высших уровней аффективной сферы, т.е. недостаточная сформированность «социальных» эмоций (чувство долга, ответственности, вины за проступки и пр.). Характерно сочетание агрессивности по отношению к сверстникам с негативизмом по отношению к взрослым членам семьи, к воспитателям детского сада. Эти дети не уступают сверстникам в играх, склонны ссориться, легко вступают в драку. Довольно часто у них наблюдаются аффективные взрывы с агрессией, с реакциями протеста, особенно при попытках взрослого регламентировать деятельность ребенка, принудить его к выполнению каких-либо правил. Кроме того, у этих детей нарушено «чувство дистанции», снижена способность к образованию глубоких эмоциональных связей, т.е. общение является более поверхностным.

Как правило, у них наблюдается сочетание повышенной эмоциональной восприимчивости, впечатлительности и ранимости по отношению к себе с довольно низкой способностью к эмпатии, эмоциональному сочувствию. Нейропсихологическое исследование выявило у этих детей недостаточность произвольной регуляции деятельности, т.н. «управляющих функций». В процессе нейропсихологического исследования эти дети часто не удерживали инструкцию, не принимали заданные условия работы, действовали импульсивно, «соскальзывали» в игру. Недостаточность произвольного контроля проявлялось в ухудшении качества выполнения сложных гностических проб, в снижении показателей внимания и памяти, речевого развития. Описанные нарушения могут свидетельствовать о запаздывании развития префронтальных отделов головного мозга и о нарушении становления связей между лобными долями и подкорково-стволовыми структурами головного мозга.

Для детей 3-й группы (17,5 %) характерны такие особенности, как несколько сниженный фон настроения, повышенная тревожность, склонность к аффективным вспышкам, эмоциональная неустойчивость, обидчивость, эгоцентризм. При общении с другими людьми эти дети часто лгут, угрожают (например, говорят: «я тебя убью»), ябедничают (при этом зачастую фантазируя). Нередко они образуют неадекватные привязанности (к матери, психологу, учителю и др.). Нейропсихологическое исследование установило, что у детей данной группы имеется преобладание признаков доминирования правого полушария: это дети с явной или скрытой леворукостью и/или с левшеством по слуховому и зрительному анализаторам. Наряду с этим, дети не отличались безукоризненным выполнением проб, направленных на анализ правополушарных функций — тактильного гнозиса, схемы тела, симультанного синтеза и др. Однако тесты, позволяющие исследовать функции левого полушария, эти дети выполняли на порядок хуже. Дети также демонстрировали низкие результаты в пробах на межполушарное взаимодействие. Таким образом, по отношению к выделенной группе можно говорить о функциональной недостаточности левого полушария и дисбалансе в функциональном развитии правого полушария на фоне запаздывания формирования межполушарного взаимодействия.

Данное исследование доказывает необходимость комплексного подхода к преодолению трудностей социальной адаптации у детей, с включением методов нейропсихологической коррекции.

Е. И. Сутович

**ФОРМИРОВАНИЕ
УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Темпы научного развития, которые занимают лидирующие позиции в определении процессов мировой интеграции, позволяют исследователям выдвигать на передний план научного анализа высочайшие требования к руководителю. Социальный заказ в этой области ориентирован на подготовку руководителя, способного к быстрому, активному и гибкому реагированию на изменения, деятельность в условиях неопределенности и рисков. Следует отметить, что особое внимание при организации процесса формирования образа современного руководителя отводится управленческой компетентности как фактору, детерминирующему его профессиональную успешность, а также эффективность деятельности подчиненных, руководимого коллектива, подразделения, организации, ведомства и т.д.

В отечественной психологической науке различным аспектам проблемы формирования управленческой компетентности посвящены работы О. С. Анисимова, А. А. Деркача, Т. Е. Егорова, Н. И. Ершова, О. И. Жданова, В. Г. Зазыкина и др. Анализ работ указанных авторов свидетельствует о том, что накоплен огромный теоретический и эмпирический материал в области психологических подходов к организации управленческой деятельности. Это позволяет понимать управление существенно шире и глубже чем прежде, выдвигая на передний план факторы, определяющие успешность деятельности руководителя.

Следует отметить, что в последнее десятилетие отмечается повышенный интерес исследователей к проблеме формирования управленческой компетентности руководителей различных отраслей и ведомств. В психологической литературе анализируются: управленческая компетентность руководителей государственной противопожарной службы (Панков, 2003), среднего звена коммерческого банка (Полосина, 2010), высшей школы (Пономарев, 2011), а также управленческая компетентность госслужащих (Михеев, 2011) и др. В рабо-

тах указанных авторов акцентируется внимание на взаимосвязи уровня развития управленческой компетентности руководителя и эффективности деятельности подчиненного ему подразделения, организации, ведомства и т.д.

В то же время важным представляется обратить внимание на сложность рассматриваемой проблемы, включающей, прежде всего, неоднозначность самого определения «управленческая компетентность», выделения ее структурных компонентов, а также крайней фрагментарности и дискуссионности путей формирования рассматриваемого феномена у разного рода специалистов.

Следует также заметить, что при столь обширном рассмотрении феномена «управленческая компетентность», недостаточно изученными остаются вопросы относительно соотношения и взаимовлияния управленческой компетентности и других видов компетентности специалистов (коммуникативной компетентности, профессиональной компетентности и др.). Не в полной мере исследованы аспекты влияния различного рода факторов микро- и макросоциума на формирование управленческой культуры личности. Имеет место незначительное число публикаций, посвященных изучению управленческой компетентности личности в контексте профессиональной успешности и карьерного роста руководителя [1].

Определенный научный и практический интерес представляют результаты исследований в области формирования управленческой компетентности руководителей. Так, например, исследуя процесс подготовки руководителей ОВД, И. В. Клименко акцентировал внимание на том, что при формировании у указанной категории специалистов управленческой компетентности на передний план следует выдвигать формирование механизмов и овладение приемами принятия управленческих решений в экстремальных условиях. Основными методами оптимизации процесса подготовки руководителей ОВД, согласно мнению автора, является игровое моделирование деятельности в экстремальных управленческих ситуациях, а также освоение ими различного рода эффективных алгоритмов решения управленческих задач [2].

В свою очередь, результаты исследования процесса подготовки военных руководителей, проведенного В. И. Часовских, свидетельствуют о том, что динамика становления управленческой компетентности у рассматриваемой категории отличается направленностью, интенсивностью и содержанием изменений, происходящих в компонентах ее структуры. Особое внимание, по мнению

автора, уделяется особенностям протекания кризиса профессионально-управленческого развития, отмеченного на 3-м курсе. Указанный кризис, по результатам проведенного автором исследования, наиболее интенсивно проявляется в снижении показателей ответственного поведения, мотивации, росте импульсивности в решениях и действиях, повышении степени неудовлетворенности вузом и приобретенной специальности. По мнению автора, формирование управленческой компетентности целесообразно осуществлять в период подготовки будущих руководителей на ресурсном уровне, состоящем из взаимосвязанных структурно-личностных и функционально-личностных ресурсов [3].

В контексте рассматриваемой проблемы особого внимания заслуживают результаты анализа социально-психологических особенностей управленческой компетентности руководителей МВД России по борьбе с экономическими и налоговыми преступлениями, проведенного А. Ю. Филякиным. Его сравнительный анализ качеств реального и «идеального» руководителей свидетельствует о том, что доминирующими у первого являются такие качества как компетентность управлять собой (умение сдерживаться в сложной эмоциональной обстановке и настраиваться на особую работу), настойчивость (напористость) в достижении целей, терпимость (готовность долго и качественно выполнять однообразную работу), инициативность (компетентность без внешнего побуждения выдвигать и претворять в жизнь конструктивные решения), доступность и общительность. В свою очередь у «идеального» руководителя доминируют: терпимость (готовность долго и качественно выполнять однообразную работу), настойчивость (напористость) в достижении целей, доступность и общительность, компетентность к эмпатии. Согласно мнению автора, в процессе формирования управленческой компетентности офицерских кадров особое внимание следует уделять формированию идеального образа руководителя как ориентиру их профессионального становления [4].

Следует отметить, что в Республике Беларусь разработаны образовательные стандарты, определяющие структуру и содержание специальностей и специализаций (требования к уровню подготовки специалистов, содержанию образовательных программ, на основе которых разрабатываются учебные планы и т.д.).

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании [5], образовательный процесс в учреждениях профессиональ-

ного образования строится на компетентностном подходе. Соответственно, для отечественной педагогики и психологии характерно определение различных видов компетентности в контексте выделения ведущих функций и видов деятельности, которые призваны выполнять специалисты, исходя из должностных обязанностей.

Рассмотренные результаты психологических исследований позволяют наметить перспективы дальнейшей работы, включающей системный анализ управленческой компетентности руководителя и ее роли в общей управленческой практике, выделение закономерностей формирования данного феномена, выявления трудностей профессионального становления руководителя, соотношения и взаимовлияния различных компетентностей. Такая постановка проблемы будет способствовать раскрытию и реализации индивидуального потенциала руководителя в процессе управленческой деятельности, ориентации его на эффективное решение поставленных задач.

Библиографический список

1. Вишневская, В. П. Коммуникативная компетентность сотрудников государственных органов системы обеспечения национальной безопасности (теоретические и практические аспекты) : учеб. пособие / В. П. Вишневская, Е. И. Сутович. — Минск : Ин-т нац. безопасности Респ. Беларусь, 2012. — 154 с.
2. Клименко, И. В. Управленческая компетентность руководителя ОВД в экстремальных условиях деятельности // Психологические технологии в экстремальных видах деятельности : материалы VI междунар. науч.-практ. конф., г. Донецк, 20—21 мая 2010 г. — Донецк : Донец. юрид. ин-т ЛДУВС им. Е.О. Дидоренко, 2010. — С. 99—101.
3. Часовских, В. И. Становление управленческой компетентности курсантов инженерно-технического вуза : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / В. И. Часовских. — М., 2003. — 314 с.
4. Филякин, А. Ю. Социально-психологические особенности управленческой компетентности руководителей МВД России по борьбе с экономическими и налоговыми преступлениями : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. Ю. Филякин. — М., 2009. — 209 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : РИВШ, 2011. — 352 с.

Е. В. Таттыбаева

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной публикации освещаются проблемы интеграции социальных и гуманитарных наук в условиях модернизации высшего образования. Поскольку общественный имидж социальных и гуманитарных наук в наши дни значительно изменился, то это влечет за собой изменение в подходе к преподаванию речеведческих дисциплин.

В настоящее время внедрение новых технологий в образовательный процесс — это неизбежное явление. Изменения в образовательной системе направлены не столько на получение определенных знаний, сколько на обеспечение условий для самореализации личности, ее адаптации к миру в условиях быстро растущей информации. Поэтому представить современное образование студентов без применения электронного обучения (*e-learning*) невозможно.

В данной статье предпринята попытка обозначить проблему — что есть дистанционное обучение для гуманитарных наук. Доступ к бесплатным курсам произвел революцию в образовании. Зачем тратить огромные для большинства людей деньги, чтобы получить традиционное образование в вузах «первого эшелона», если можно бесплатно, в удобное время воспользоваться он-лайн курсами? В подобных условиях цель гуманитарных наук — умение выражать свои мысли, анализировать, предполагать и делать выводы с учетом исторического опыта — почти недостижима.

С каждым годом в системе преподавания появляется все больше разновидностей форм и методов обучения с применением инновационных технологий (вебинаров, форумов, видео — чатов и просто обращения к различным интернет — сайтам). Смарт-технологии дополняют традиционные методы обучения и не только помогают формированию необходимых компетенций, но также повышают мотивацию студентов к учебе, заставляя по-новому взглянуть на изучаемый предмет.

Дистанционная форма образования использует современные

электронные виды, методы и средства обучения и основывается на своеобразном применении общедидактических принципов — такое определение дает один из исследователей (Овсянников, 2006). Он вводит также понятие «степени дистанционности» образования.

Современный студент — это человек, который желает одновременно получить опыт работы и образование. И если еще десять лет назад многие стремились получить лишь документальное подтверждение квалификации, то сейчас обучение, как процесс накопления знаний, опять очень ценится. Современные дистанционные технологии дают возможность совместить практику, которая является основой гуманитарных наук, и теорию. Стоит отметить, что большинство курсов проводят преподаватели-практики.

В Ярославском филиале МЭСИ наиболее приемлемой оказалась форма *blended education* (смешанное обучение), что позволяет преподавателям уделять внимание вопросам, требующим непосредственного общения преподавателя со студентами, проводя занятия в аудитории, а некоторые материалы представлять в электронном виде и контролировать с помощью тестирования. Введение новой формы обучения (он-лайн для студентов заочников), когда взаимодействие преподавателя и студентов стало осуществляться только дистанционно, заставило преподавателей по-новому посмотреть на некоторые проблемы преподавания своих дисциплин. На первый план сразу вышли проблемы коммуникации, взаимодействия преподавателей и студентов. На наш взгляд, это больше психологические, чем методические и организационные проблемы. Как построить обучение, какие каналы связи будут задействованы, что сделать в первую очередь. Среди инструментов общения со студентами-очниками «проверенным» являлся э-форум (Андреев, 2003). Преподаватель мог создавать несколько тематических форумов, соответствующих всем видам занятий и учебным темам, указанным в программе дисциплины. Как показывает практика, применение форума, позволяющего участникам учебного процесса общаться в асинхронном режиме, методически обосновано для проведения дискуссий не только по изучаемым темам курса, но и по различным проблемам морально-этического и социально-экономического характера. Использование новейших технологий обеспечивает неограниченный доступ к аутентичным материалам. Прочитать настоящее меню, выяснить, когда отходит поезд с вокзала Паддингтон, прочитать рецензию фильма в *New York*

Times — с подобными заданиями Интернет может дополнить изучаемый курс и вывести изучение, например, иностранного языка в реальность, делая его более предметным и осмысленным в глазах студентов.

Новейшие технологии также позволяют развивать креативность обучающихся. Так, в поддержку монологической речи, например, при подготовке к докладу, учащиеся могут создавать мультимедиа презентации на вполне профессиональном уровне. Это создает чувство сопричастности и творческой самореализации, что в свою очередь оказывает положительное влияние на качество, в том числе, иноязычной речи.

Однако при дистанционном обучении этот э-форум оказался малоэффективным, что вызвало необходимость создания другого вида — форума для первичного контакта (знакомства) студентов и преподавателя.

При адаптации любого речеведческого курса к дистанционному обучению перед преподавателем стоит несколько задач:

- посоветовать учебники, учебные материалы известных ученых;
- предложить студентам наиболее важные темы курса для усвоения;
- представить один или несколько вариантов изучения дисциплины;
- найти интересные задания, способствующие, по мнению преподавателя, развитию критического мышления, приобретению аналитических риторических умений;
- искать способы повышения мотивации студентов;
- выбрать формы обратной связи.

Конечно, преподаватель, приступающий к дистанционному обучению, сначала должен перестроиться сам. Он теперь скорее консультант для своих студентов, он должен быть мобилен, т.к. учебные материалы необходимо обновлять постоянно. На первый план выходят вопросы, связанные с установлением доброй атмосферы сотрудничества со студентом (студент является активным субъектом в процессе обучения, он требует индивидуального подхода, индивидуального консультирования).

Мультимедийные технологии обеспечивают дифференцированный подход к обучению, соответствующий всем особенностям восприятия и учебным стилям студентов, но в то же самое время

перед преподавателем и слушателями возникает много нерешенных методических задач. И одна из главных — это организация самостоятельной работы студентов при дистанционном обучении и приобщение студентов к единому ученическому сообществу.

Ответить на возникающие вопросы, а также понять преимущества и «узкие» моменты процесса он-лайн обучения — вот задача, которую ставит перед собой кафедра Гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского филиала МЭСИ на 2013—2014 учебный год.

Библиографический список

1. Андреев, А. А. Введение в Интернет-образование : учеб. пособие / А. А. Андреев. — М. : Логос, 2003.
2. Овсянников, В. И. Дидактическая система дистанционного образования и ее нормативно-правовое обеспечение / В. И. Овсянников. — Жуковский : МИМ ЛИНК, 2006.

Т. В. Терещенко, О. А. Гончаров

**КАТЕГОРИАЛЬНОЕ РАЗЛИЧЕНИЕ
ФОКАЛЬНЫХ И ПОГРАНИЧНЫХ ЦВЕТОВ
ПРИ НАЛИЧИИ ИНТЕРФЕРИРУЮЩИХ СТИМУЛОВ**

Данное исследование продолжает серию работ, посвященных проблеме категориального цветовосприятия (Гончаров, 2013). Оно является непосредственным продолжением курсовой работы Т. В. Терещенко под руководством О. А. Гончарова (Терещенко, 2013), в ходе выполнения которой проверялись две гипотезы: 1) о более медленном различении внутрикатегориальных цветовых стимулов по сравнению с межкатегориальными и 2) о том, что вербальные символы оказывают более сильное интерферирующее воздействие на категориальное цветоразличение, чем пространственные. В настоящем исследовании к этим двум гипотезам прибавились еще три: 3) скорость цветоразличения фокальных («эталонных», «чистых», «типичных») цветов выше, чем пограничных; 4) категориальные эффекты будут различаться для фокальных и пограничных цветов; 5) качественные особенности стимульного материала (буквы, цифры) будут оказывать разное интерферирующее влияние на различение цветовых стимулов в зависимости от их категориальности и фокальности.

В литературе приводится два основных подхода, описывающих принципы выделения категорий при различении стимульной информации. Согласно классическому категориальному подходу, отнесение к категории увеличивает перцептивное сходство всех объектов, относимых к данной категории и уменьшает его для относимых к другой категории (Брунер, 1977). В случае цветоразличения это означает одинаковое влияние категориальных эффектов для пограничных и фокальных цветов. Прототипический подход предполагает наличие наиболее типичных представителей категории, а остальные члены будут отнесены к данной категории по мере увеличения сходства с определенной долей вероятности (Rosch, 1978). В нашем случае это означает, что категориальный эффект должен быть сильнее выражен для фокальных цветов по сравнению с пограничными. Что касается влияния интерферирующих

стимулов, то в литературе приводятся данные о том, что вербальные задания гораздо сильнее снижают влияние категориальных эффектов по сравнению с пространственными (Gilbert, 2006).

Выборка исследования состояла из 36 человек в возрасте от 17 до 35 лет (средний возраст испытуемых 20 лет) студентов Международного университета природы, общества и человека «Дубна». Среди них 28 девушек и 8 юношей (гендерный анализ не производился).

Процедура исследования. Стимульный материал, предъявляемый испытуемым на экране компьютера, представлял собой девять цветных квадратов, структурированных в матрицу 3×3 , один из которых по цвету отличался от остальных. В зависимости от серии эксперимента отличия по цвету могли быть внутри- или межкатегориальными.

Исследование одновременно проводилось в двух цветовых диапазонах: красно-оранжевом и сине-голубом. Цвета стимулов подбирались в соответствии с классификацией *RGB*. Фоновые стимулы в сине-голубом диапазоне ($R = 0, G = 129, B = 255$), предположительно воспринимаются испытуемыми как синие. Внутрикатегориальный пограничный стимул ($R = 0, G = 81, B = 255$) предположительно воспринимается испытуемыми как темно-синий. Межкатегориальный пограничный стимул ($R = 0, G = 188, B = 255$) предположительно воспринимается испытуемыми как голубой. Внутрикатегориальный фокальный стимул ($R = 0, G = 0, B = 255$) воспринимается как типичный синий. Межкатегориальный фокальный стимул ($R = 0, G = 255, B = 255$) воспринимается как типичный голубой. Для проверки наших предположений было проведено дополнительное калибровочное исследование. Аналогичным образом подбирались цвета в красно-оранжевом диапазоне.

В качестве вербальных интерферирующих стимулов выбраны цифры и буквы, которые размещались на цветных квадратах на экране, расположение букв и цифр было случайным. В качестве контрольного условия было взято отсутствие помех, т. е. на квадратах отсутствовали надписи и испытуемый ориентировался только по их пространственному расположению. В процессе эксперимента интерферирующие символы также располагались на клавиатуре цифрового блока. Для каждого вида интерферирующих стимулов применялся свой цифровой блок (всего 3 штуки). В каждой серии цифровые блоки поочередно подключались к компьютеру. Расположение символов

на цифровом блоке и на экране компьютера соответствовало друг другу и было одинаковым для всех испытуемых.

В исследовании применялась методика зрительного поиска — как можно быстрее найти отличающийся по цвету целевой стимул и нажать соответствующую клавишу цифрового блока. Расположение целевого стимула среди фоновых изменялось в случайном порядке. Стимульный материал предьявляется с помощью специальной компьютерной программы на экране монитора с диагональю 12,1". Во время эксперимента испытуемый располагается напротив компьютера, а его ведущая рука (правая или левая) — на цифровом блоке, подключенном к компьютеру. Зависимой переменной выступало время реакции, т.е. период между появлением стимулов на экране и нажатием соответствующей клавиши.

Эксперимент состоял из 24-х серий для каждого испытуемого (по 8 для каждого интерферирующего стимула — отсутствие помех, буквы и цифры, внутри каждой из них — 4 серии на межкатегориальное различие и 4 на внутрикатегориальное, из которых по 2 серии для пограничных и по 2 — для фокальных цветов). Каждая серия состояла из 20 проб, по которым подсчитывалось среднее время реакции. По прошествии каждой серии экспериментатор заменял цифровой блок. На выполнение всех серий эксперимента каждый испытуемый тратил около 15 минут.

Из обработки исключались пробы, в которых испытуемые давали ошибочные или очень медленные ответы (более 4 секунд). Обработка результатов проводилась в статистической программе «*Statistica 8*», основным методом обработки служил многофакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями.

Результаты. Полученные данные обрабатывались отдельно по двум цветовым диапазонам. В сине-голубом диапазоне все выдвинутые гипотезы подтвердились на высоком уровне статистической значимости. В красно-оранжевом не все результаты оказались значимыми, вероятно, в связи с тем, что по классификации RGB спектральные различия между красным и оранжевым цветом в два раза меньше, чем между голубым и синим. Однако в обоих диапазонах наметились сходные тенденции, и ввиду ограниченности объема сообщения мы приведем данные только по сине-голубому диапазону.

Сначала рассмотрим данные по влиянию отдельных факторов. Подтвердилась гипотеза об общем присутствии категориаль-

ного эффекта, т.е. более быстрое различение межкатегориальных стимулов по сравнению с внутрикатегориальными ($F(1, 35) = 170,77, p < 0,0001$). Вполне ожидаемые оказались результаты по различению пограничных и фокальных цветов, учитывая большую спектральную различимость фокальных. По фокальным цветам различение проводилось гораздо быстрее, чем по пограничным ($F(1, 35) = 318,77, p < 0,0001$). То же самое можно сказать и о выраженном интерферирующем влиянии вербальных помех. Наибольшая задержка времени реакции имела место при наличии цифровых помех и в меньшей степени буквенных по сравнению с отсутствием помех ($F(2, 70) = 9,266, p = 0,00027$).

Гораздо больше нас интересовала проверка гипотез о взаимном влиянии различных факторов на различение цветов. Полное представление о трехфакторном взаимодействии можно получить путем анализа графиков на рис. 1:

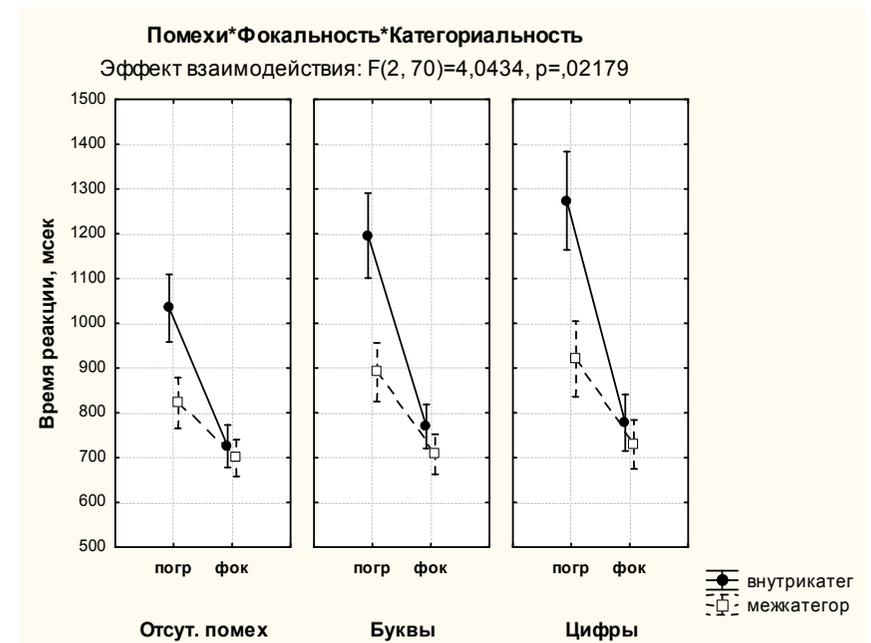


Рис. 1. Графики взаимодействия факторов категориальности, фокальности и вида помех при их влиянии на различение цветовых стимулов

На всех трех графиках видно, что различия меж- и внутрикатегориального различения очень выражены на пограничных цветах и почти отсутствуют на фокальных. Двухфакторное взаимодействие «Категориальность» × «Фокальность» цветовых стимулов было значимым ($F(1, 35) = 155,42, p < 0,0001$). Эти данные не соответствуют ни классическому (Брунер, 1977), ни прототипическому подходу (Rosch, 1978) к категориальному восприятию. Оказалось, эффект категориальности сильнее проявляется для пограничных цветов, усиливая спектральные различия вблизи границ перехода от одной цветовой категории к другой. Для фокальных цветов гораздо выше общая различимость на физическом уровне, и категориальные эффекты не оказывают на нее существенного влияния.

Если проанализировать различия меж- и внутрикатегориального различения в зависимости от вида помех по трем графикам, видно, что наибольшие различия наблюдаются при цифровых помехах, а наименьшие при их отсутствии. Двухфакторное взаимодействие «Категориальность» × «Помехи» также получилось значимым ($F(2, 70) = 7,399, p = 0,0012$). Эти данные противоречат результатам других исследователей о том, что вербальная интерференция уменьшает категориальные цветовые различия (Gilbert, 2006). В нашем случае цифровые помехи, как наиболее оформленный вербальный материал привел к наибольшим различиям меж- и внутрикатегориального различения. Сейчас мы затрудняемся в объяснении причин данного явления и постараемся сделать его предметом последующих исследований.

Обратимся теперь к двухфакторному взаимодействию «Фокальность» × «Помехи», которое также оказалось статистически значимым ($F(2, 70) = 8,784, p = 0,00039$). На графиках видно, что для фокальных цветов время реакции в зависимости от вида помех почти не меняется, а для пограничных оно заметно растет при переходе от отсутствия помех к буквам и цифрам. Таким образом, цифровые помехи оказывают гораздо большее интерферирующее влияние на различение пограничных цветов по сравнению с фокальными.

Итоговым результатом стало значимое трехфакторное взаимодействие «Категориальность» × «Фокальность» × «Помехи» ($F(2, 70) = 4,043, p = 0,0218$). Оно говорит о том, что наибольшие различия меж- и внутрикатегориального различения цветовых

стимулов, т.е. эффект категориальности восприятия цвета характерен для пограничных цветов при наличии цифровых помех, как наиболее оформленного в семантическом отношении интерферирующего материала.

Исследование проведено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 11-06-00178а «Лингвистическая детерминация восприятия цвета»).

Библиографический список

1. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. — М. : Прогресс, 1977. — 413 с.
2. Гончаров, О. А. Категориальные эффекты различения цветов. Ч. 1. Лингвистический аспект / О. А. Гончаров, С. Г. Романов // Психол. журн. Междунар. ун-та природы, о-ва и человека «Дубна». — 2013. — № 2. — С. 25—41. — Электрон. дан. — URL: <http://psyanima.ru/journal/2013/2/2013n2a2/2013n2a2.pdf>.
3. Терещенко, Т. В. Вербальная и пространственная интерференция категориального восприятия цвета : курсовая работа. — Дубна : Университет «Дубна», 2013. — 23 с.
4. Gilbert, A. L. Whorf hypothesis is supported in the right visual field but not the left [Electronic resource] / A. L. Gilbert, T. Regier, P. Kay, R. B. Ivry // Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA. — 2006. — Vol. 103, № 2. — P. 489—494. — Электрон. дан. — URL: <http://pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0509868103>.
5. Rosch, E. Principles of Categorization // Cognition and categorization / eds. E. Rosch, B. B. Lloyd. Hillsdale. — NJ : Lawrence Erlbaum, 1978. — P. 27—48.

А. Ю. Узикова

СВЯЗЬ СТРУКТУРЫ ОБРАЗА ЖИЗНИ С ПРОЦЕССАМИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ)

Проблема образа жизни поднималась ещё древними мыслителями в ключе вопросов воспитания. Категория образа жизни сегодня необходимо входит в область компетенций человекознания. Как пишет С. Л. Рубинштейн, образ жизни человека обуславливает психический облик личности, которая, в свою очередь, накладывает свой отпечаток на образ жизни (цит. по: Серкин, 2004).

В контексте нашего исследования особенностей личностного развития футбольных фанатов важно помнить, что любые представления человека о себе самом, других людях, жизни, мире, нельзя пытаться понимать изолированно от его образа действий, «материальных основ существования». Потому любой количественный (статистический) анализ данных о структуре самосознания человека должен быть проинтерпретирован с учетом его реальных действий в его реальной жизни. Для нас это означает принятие во внимание практик, принятых в околофутбольной субкультуре (выезды в другие города за любимой командой, драки за клуб, посещение домашних игр и пр.), круга общения и особенностей взаимодействия между фанатами в референтной группе фанатов и с другими социальными группами (друзья из той же субкультуры, люди, принимающие ценности данной субкультуры, люди, выступающие в качестве «общего врага» и пр.), а также построения отношений в других сферах жизни (работа, семья). «Когда говорится об образе жизни определенного человека, то имеется в виду не только то, что и как он делает (то есть его деятельность, например, профессиональная и любая другая), но и то, с кем и как он общается, к кому и как он относится» (Ломов, 1984, цит. по: Серкин, 2004)

Образ жизни — понятие, описывающее всю совокупность деятельностей, которые человек актуально реализует как субъект индивидуальной деятельности или в которые «включен» (субъектом которых является общество, группа) в течение определенного жизненного периода, этапа или цикла (Серкин, 2004).

Принятое определение может описывать не только специфици-

ку образа жизни профессионалов, чья трудовая деятельность во многом определяет их жизнь. Специфика образа жизни, построенного в ключе какого-либо увлечения, когда трудовая деятельность и досуговая занятость не совпадают, также может быть изучена в соответствии с принципом единства сознания и деятельности. Ярким примером выступает специфическая группа молодых людей, увлекающихся футболом на уровне фанатства.

Мы предположили, что набирающее силу и массовость движение футбольных фанатов является системой культурных средств для развития автономной личности. Околофутбол является самоорганизующейся системой, где компенсируются дефицитные ценности общества: взаимовыручка, воспитание молодого поколения в соответствии с нравственными «стержневыми» характеристиками личности, инициативность, автономия личности, свобода самовыражения и пространство испытания себя, «поля свободного движения» (в понимании М. К. Мамардашвили), выход за пределы комфортной данности, проявления «культуры практикуемой сложности» (Мамардашвили, 1988) и пр.

Во-первых, движение футбольных фанатов можно понимать не только как сферу массового досуга, появившегося на почве игры мировой популярности, но и как «новообразование» современного общества, переживающего глобализацию: размываются границы личности, а выбор личности ограничен внешней ситуацией и отсутствует необходимость в «надситуативной активности» (Петровский, 1987). Футбол как игра появился давно, околофутбол — явление второй половины XX в., эпохи ускорения цивилизационных процессов развития, когда человек встал перед необходимостью совладать с быстро изменяющимися условиями и расширяющимся простором возможностей саморазвития.

Во-вторых, околофутбол — это и реакция на размывание гендерных различий, реакция определенной социальной группы, утверждающей «истинно мужские» ценности силы, инициативности, автономии и пр., что является компенсирующим эффектом феминизации мужского населения.

В-третьих, образ жизни, которого придерживаются футбольные фанаты, напоминает жизнь по законам «карнавальной свободы» в понимании М. М. Бахтина (ср. с карнавалами средневековья), поскольку здесь молодые люди получают возможность выходить за рамки регламентированных действий и сложившихся стереотипов

поведения. Вероятно, отчасти это связано с феноменом разделённой ответственности (когда ответственность за результаты действия делится между всеми участниками действующей группы).

Мы предположили, что футбольные фанаты отличаются от молодых людей, относящихся к фанатам других направленностей и не относящих себя к фанатам вообще, особенностями решения возрастной задачи перехода от развития к саморазвитию, что задаётся основным пространством личностно значимого общения и активности молодых людей и отражается в некоторых устойчивых в самосознании каждого фаната характеристиках его образа жизни. В данной статье будут рассмотрены результаты проверки одной из гипотез исследования: о связи представлений о собственной жизни молодого человека, его включённостью в околофутбольную субкультуру и самодетерминацией как показателем решения задачи перехода от развития к саморазвитию.

Организация и методы исследования

Для проверки гипотезы о связи представлений о собственной жизни молодого человека в период вхождения во взрослость с тем, включён ли он в околофутбольную субкультуру, мы провели онлайн-новое исследование через Интернет с помощью специально разработанного для этих целей сайта (ср., напр., с исследованием Арустамова, Осина, Леонтьева, 2009). Такой сбор данных был выбран в связи с тем, что футбольные фанаты были высоко заинтересованы в несомненной конфиденциальности и анонимности опроса. В противном случае они отказывались принимать участие в исследовании. Несмотря на известные ограничения возможностей онлайн-исследований и неоднозначное отношение со стороны молодых людей, к которым мы обращались, результаты говорят о том, что стратегия онлайн-опроса работает.

Респонденты рекрутировались через социальные Интернет-сети, опрос проводился среди знакомых и друзей знакомых, а также в реальном общении. Им предлагалось добровольно принять участие в исследовании футбольных фанатов друзьям, знакомым и друзьям знакомых, как со стороны фанатов, так и со стороны нефанатов. Выразившие свое согласие молодые люди проходили по ссылке на сайт, где отвечали на предложенные вопросы созданной нами анкеты и выбранных методик.

Привлечение фанатских групп и объединений фанатов в разных социальных сетях было отвергнуто за неимением положи-

тельного эффекта — никто из тех людей, к кому мы обращались с предложением поучаствовать в исследовании даже на условиях абсолютной анонимности и конфиденциальности, не согласился. Основной вербализуемый мотив отказа: неверие в то, что наука заинтересована в подобных исследованиях.

Испытуемые составили 2 группы: фанатов и нефанатов. Возраст испытуемых: от 18 до 30 лет, средний возраст фанатов — 25 лет, нефанатов — 24 года.

Основные методики: семантический дифференциал «Образ жизни» (Серкин, 2004). Тест самодетерминации, методика ОСОТЧ (Осин, 2010) и методика «Толерантность к неопределённости» выступили в качестве дополнительных.

Семантический дифференциал «Образ жизни», как и в предложенном В. П. Серкиным варианте методики, включал 42 шкалы для оценивания объекта «Образ жизни» по градуальной семибалльной шкале от -3 до $+3$, где $+3$ означает уверенное присутствие данной характеристики у образа жизни испытуемого, а -3 — наличие противоположной характеристики. Результаты опроса суммировались в групповую матрицу данных.

Тест самодетерминации разработан как адаптация шкалы самодетерминации К. Шелдона. Тест измеряет субъективное переживание индивидом того, насколько он сам определяет ход собственной жизни и насколько его жизнь соответствует его желаниям. Тест включает в себя три шкалы: шкалы аутентичности, автономии и самовыражения.

Опросник субъективного отчуждения (ОСОТч; адаптация Е. Н. Осина) направлен на измерение переживания индивидом отчуждения с опорой на С. Мадди концепцию экзистенциального невроза. Тест состоит из 60 утверждений, измеряющих убеждения, соответствующие проявлению одной из 4 форм отчуждения в одной из 5 сфер жизни (работа, общество, межличностные отношения, семья, сам человек). Опросник позволяет производить дифференцированную диагностику индивидуальной выраженности смыслоутраты в различных сферах жизни (Осин, 2010).

Результаты исследования структуры образа жизни футбольных фанатов

В ходе сравнения средних по t -критерию были обнаружены статистически значимые различия между фанатами и нефанатами

по многим шкалам методики «Образ жизни», которые представлены в табл. 1.

Таблица 1. **Значимость различий по шкалам опросника «Образ жизни» между выборками фанатов и нефанатов**

Шкала	Образ жизни фанатов (N = 16)		Образ жизни нефанатов (N = 28)		Сравнение средних			
	Ср.	Ст. откл.	Ср.	Ст. откл.	t-тест	p	и-Манна-Уитни	p
Активный—пассивный	1,61	0,70	2,72	1,70	-2,61	,013*	-2,94	,006**
Статичный—динамичный	6,00	0,91	4,96	1,74	2,31	,026*	2,54	,015*
Достойный—недостойный	1,50	0,86	2,60	1,15	-3,42	,001**	-3,58	,001**
Неуверенный—уверенный	5,94	1,11	5,04	1,31	2,38	,022*	2,45	,019*
Независимый—зависимый	2,33	1,24	3,36	1,58	-2,30	,027*	-2,39	,022*
Профанный—настоящий	6,17	0,92	5,36	1,19	2,41	,021*	2,51	,016*
Насыщенный—ненасыщенный	1,89	0,83	2,92	1,47	-2,68	,011*	-2,92	,006**
Дискомфортный—комфортный	6,00	0,91	5,28	1,10	2,27	,028*	2,35	,024*
Оправданный—неоправданный	2,22	0,94	3,04	1,40	-2,15	,037*	-2,29	,027*
Истинный—ложный	1,89	0,96	2,48	0,87	-2,10	,042*	-2,06	,047*
Сонный—бодрый	6,11	1,02	4,56	1,12	4,64	,000***	4,71	,000***
Несчастный—счастливый	6,06	1,16	5,00	1,26	2,80	,008**	2,84	,007**
Трусливый—смелый	6,11	1,08	5,00	1,04	3,40	,002**	3,38	,002**
Голодный—сытый	5,78	1,73	4,60	1,32	2,53	,015*	2,42	,022*
Весёлый—грустный	1,56	0,86	2,24	1,42	-1,82	,077	-1,96	,057

Примечания. * — значимые различия на уровне 0,05 (2-сторон.); ** — значимые различия на уровне 0,01 (2-сторон.); *** — значимые различия на уровне 0,001 (2-сторон.)

Фанаты в отличие от нефанатов представляют свой образ жизни, как более активный, динамичный, достойный, уверенный, независимый, настоящий, насыщенный, комфортный, оправданный, истинный, бодрый, счастливый, смелый, сытый и веселый.

Из 15 шкал для 12 (80 %) более высокий разброс мнений (т.е. более высокие значения стандартного отклонения, *SD*) наблюдается в группе нефанатов. Вероятно, такие межгрупповые различия дисперсий можно объяснить тем, что в группе фанатов представления об образе жизни более схожи между собой ввиду сходства в мировоззрении (субкультура транслирует идеологию) и реализации ими околофутбольных практик, выставляющих, в свою очередь, к личности фаната свои общие для всех участников требования, что косвенно выступает за понимание околофутбольной субкультуры как фактора формирования идентичности.

Корреляционный анализ показывает связи на высоком уровне статистической значимости между некоторыми шкалами методик «Образ жизни» и ОСОТЧ (см. табл. 2).

Таблица 2. Взаимосвязи шкал методик «Образ жизни», ОСОТЧ и Теста самодетерминации (значимые коэффициенты корреляции Пирсона и уровень значимости)

Шкалы «Образ жизни»	Шкалы ОСОТЧ		
	Общий уровень отчуждения	Отчуждение от работы	Отчуждение от общества
Трусливый-смелый	нз	-0,316 ($p < 0,05$)	нз
Голодный-сытый	0,302 ($p < 0,05$)	0,405 ($p < 0,01$)	0,302 ($p < 0,05$)
Истинный-ложный	нз	-0,302 ($p < 0,05$)	нз

Как видно из табл. 3, общий уровень отчуждения, отчуждение от работы и общества у фанатов выше, чем у нефанатов (это прослеживается и по данным другим шкал ОСОТЧ, не представленным в данном тексте), что в сравнении с общим впечатлением от образа жизни фанатов как субъективно более благополучного, парадоксально, поскольку отчуждение есть индикатор смыслоутраты. Вероятно, ощущение подлинного проживания жизни у фанатов не связано со сферой профессиональной, и не ассоциируется с

тем, что происходит на общественном уровне, и поддерживается активностью в других сферах жизни, в частности в общении. С другой стороны, есть вероятность, что смыслоутрата среди фанатов если и не является причиной, то как минимум связана с анти-социальным поведением ввиду нарушения связей индивида с миром (Осин, 2010).

Таблица 3. Средние и стандартные отклонения (*SD*) по шкалам методик ОСОТЧ и теста Самодетерминации междувыборками фанатов и нефанатов

Шкала	фанаты		нефанаты	
	Среднее	<i>SD</i>	Среднее	<i>SD</i>
аутентичность	18,78	2,30	17,19	3,92
общее отчуждение	31,24	225,11	25,79	346,94
отчуждение от работы	34,95	243,75	27,47	428,99
отчуждение от общества	36,93	453,40	29,49	526,30

К вырисовывающейся картине парадоксальности добавляется то, что различия на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,01$) по t-критерию между фанатами и нефанатами по шкалам других тестов были обнаружены только для шкалы Аутентичности после удаления экстремального значения одного из испытуемых-фанатов. Аутентичность, одним из проявлений которой выступает конгруэнтность, т.е. соответствие проявления внутренних состояний вовне, способность быть собой, жить в соответствии с собственными представлениями о жизни, а также способность самовыражения в соответствии со своими переживаниями и желаниями, что предполагает каждомомментное решение быть собой и принятие ответственности за этот выбор.

Согласно одной из поставленных нами гипотез о «карнавальности» образа жизни футбольных фанатов, различия по шкале аутентичности подтверждают данную особенность, когда человек живет по законам «карнавальной свободы», и может отходить от регламентированного проявления своих переживаний (в понимании М. М. Бахтина), т.е. быть более искренним в самовыражении. Последнее играет не последнюю роль в период взросления, когда развитие связано с самопознанием через различные, в том числе экстремальные, ситуации и в общении (феномен отражённой субъектности (Петровский, 1987), и всегда в ходе формирования иден-

тичности. Возможно, молодые люди не столько стихийно попадают, сколько осознанно приходят и остаются в околофутболе (ведь околофутбол — это не только развлечение, но и проверка истинно мужских качеств), среди таких же сверстников, ищущих поля свободного движения, пространство для поступков, свой смысл жизни. Тогда околофутбол уже не является причиной формирования специфической идентичности, но выступает фактором объединения изначально в чём-то похожих (в своих жизненных поисках) людей в единое сообщество. Понимание более глубоких неочевидных связей «карнавальности» и смыслоутраты в жизни современного молодого человека требует дальнейшего обсуждения.

Библиографический список

1. Мамардашвили, М. К. Если осмелиться быть... : интервью / М. К. Мамардашвили // Наше наследие. — 1988. — № 3. — С. 22—27.
2. Осин, Е. Н. Опросник субъективного отчуждения / Е. Н. Осин. — М. : Смысл, 2010.
3. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики : учеб. пособие / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1997. — 400 с.
4. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. — М. : Петренко, 1987.
5. Серкин, В. П. Методы психосемантики : учеб. пособие / В. П. Серкин. — М. : Аспект Пресс, 2004. — 208 с.

Т. И. Франчук

ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Проблемы исследования духовного потенциала образования можно отнести к рангу глобальных, фундаментальных, то есть таких, которые по своей сути являются надпредметными и могут служить объектом объединения усилий для совместного научного поиска представителей философии, психологии, педагогики, а также всех субъектов образовательного процесса.

Сегодня наблюдается тенденция к девальвации духовных, нравственных ценностей молодежи и, соответственно, приоритетности материальных. Многие факторы обуславливают указанные процессы, в частности, очевидно, больше всего проблем в контексте социально-экономических реалий нашей жизни, которые актуализировали проблемы выживания, борьбы с бедностью, с одной стороны, и проблемы технологий достижения молодым человеком жизненного успеха, с другой (на основе реальных примеров достижения молодыми людьми материального достатка, которые в полной мере ассоциируются ими с жизненным успехом). Деформаций определенного уровня много и все они имеют непосредственную связь с формированием духовно-ценностных ориентаций молодого человека.

Есть много субъектов формирования духовных ценностей молодого человека, однако закономерно, что наибольший потенциал содержит образовательная деятельность, которая является главным видом деятельности человека в наиболее сенситивный период развития. Поэтому трудно переоценить актуальность проблемы осмысления сущности духовного потенциала учебно-воспитательного процесса, особенно в ситуации перехода от одной образовательной парадигмы к качественно другой.

Нельзя говорить о духовности как о какой-то абстрактной обособленной автономной субстанции, для формирования которой необходимы специальные условия, специальные дисциплины, спецкурсы и др. Духовность является составляющей любого вида человеческой деятельности, учебной в том числе, проблема заключается в том, чтобы реализовать этот потенциал.

Фундаментальная ошибка практики организации учебно-

воспитательного процесса заключается в том, что духовность традиционно интерпретируется как часть воспитания, которая практически автономизирована в специальный процесс, отделена от учебной деятельности, и ей отведена второстепенная роль в образовательном процессе (воспитание после обучения, когда учащийся утомлен и физически не может думать о духовных, моральных ценностях). Главное отличие воспитания (формирования духовности как его системообразующего компонента) от обучения, заключается в том, что духовность трудно или практически невозможно диагностировать. Исходя из традиционной образовательной системы, мы определяем уровень духовности по уровню поведения человека. Это — ошибка, поскольку духовность — это внутреннее состояние, а поведение — внешняя форма его проявления; второе не всегда адекватно первому. Таким образом формируется человек с двойной моралью, что представляет опасность не только для самого человека, но и для общества. Главными механизмами воспитания человека определенного типа является именно подход к формированию духовности человека с помощью внешних регуляторов, через управление со стороны взрослого, если речь идет об учебно-воспитательном процессе. Однако духовность нельзя передать, она транслируется во внутренний мир опосредованно через обработку информации с духовными смыслами самим студентом (школьником), причем важно, чтобы у него не было ощущения, что его/ее воспитывают, навязывая ценности взрослого. При таком подходе мы можем лишь имитировать процесс формирования духовности. Например, мы проводим воспитательную беседу о высоких духовных ценностях, а ученик формирует к ним негативное отношение (как к внешнему раздражителю, который в данной ситуации вызывает негативные эмоции).

Приоритетным способом актуализации природного механизма реального формирования духовности является создание условий, в которых студент (ученик), как субъект обучения, будет формировать свой духовный мир с нашей помощью и в образовательной ситуации, которая является благоприятной для этого процесса.

В связи с этим особо важными являются проблемы понимания философии, психологии, педагогики личностно ориентированного образования, которые можно отнести к рангу глобальных, фундаментальных, то есть таких, которые могут служить предметом объединения усилий для совместного научного поиска всех

субъектов образовательного пространства. Речь идет о проблемах, которые приобретают особую актуальность на этапе изменения концепции образования, перехода на принципиально иную формулу организации деятельности. Личностно ориентированное обучение оценивается как наиболее природосоответствующее, поскольку обеспечивает актуализацию личностного, субъектного в структуре деятельности, в условиях которой формируются учебные компетенции на основе «Я — концепции». Сущность личностно ориентированного обучения определяется как «встреча» двух опытов: объективного, который представляет наука через соответствующую учебную дисциплину, и субъективного опыта самого учащегося, в котором объективируются результаты учебной деятельности в контексте индивидуальной жизнедеятельности. Традиционная, информационно-репродуктивная система образования реализуется через заранее определенные и извне заданные образцы, модели организации учебной деятельности, предусматривающие и характер обработки содержания и вариант организации обучения, и запрограммированные заранее его результаты (одинаковые для всех). При такой системе учащийся выступает объектом учебной деятельности, в которую его индивидуальный опыт практически не включен, а потому понятно, что таким образом происходит его «вытеснение» за счет объективного, то есть научного знания. Именно этот факт в определенной степени объясняет индифферентное отношение учащихся к учебе в целом, поскольку формирование учебных компетенций не соотносится с их личностными и жизненными смыслами и ценностями.

В инновационной, личностно ориентированной системе образования происходит «взаимодействие опытов» через «снятие» объективного значения учебного материала и выявления в нем субъективного смысла, личностно значимых ценностей. Личность школьника (студента) и ее индивидуальный опыт не просто учитываются, она является центром образовательной системы. Субъективный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Нет необходимости доказывать, что учебная информация, которая прошла личностную «обработку», усваивается значительно лучше; ее интеграция с собственным опытом (собственными ценностями, интересами, приоритетами) обеспечивает осознанность учебного процесса и его результатов, высокий уровень действенности полученного

знания, а значит возможность его использования на творческом уровне. И что представляет высшую ценность, обучение, организованное таким образом, непосредственно ориентировано на развитие личности ребенка, сфер его психического, духовного развития, он реально творит себя и свое учебное пространство (что является значимой частью жизненного), формирует жизненные принципы, позиции, приоритеты.

Реализовать технологию личностно ориентированного образования, педагогики, психологии жинетворчества можно лишь при условии обеспечения ее фундаментальной философской основой, которая зиждется на осмыслении природы человеческой сущности, спектра взаимоотношений человека как по горизонтали (в контексте реалий нынешнего жизненного пространства), так и по — вертикали (в контексте эволюционных изменений по всем личностно и жизненно значимым параметрам).

В. Б. Хозиев, Н. А. Солдатова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИТУАЦИИ ЕЕ НЕУСПЕШНОСТИ

Феномен школьной неуспешности многогранен и может быть образно охарактеризован идиомой «все несчастные семьи несчастны по-своему». Специалисты разного профиля (педагоги, психологи, дефектологи, неврологи, психиатры и др.) по-разному определяют не только симптоматику, но и значимость тех или иных обстоятельств в возникновении проблем в учебной деятельности у младших школьников. Узкая направленность в определении и преодолении школьных «трудностей», отсутствие должной подготовки у педагогических кадров к оказанию помощи данным детям, невозможность выстроить комплексную поддержку ребенка со стороны родителей и др. — далеко не полный перечень острейших задач начального образования. Традиционный путь решения этих задач через незначительную по времени и психологической мощи «коррекцию», на наш взгляд, в отношении этой категории школьников не применим. У них не просто нет зрелой учебной деятельности, у них в отношении школы имеется почти патологическое эмоциональное отношение (школьный невроз с элементами obsessions, compulsions, тревожности, фобичности и др.), а также все признаки выученной беспомощности. Помочь школьнику вновь войти в учебную деятельность — задача поистине психологическая, требующая как понимания явления школьной неуспешности, так и владения техникой образовательной реабилитации.

Наше исследование проходило на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения «Успех» г. Химки и Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Строгино» г. Москвы. Родители детей со школьными проблемами (1—4-е классы, 21 учащийся) обращались в эти учреждения по направлению из школ или по собственному желанию, в связи с наличием симптомов школьной неуспешности, отсутствием учебной мотивации, возможности полноценно включиться в учебную деятельность и школьную жизнь. В ходе диагностики рядом специалистов (психолог, дефектолог, логопед, невролог и др.) обнаруживался

целый комплекс проблем, деструктирующих учебную деятельность. Причины этих проблем различны: нейропсихологические (последствия акушерских травм, функциональная недостаточность корковой деятельности, астеничность и др.), соматические (ослабленность, длительная госпитализация или хроническое заболевание и др.), психологические (высокий уровень невротизации, чрезмерная аффективность, фобичность и др.), психолого-педагогические и социальные (нарушение детско-родительских отношений, девиантность и др.). Нередко у детей имело место сочетание органических, психологических и социальных проблем.

Исследование включало в себя 2 этапа: 1-й — пилотажный, на нем мы отработывали психолого-педагогическую технику с неуспевающим школьником, и 2-й — проведение самого экспериментального исследования и обработка результатов.

Основой техники нашей работы с «рестартом» учебной деятельности неуспевающих школьников стала проектная форма обучения (далее — ПФО), позволившая объединить метод планомерно-поэтапного формирования П. Я. Гальперина и идеи развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина (Эльконин, 1995). Пре-экспериментальное обследование показало, что у детей из нашей выборки учебная деятельность отсутствовала, поэтому предстояло не «корректировать» в принятом значении этого термина математическую или языковую деятельность, но обеспечить необходимые условия неперенного развертывания учебной деятельности с учетом нарушенных и сохранных звеньев у ребенка. Понятно, что такая работа — для ее характеристики мы использовали термин «психолого-педагогическое сопровождение» — потребовала сочетания ПФО с психологическим консультированием родителей, учителей, с индивидуальными занятиями и др. Занятия строились согласно основным принципам ПФО (Хозиев, 2002) с опорой на сохранные звенья каждого ребенка, векторы работы с конкретными группами детей намечались в зависимости от их проблем. Психолого-педагогическое сопровождение было направлено на устранение их вторичного дефекта — проблем в учебной деятельности и проявлений школьной невротизации — путем развертывания новой учебной деятельности в ходе ПФО.

В оценке детских возможностей мы опирались на традицию школы Л. С. Выготского о первичном и вторичном дефекте (Выготский, 1991). Гипотетически в основе проблем учебной деятель-

ности лежит первичный дефект, который по своему характеру может быть разным (органическим, психологическим и др.). Вторичный же дефект — это и есть проблемы в непостроенной и некомпенсируемой учебной деятельности, воплощенные в школьной неуспешности. Формируется он из-за невозможности ребенка полноценно включиться в учебную деятельность, сориентироваться в ней вследствие игнорирования первичного дефекта, тех или иных первичных проблем у ребенка с учителями и родителями. В обычной школьной практике учителя в работе с ребенком делают упор на основные постулаты традиционного обучения: «Не можешь понять — выучи наизусть». Именно это и создает у ребенка неповторимую ситуацию навязывания ему чуждых, крайне непродуктивных учебных действий, ситуацию абсолютной дезориентированности и в учебном предмете, и в учебной деятельности.

По аналогии с классификацией дизонтогенеза (по В. В. Лебединскому) мы наметили типологию проблем в учебной деятельности. Перенос основных положений (Лебединский, 2003) на проблемы учебной деятельности позволил выделить: 1) *несформированную учебную деятельность* — характеризуемую частичным отсутствием основных составляющих учебной деятельности или тотальной несформированностью учебной деятельности; 2) *искаженную учебную деятельность* — учебная деятельность изначально начинает формироваться по иному, дезадаптивному типу развития; 3) *поврежденную учебную деятельность* — основные компоненты учебной деятельности в целом уже были сформированы в рамках возрастной нормы или близко к возрастной норме, но в связи с воздействием психотравмирующей ситуации произошло повреждение основных составляющих учебной деятельности (прежде всего мотивации и произвольности, по интеллектуальному уровню чаще такие дети демонстрируют интеллектуальную псевдодеменцию) и дальнейшее ее разрушение.

При анализе индивидуальных траекторий развития учебной деятельности у младших школьников мы вполне закономерно увидели сочетание разных видов проблем в учебной деятельности. Поэтому мы обратились к использованию понятия «фактор» в качестве понятия, определяющего тот или иной синдром нарушений. Это та причина, которая лежит в основе несформированности, искажения или повреждения учебной деятельности: отягощенный

анамнез, сложная социальная ситуация развития (далее — ССР), а также время появления проблем в учебной деятельности.

В общем виде структура психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в учебной деятельности и проявлениями школьной неуспешности была выстроена следующим образом:

1. Выбор целевой группы для работы по формированию учебной деятельности.

2. Претест, включающий в себя сбор анамнеза учащегося, детальной истории развития проблемы, изучение особенностей ССР (семейная, школьная ситуация, особенности взаимоотношений родители-учителя-администрация школы), диагностика состояния учебной деятельности, проявлений школьной неуспешности (особое внимание уделялось исследованию проявлений школьной невротизации и отношения детей к школе). На данном этапе в работе с родителями применялись методики «*Life line*», методика Геринга, сочинение «Мой ребенок», с детьми проводилась беседа о школе, методика «Неоконченных предложений», рисуночные пробы («Я в школе», «Моя семья»), сочинения («Моя школа», «Идеальная школа», «Моя семья») и др. Полученные данные подробно анализировались с помощью критериев экспертных оценок, после чего делался вывод о состоянии учебной деятельности подопечного, особенностях его ССР, выявлялись структура дефекта учебной деятельности (1-й и 2-й дефект), ведущий фактор нарушений и на его основе строился план работы с конкретным подопечным.

3. Реализация программы групповых занятий (проведение цикла занятий по программе Проекта «Школа»). Курс занятий включал в себя 24—25 занятий (анализ изменений основных составляющих учебной деятельности, и проявлений школьной невротизации мониторился нами с 1-го по 24-е занятие включительно). Особое внимание уделялось тому, как подопечные осваивали вводимые или открываемые в ходе совместной деятельности средства, какие моменты являлись значимыми для становления их мотивации к учебной деятельности, включению их в совместную деятельность, как происходило снижение невротических проявлений и личностное развитие подопечных. Проводилась консультативная работа с родителями и педагогами учащихся с целью нормализации социальной ситуации развития учащихся. В рамках посттеста проводилось обследование учащихся с целью определения динамики изме-

нений в учебной деятельности и проявлениях школьной неуспешности с использованием тех же методов и методик исследования.

Для анализа эффективности психолого-педагогического сопровождения мы использовали количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе претеста и посттеста, в ходе оценки состояния основных составляющих учебной деятельности и показателей школьной невротизации подопечных на занятиях. При детальном рассмотрении этих данных были выделены 3 группы подопечных. Дети 1-й группы достаточно быстро приняли средства, освоили новую деятельность в ходе ПФО и достаточно быстро вышли на качественно новый этап развития учебной деятельности. Значительно снизились и приблизились к приемлемым показатели школьной невротизации (8 человек из 21). У детей 2-й группы были существенные сложности в процессе освоения новой деятельности, принятия учебной задачи и овладения новыми средствами. Они демонстрировали нестабильность наметившихся изменений в учебной деятельности в ходе проекта. Однако ведущаяся активная работа в группе, на индивидуальных занятиях привела к тем или иным положительным результатам в преодолении у них проблем в учебной деятельности и снижению проявлений школьной неуспешности (снижению школьной невротизации, личностному развитию подопечных и изменению отношения к школе) (10 человек из 21). И, наконец, дети 3-й группы — это те подопечные, для кого по ряду причин наши усилия по развертыванию учебной деятельности оказались недостаточными. Эта группа малочисленная (3 человека из 21). В целом же программа комплексного психолого-педагогического сопровождения показала свою эффективность в работе с детьми младшего школьного возраста с проблемами в учебной деятельности и проявлениями школьной неуспешности различной этиологии.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М., 1991. — 480 с.
2. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. — М., 2003. — 144 с.
3. Хозиев, В. Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников / В. Б. Хозиев. — М., 2002. — 272 с.

4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 224 с.

Л. Н. Цибух

**РОЛЬ ПСИХОЛОГА В РАБОТЕ
ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ
УКРАИНСКОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА
«МОЛОДАЯ ГВАРДИЯ»**

Анализ психологической литературы показывает, что в последнее время всё больше внимание стали обращать на формирование у детей здорового образа жизни. И значительная роль в разрешении данной проблемы принадлежит детским оздоровительным лагерям, центрам развития, временным детским объединениям.

Проблема организации отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков была исследована Н. И. Никитиной, М. Е. Сысоевой, Н. Ф. Дик и др. (Григоренко, Кострецова, 2002).

В нашей работе мы рассмотрим особенности работы психолога детского оздоровительного лагеря на примере Украинского детского центра «Молодая гвардия» (Одесса).

Основной особенностью временных детских объединений является то, что ребёнок пребывает в нём незначительный промежуток времени. Второй важной особенностью является то, что тут собираются дети из разных социальных и возрастных групп, с разными возможностями и т.д.

То, что дети во временном объединении сначала незнакомы между собой, даёт им возможность максимально проявить себя, запомниться окружающим, найти новых друзей, занять позицию лидера... Ведь все они являются друг для друга «чистым листом». Иногда желание запомниться окружающим может проявиться и в негативном плане. И тут значительная роль отводится практическому психологу. Ведь именно психолог может с помощью диагностического инструментария определить основные особенности ребёнка, выявить наличие проблем с адаптацией к новым условиям и т.д. Кроме того, психолог, ориентируясь на возрастные и личностные особенности ребёнка, может провести с ним индивидуальную консультацию по определённым проблемам, либо групповую коррекционно-тренинговую работу, если данная проблема присуща многим детям в отряде. Таким образом, задачи психоло-

гической работы определяются, исходя из личностных особенностей детей.

Работа психолога в оздоровительном лагере отличается от работы психолога в школах и в детских дошкольных заведениях тем, что она временная и должна быть реализована в очень краткий срок. Ведь психолог должен не только провести диагностику, но и дать рекомендации водителям относительно работы с отрядом в целом и с отдельными детьми. Кроме того, психолог должен провести консультационную и коррекционную работу с детьми, которым это необходимо.

Именно по этой причине для работы в Украинском детском центре «Молодая гвардия» (г. Одесса) мы используем методики, которые позволяют достаточно быстро провести психодиагностику и предоставляют достаточную информацию о личностных особенностях ребёнка, особенностях его адаптации, взаимодействия с окружающими. Чаще всего нами применяются проективные методики «Несуществующее животное», «Человек под дождём» (Е. Романова, Т. Сытько), «Дерево» (Брайн Шелби).

Анализ результатов исследования 270 детей разного возраста (от 10 до 16 лет) показал, что для большинства детей всех возрастов характерны:

- повышенный уровень тревожности (66 %);
- коммуникативная активность (62 %);
- отсутствие поддержки со стороны взрослых (56 %);

Такие результаты мы можем объяснить тем, что большинство детей, отдыхающих в «Молодой гвардии» (за исключением летних месяцев), проживают с опекунами или приёмными родителями, либо из неполных или многодетных семей.

Сравнение результатов разных возрастных групп показали, что для младших подростков характерны:

- поверхностность суждений (44 %);
- энергичность, тенденция к деятельности (41 %);
- попытка избегать либо не замечать сложных ситуаций (33 %);
- вербальная агрессия (30 %);
- высокая самооценка (26 %);
- демонстративность (22 %).

Для более старших подростков характерны:

- энергичность, деятельность (37 %);

- трудности адаптации (33 %);
- в сложной ситуации преобладает попытка переключиться на другой вид деятельности (33 %);
- демонстративность (30 %);
- вербальная агрессия (30 %);
- основательность (26 %).

Во время интерпретации мы особенное внимание обратили на уровень тревожности, поскольку тревожность не только влияет на особенности поведения ребёнка, на их уверенность в себе, но и является существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Как мы уже отмечали, для 66 % испытуемых характерен высокий уровень тревожности. Такие дети при попадании в стрессовую ситуацию испытывают эмоциональное напряжение, волнение, неуверенность в себе, в возможность достижения успеха. Они также характеризуются высоким уровнем самооценки, неустойчивым поведением, недостаточной зрелостью волевой сферы, они не способны адекватно оценить ситуацию, эмоционально поверхностны.

Однако у 11 % детей выявлен низкий уровень тревожности. Такие дети не воспринимают любую жизненную ситуацию как угрозу для себя, их не пугают возможные трудности. Для них характерно спокойствие в стрессовых ситуациях, ощущение защищённости и внутреннего удовлетворения.

Поскольку за краткий промежуток времени, пока дети пребывают в лагере, нет возможности провести индивидуальную работу с высоко тревожными детьми, нами была проведена соответствующая коррекционная работа с группой детей. Всего было проведено 6 полуторачасовых занятий с каждой группой. Кроме этого, были даны рекомендации вожатым, позволяющие почувствовать детям себя более защищёнными, уверенными, спокойными.

Проведённая психодиагностика дала нам возможность выявить уровень и особенности агрессивности детей (здесь особое значение имеют рисунки несуществующего животного). После обработки проективных методик, нами были получены следующие результаты:

- высокий уровень агрессии присущ 30 % испытуемых;
- низкий уровень выявлен у 11 % детей (в их рисунках отсутствуют всяческие проявления агрессии);
- защитная агрессия характерна для 44 % испытуемых;
- спонтанная агрессия выявлена у 15 % детей;

- вербальная агрессия проявляется у 30 % подростков;
- физическую агрессию часто проявляют 11 % испытуемых.

Дальнейшая беседа с детьми, у которых выявлен высокий уровень агрессии, показала, что большинство из них были впервые в детском оздоровительном лагере, и эти дети таким образом пытаются обезопасить себя от возможных притеснений со стороны ровесников и взрослых. При этом они проявляют чаще вербальную агрессию. В обычных условиях немотивированная агрессия данным детям не присуща. С этими детьми нами была проведена индивидуальная консультационная работа, а также даны соответствующие рекомендации вожатым, что способствовало предупреждению и эффективному преодолению агрессивных проявлений у данной группы детей.

Кроме того, в групповую коррекционную работу, которая была описана выше, были введены упражнения на преодоление агрессивных проявлений и формирование навыков эффективного поведения (Лютова, Моница, 2007).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что благодаря работе психолога во временных детских объединениях дети быстрее адаптируются к новым условиям, происходит меньше конфликтных ситуаций, взаимодействие между детьми и между детьми и вожатыми становится более эффективным.

Библиографический список

1. Григоренко, Ю. Н. Учебное пособие по организации детского досуга в лагере и школе / Ю. Н. Григоренко, У. Ю. Кострцова. — М., 2002.
2. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с интерактивными агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. — М., 2007.

Е. Ю. Шебанец

**СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ,
ИМЕЮЩИМ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА С ДЦП**

В настоящее время вопросы психологической помощи родителям, имеющим ребенка-инвалида с ДЦП, приобретают особую актуальность, но в то же время в научной литературе освещены далеко недостаточно. На практике различные психотехнические приемы нередко используются психологами и социальными педагогами без учета формы заболевания, уровня развития интеллектуальных, двигательных процессов и особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка. В связи с этим большое значение приобретает оказание психологической помощи родителям, имеющим ребенка-инвалида, которая представляет собой сложную систему психолого-реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции личности ребенка-инвалида, формирование системы ценностных установок и ориентации, развитие интеллектуальных процессов, соответствующих психическим и физическим возможностям ребенка.

Существующие сегодня в практике виды психологической помощи, психологической поддержки, психологического сопровождения родителям и детям чрезвычайно разнообразны. Они различаются по характеру решаемых задач специалистами, работающими с такими семьями. Эти различия формируют ту или иную модель психологической помощи. Каждая из таких моделей опирается на собственную теоретическую базу и предопределяет используемые методы работы. Для конкретизации представления понятий «психологическая помощь», «психологическая поддержка», «психологическое сопровождение» необходимо уточнить специфические особенности принятых в современной литературе терминов.

И. И. Мамайчук и др. психологическую помощь рассматривают двупланово: в широком и узком смысле этого понятия. В широком смысле психологическая помощь является системой психологических воздействий, нацеленных на исправление наруше-

ний внутрисемейных отношений и взаимодействия с социальным окружением (Мизина, 2003).

Психологическая помощь — это один из способов психологического воздействия, направленный на гармонизацию отношений, социальной активности, адаптации, формирование адекватных межличностных отношений. Сложность и своеобразие отношения родителей к ребенку с ДЦП требует тщательного методологического подхода к процессу психологической помощи.

В процессе психологической помощи родителям, имеющим ребенка-инвалида необходимо учитывать сложную структуру и специфичность его развития, характер сочетания в картине их состояния биологических и социальных факторов развития, особенности социальной ситуации развития, степень выраженности изменений личности в связи с заболеванием, особенности межличностного общения в семье и в социуме.

Важным звеном психологической помощи родителям, имеющим ребенка-инвалида с ДЦП, является психологическая поддержка. Теоретические предпосылки для построения модели психологической поддержки были созданы в гуманистической психологии, сторонники которой трактуют человека как активного, творящего, свободного и отвечающего за свои действия субъекта.

Психологическая поддержка должна осуществляться в двух основных направлениях: поддержка родителей и других родственников детей-инвалидов и поддержка самих детей-инвалидов. По своей сущности психологическая поддержка — это процессы межличностного взаимодействия, помогающие и направленные на помощь субъекту в становлении и развитии личности, в ходе которого у него возникает положительно окрашенное чувство уверенности в себе, в своих возможностях. Процесс психологической поддержки результирует себя актами саморазвития (С. А. Беличева, Б. С. Братусь, Д. В. Василенко, И. Д. Котова, И. Е. Лилиенталь, И. И. Мамайчук, Н. Н. Мизина, Е. Н. Шиянов и др.).

Итак, психологическая поддержка является важным звеном в системе психологической помощи родителям детей-инвалидов. Основная цель психологической поддержки — повышение чувствительности родителей к проблемам детей, снижение эмоционального дискомфорта у родителей в связи с болезнью ребенка, формирование у родителей адекватных представлений о потенциальных возможностях ребенка и оптимизация их педагогического потенциа-

ла. Основными направлениями психологической поддержки являются психологическая профилактика, психологическое консультирование, психотерапия и психологическая коррекция, а также психологическое сопровождение.

Таким образом, психологическая поддержка выступает в качестве сложного образования, которое воспринимается личностью как переживание некоторого субъективно окрашенного чувства уверенности в себе, возникающее при сопереживании, получении какой-либо помощи от разных категорий людей (Мизина, 2003).

Важным звеном психологической помощи родителям, имеющим ребенка-инвалида с ДЦП, является психологическое сопровождение. Технологии психологического сопровождения разрабатывали такие специалисты, как И. А. Баева, М. Р. Битянова, Г. Р. Бардиер, А. В. Волосников, Е. И. Казакова, Е. А. Козырева, В. С. Мухина, Ю. В. Слюсарев и др. Существенной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода семьи и личности к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную поддержку для перехода от позиции «*я не могу*» к позиции «*я могу сам справиться со своими жизненными трудностями*».

Методологический анализ позволяет утверждать, что на сегодняшний день сопровождение — это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи — патронажа. В отличие от коррекции оно предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов развития человека (или семьи), опору на его (ее) собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей. В каждом конкретном случае задачи психологического сопровождения определяются особенностями личности или семьи, которым оказывается психологическая помощь, и той ситуации, в которой осуществляется сопровождение. Это может быть адаптация родителей и ребенка к определенной среде, в нашем случае помощь в адаптации семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.

М. Р. Битянова рассматривает психологическое сопровождение более углубленно в педагогической деятельности, и считает, что сопровождение — это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-

психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Сопровождение рассматривается ею как целостная деятельность практического психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных компонента: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения; создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения; создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении (Битянова, 2008).

Итак, можно сказать, что психологическое сопровождение — это один из видов социального патронажа как целостной и комплексной системы социальной поддержки и психологической помощи, осуществляемой в рамках деятельности социально-психологических служб; интегративная технология, сердцевина которой — создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития семьи и личности и в результате — эффективного выполнения отдельным человеком или семьей своих основных функций (Мамайчук, 2005).

В процессе психологического сопровождения семьи происходит ее адаптация к жизни. Ключевым в этом процессе является момент экзистенциального жизненного изменения. Важен возникающий у членов семьи уровень творческих способностей, направленных на создание нового бытия. Социально-психологическое сопровождение семьи группы особого риска — это поддержка семьи и каждого из ее членов на всех этапах формирования новых отношений человека с собой и миром.

Результатом психологического сопровождения личности в процессе адаптации к жизни становится новое жизненное качество — адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает принятие жизни (и себя как части) во всех проявлениях, относительную автономность, готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни — быть ее автором и творцом.

Библиографический список

1. Битянова, М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М. Р. Битянова. — М. : Сентябрь, 2008.
2. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2005. — 220 с.
3. Мизина, Н. Н. Психологическая поддержка родителей как фактор оптимизации семейного воспитания подростков, склонных к домашнему воровству : дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук / Н. Н. Мизина. — Ставрополь, 2003. — 167 с.

Г. М. Шигабетдинова

РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ В ПОСТРОЕНИИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Человек как социальный субъект существует и развивается в пространстве интерактивной коммуникации с внешним миром. Совместная деятельность позволяет человеку находить решения в ситуациях различной сложности общими усилиями с другими членами коллектива.

Согласно теории развития познания Ж. Пиаже, интеллектуальное (разумное) поведение предполагает возможность задерживать собственную психическую активность на разных стадиях подготовки поведенческого акта, возможность думать в разных направлениях, осуществляя мысленный выбор среди множества более или менее подходящих вариантов адаптивного поведения. Таким образом, «мышление становится свободным по отношению к реальному миру» (Пиаже, 1969). Такое мышление называют рефлексивным.

Понятие рефлексии возникло от позднелатинского *reflexio*, «обращение назад». В отечественной психологии основы изучения рефлексии заложены в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна. Возможность встать в рефлексивную позицию к самому себе позволяет переосмыслить свое отношение к себе и к окружающей действительности.

Учёные установили влияние рефлексии на результативность мышления. И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым экспериментально было установлено, что, во-первых, рефлексия доминирует в структуре мышления, обеспечивая его самоорганизацию, во-вторых, рефлексия интенсифицируется перед инсайтом, обеспечивая продуктивность творческого мышления, в-третьих, в зависимости от характера микроразвития мышления раскрывшиеся у субъекта качества мыслительного процесса закрепляются в виде свойств личности вплоть до формирования креативно-рефлексивных способностей (Семенов, Степанов, 1992). Творческое мышление открывает перед человеком новые перспективы его развития, делает его менее зависимым от неблагоприятных обстоятельств жизни.

Рефлексия участвует в процессах самоконтроля и саморегуляции. По утверждению А. Г. Асмолова, решение творческой задачи в проблемной ситуации субъектом возможно лишь при помощи рефлексии, переосмысления личностных стереотипов, а в конечном итоге, — преобразования своей личности (Асмолов, 1990.)

Согласно деятельностному подходу, рефлексия рассматривается как осознание оснований и средств деятельности, как выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта, как акт установления отношения между деятельностями или их структурными образованиями — действиями, средствами, целями.

Исследователь И. А. Тепленева отмечает, что рефлексивные механизмы включаются тогда, когда человек находится в ситуации неопределенности, требующей изменений в структуре ценностно-смысловых составляющих образа мира человека (Тепленева, 2002).

В контексте нашего исследования важным видится положение учёного о том, что в социальном взаимодействии при наличии несхожих (противоположных) позиций участников взаимодействия поиск смысловых соответствий возможен при проявлении рефлексивных возможностей человека.

Рефлексивное представление о внутренних характеристиках партнера, основанное на процессе децентрации, независимого от эмоционального отношения к другому, опосредованное характером и содержанием совместной деятельности, лежит в основе построения конструктивного взаимодействия.

К конструктивным типам взаимодействия относят партнерство и сотрудничество. Нередко эти понятия используются синонимично, в других случаях партнерство называют условием, важнейшей характеристикой или структурным компонентом сотрудничества. Контент-анализ определений сотрудничества и партнёрства позволил нам выявить общее и отличительное в содержании данных понятий. Общими мы считаем следующие характеристики партнерства и сотрудничества: во-первых, партнерство и сотрудничество — это типы конструктивного взаимодействия. Во-вторых, в партнерстве и сотрудничестве присутствуют сходные содержательно-процессуальный и результирующий компоненты. В-третьих, субъекты партнерских отношений и сотрудничества

участвуют в совместной деятельности. В-четвертых, субъекты партнерства и сотрудничества вступают в совместную деятельность для удовлетворения своих потребностей и реализации своих интересов.

Но явления партнёрство и сотрудничество не тождественны, между ними обнаруживаются существенные различия. С нашей точки зрения, сотрудничество предполагает полное понимание, согласованность, духовное и эмоциональное единство, единство цели в процессе совместной деятельности и единство конечного результата совместной деятельности. Следует выделить ценностный аспект в сотрудничестве, т. е. предполагается наличие гуманистической основы взаимодействия, миссия, тогда как в партнерстве это могут быть этические нормы, лишённые «мягкого оттенка». Именно необходимость достижения духовного единства в сотрудничестве становится определённым сдерживающим фактором широкого распространения сотрудничества как типа конструктивного взаимодействия.

Однако и для распространения партнерства как конструктивного типа взаимодействия тоже есть свои препятствия. Анализ педагогической, социологической и психологической литературы показал: причиной, затрудняющей установление партнерских отношений и их развитие, является недостаточная культура партнёрства субъектов взаимодействия.

Воспитание культуры партнёрства, основанной на рефлексии, происходит в определенной образовательной среде.

С нашей точки зрения, механизм рефлексии в процессе партнерского взаимодействия состоит из 6 этапов: 1) Рефлексивный выход. Рефлексивное определение возможности поиска ресурсов решения проблемной ситуации в построении конструктивного взаимодействия. 2) Построение образа ситуации взаимодействия. 3) Объективация рефлексивного представления. Построение партнерами дополнительных условий в разрешаемой ситуации и новых рефлексивных позиций, расширяющих смысловые горизонты ситуации. Объективизация высказываний партнеров как адекватное ее выражение в словесном, графическом или символическом виде. 4) Схематизация рефлектируемого содержания. 5) Преодоление различий в репрезентации ситуации, имеющих у разных партнёров, таких, как неполное представление о ситуации, фиксация внимания на очевидных, внешних аспектах

ситуации без учета скрытых, неспособность объяснить собственные действия при построении своего представления о ситуации и т.д. б) Создание саморефлексивной системы партнерства. Согласование образов проблемной ситуации с партнером по взаимодействию через соуправление процессом выработки и принятия норм, правил и ценностей конструктивного взаимодействия.

В рефлексивной модели партнерского взаимодействия нами выделяются 3 уровня культуры рефлексивного партнерства: когнитивный, коммуникативный, ценностный.

Итак, для организации совместной деятельности необходимо формировать у индивида опыт построения конструктивного взаимодействия, который становится основой самоизменений, самоорганизации, саморазвития личности.

Воспитание культуры партнерства, основанной на рефлексии, происходит путем включения индивида в различные практики с необходимой дальнейшей рефлексией относительно процесса и результата деятельности.

Овладение культурой партнерства позволяет индивиду выбирать рефлексивные стратегии взаимодействия, формирует творческий подход к решению проблемных ситуаций в совместной деятельности.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
2. Пиаже, Ж. Избранные труды / Ж. Пиаже. — М., 1969.
3. Семенов, И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. — Запорожье : ЗГУ, 1992.
4. Тепленёва, И. А. Развитие рефлексии как условие перестройки ценностно-смысловых составляющих образа мира человека : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И. А. Тепленёва. — Барнаул, 2002.

Л. И. Шрагина

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ИМАЖИНАТИВНЫХ ЗАДАЧ

При изучении вербального воображения используют «открытые задачи», имеющие большое число степеней свободы для решения. Диагностика воображения в значительной степени зависит от концептуальной позиции, занимаемой исследователем. Так, в классификации Л. М. Веккера отражается связь воображения с психическими процессами при создании «нового» на всех уровнях функционирования психики. Вербальное (словесно-логическое) воображение — один из видов в данной классификации — выделяется по способности **создавать образ средствами языка** (Веккер, 1998).

Подход Г. А. Балла отражает целостность функционирования психики и делает акцент на основных психических процессах, обеспечивающих решение задач в зависимости от их типа. К имажинативным задачам Балл относит те, которые решаются путем генерирования решателем недостающей прямой информации (Балл, 1990), в том числе описанием (созданием образа средствами языка) объектов, требующим функционирования вербального воображения.

Для диагностики вербального воображения применяются такие известные методы:

1) составить как можно больше предложений из трех слов. Уровень развития воображения оценивается по количеству (беглость) и оригинальности созданных предложений (Рыбалко, 1993).

Недостаток задания — оценить «оригинальность» как основной показатель можно только в сравнении при групповом выполнении и только для данной исследуемой группы. А оценка того, насколько идея, выраженная в предложении, оригинальна по сравнению с другими, часто вызывает затруднения...

2) Методика «Придумать рассказ» (в различных вариантах) позволяет проводить не только групповые, но и индивидуальные исследования. Критерии оценки рассказов в основном качественные (оригинальность названия, необычность поворота и законченность

сюжета, яркость и оригинальность образов, их проработанность и эмоциональность и другие) и носят субъективный характер, что ограничивает возможность их научного и практического применения и сравнения с результатами аналогичных исследований.

С целью устранения указанных недостатков нами была разработана методика «Создать образ незнакомого слова» — имажинативная задача, «решение» которой — создание текста — определяется функционированием вербального воображения, а для оценки уровня его развития предложены новые критерии (Шрагина, 1999). Для детей это задание может звучать как «Придумать рассказ о...».

Цель данной работы — показать эффективность разработанных критериев анализа текста как продукта деятельности творческого вербального воображения.

Под незнакомым словом будем понимать звуковой комплекс, который в родном языке не имеет смысла, выступая своеобразным «черным ящиком» или «звуковой» кляксой. Задача на семантизацию всегда выступает как задача на идентификацию. Тестирование, связанное с задачами опредмечивания несуществующих (нереальных) объектов и явлений, широко применяется в различных психологических исследованиях, в тестах на творчество, особенно для определения уровня воображения. В ситуации семантизации незнакомого объекта процессы поиска и формирования его значения относятся к функциям воображения.

Смысл задания «Создать образ незнакомого слова» заключается для испытуемых в том, что должна произойти семантизация объекта — они должны «наполнить» данный звуковой комплекс (например, «радоферт»), сделать его образом, носителем значения. Задание выполняется 7—10 минут без жесткого ограничения во времени. При этом испытуемым говорят, что все, что они напишут, будет правильно: ведь на самом деле такого понятия не существует! Это может быть живое существо или природный объект, какое-то явление или состояние.

Выполнение задания в подобной формулировке обычно не вызывает затруднений, а отсутствие требований, принуждения и критики создает доброжелательную обстановку и возможность спонтанного выплеска и самовыражения.

Данное задание для субъекта обладает абсолютной новизной, то есть требует функционирования творческого воображения

без привлечения специальных знаний и умений и не носит «проверочный характер».

Применительно к вербальному образу в форме рассказа мы взяли за основу, что при раскрытии структуры его содержания могут использоваться шесть типовых содержательных фрагментов:

- описание места;
- характеристика персонажа (предмета);
- динамика действия;
- состояние (природы, среды, субъекта);
- изменение состояния, переход от состояния к действию;
- субъективно-оценочное восприятие действительности (Золотова, 1982).

Наличие таких типовых фрагментов позволяет вести анализ по следующим параметрам:

а) конструктивная активность при разработке вербального образа — количество типовых содержательных фрагментов, которые были использованы испытуемым для создания вербального образа, из данных шести возможных. Параметр «конструктивная активность» отражает разработку сюжета рассказа. Максимальное количество баллов по этому показателю равно шести.

б) детализация разработки вербального образа — существенно значимые признаки, которыми испытуемый характеризует персонажи (события, объекты и т.п.) для создания целостного образа внутри каждого использованного типового фрагмента. Выбор данного показателя связан с тем, что образные значимости слов соединяются в новые картины, которые помогают представить образ визуально. При этом каждый признак оценивается в один балл. (Например: «гном был одет в зеленый кафтан и остроконечную шапочку» — 2 балла за характеристику персонажа).

Общий показатель оценки уровня развития вербального воображения подсчитывается умножением показателя «конструктивная активность» на показатель «детализация разработки». При групповом выполнении задания можно также определить такой показатель, как «Оригинальность» — редкость семантической категории, приписанной стимулу. Та семантическая категория, которая встречается в группе 1 раз, оценивается в 3 балла, 2 раза — 2 балла, 3 раза — 1 балл, 4 и более — 0 баллов.

Для оценки валидности предлагаемых критериев в ходе исследования вербального воображения был проведен корреляцион-

ный анализ (по Спирману) по выявлению взаимосвязи между показателями, полученными по методике «Придумать предложение из трех слов» и показателями оценки воображения, полученными по методике «Создать образ незнакомого слова».

В исследовании приняло участие 63 человека — студенты 1-го курса факультета психологии Одесского национального университета им. И. И. Мечникова и 1-го курса факультета компьютерных технологий Одесской государственной академии холода.

Значимая связь была получена между всеми показателями вербального воображения:

— «оригинальность» по сконструированным предложениям («3 слова») и «конструктивная активность вербального образа» ($r = 0,42, p < 0,01$);

— «оригинальность» созданных предложений («3 слова») и «общая разработка вербального образа» ($r = 0,43, p < 0,01$), это позволяет говорить о том, что способность создавать оригинальные предложения связана как со способностью использовать большее количество содержательных фрагментов, так и со способностью уделять внимание нюансам и подмечать мелкие детали;

— «общее количество предложений» и «конструктивная активность в создании образа» ($r = 0,86, p < 0,01$), это говорит о том, что параметр «беглость» воображения связан со способностью использовать при создании образа различные подходы.

Вывод. Полученные результаты дают основание считать, что предложенные нами критерии «содержательные фрагменты текста» и их разработка для анализа решения имажинативной задачи — создание вербального образа — достаточно объективно отражают количественный и качественный уровни развития вербального воображения и позволяют выявлять индивидуальные особенности его структуры.

Библиографический список

1. Балл, Г. А. Теория учебных задач / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184с.
2. Веккер, Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М. : Смысл, 1998.
3. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. — М. : Наука, 1982. — 368 с.
4. Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи / под ред. В. В. Рыбалко. — Київ, 1993. — Частина I. — С. 76—77.

5. Шрагина, Л. И. Конструирование вербального образа как творческий процесс : дис. ... канд. психол. наук / Л. И. Шрагина. — Киев, 1999. — 180 с.

Н. И. Юдина

**УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

На современном этапе в практике дошкольного воспитания во главу стала развивающая функция педагогов, построенная на личностно-ориентированном взаимодействии воспитателя и детей. Для грамотного построения такого развивающего взаимодействия педагогу целесообразно учитывать в своей деятельности индивидуально-типологические особенности детей.

В основе предлагаемой А. Л. Венгером классификации детских темпераментов лежит такое качество как активность, которому противопоставляется чувствительность. Эти два качества дополняются двумя другими: подвижность и, находящаяся на противоположном полюсе, стабильность. Для того чтобы определить, на что направлены эти качества, вводится такой параметр как направленность: коммуникативная, деятельностная, познавательная. Эта классификация выглядит следующим образом (табл. 1).

Таблица 1. Психологические типы детского возраста

Активность/ чувствительность	Подвижность/ стабильность	Направленность	Психотип
Активный	Подвижный	Коммуникативная	<i>Артистический</i>
		Деятельная	<i>Безудержный</i>
		Познавательная	<i>Исследовательский</i>
	Стабильный	Коммуникативная	<i>Доминантный</i>
		Деятельная	<i>Целеустремленный</i>
		Познавательная	<i>Самоуглубленный</i>
Чувствительный	Подвижный	Коммуникативная	<i>Романтический</i>
		Деятельная	<i>Беспокойный</i>
		Познавательная	<i>Созерцательный</i>
	Стабильный	Коммуникативная	<i>Исполнительный</i>
		Деятельная	<i>Пунктуальный</i>
		Познавательная	<i>Рассудочный</i>

Особенности, характерные для того или иного психотипа, в раннем возрасте могут еще не проявиться, но достаточно большое количество детей уже на этом этапе онтогенеза могут быть отнесены к одному из представленных выше типов. Приведенные ниже примеры позволяют проиллюстрировать данное утверждение.

Дети «артистического» типа постоянно нуждаются во внимании к себе со стороны окружающих, средством привлечения внимания или выражения протеста у них служит крик. Этим детям свойственна быстрая смена настроения: только что смеялся, был веселым и уже плачет. Его плач может быть адресован конкретному взрослому. Зато его веселье обычно бывает бурным и заразительным. Еще одной особенностью ребенка, относящегося к данному типу, является любовь к нарядам.

Например, Люба, девочка трех лет, своему плачу может придавать разные интонации: они могут быть жалостливыми, гневными и даже шутливыми. Любимым местом игры для нее является игровой уголок «Ряжение», где она обычно все на себя примеряет. В процессе дидактических игр она не может следовать игровой задаче; например, собирая «разрезные картинки», она не будет пытаться собрать целое изображение, а просто сложит их все вместе, и при этом будет довольна результатом, а подбирая по форме вкладыши, она будет ориентироваться не на форму предметов, а на то, влезает ли в окошечко или не влезает. Речь у нее достаточно развита, высказывания всегда насыщены эмоциями, но в то же время она не очень четкая. Имеются также элементарные сенсорные представления, но они не очень устойчивы, т.е. может путаться, называя цвет или форму. Поэтому в процессе развивающей работы с ребенком, относящимся к данному психотипу, мы делаем акцент больше на формирование у нее представлений о цвете, форме, величине. Работа носит больше индивидуальный характер, так как внимание этого ребенка не устойчиво, не только из-за особенностей возраста, но и из-за высокой подвижности. В индивидуальной работе мы уделяем внимание рассматриванию картинок с элементарным сюжетом, иллюстраций в книгах, побуждаем отвечать на вопросы по сюжету картин полным предложением, для того чтобы речь была более четкой и осмысленной.

Дети «романтического» типа тоже стремятся к общению, но они не так бурно выражают свои чувства, зато, если с чем-то не согласны, плачут так горько, что не возможно им отказать; кроме

этого средством привлечения к себе внимания служит стеснительность, а также жалобы на какие-нибудь давно прошедшие болезни или травмы. Если на такого ребенка долго не обращать внимания, он может заболеть. Его художественная натура находит воплощение в богатом воображении.

Например, Саша, если спор за игрушку с другим ребенком был решен воспитателем не в его пользу, отворачивается, прислоняет руку к стене, прячет лицо в локоть и беззвучно плачет. Так случилось, что Сашиной маме часто нужно уезжать в длительные командировки. Как-то раз после достаточно долгой отлучки, мама целую неделю не приводила Сашу в детский сад, а посвятила это время общению с ним, так как очень соскучилась. Но пришло время выходить ей на работу, а Саше снова идти в детский сад. И хотя мама никуда не уехала, а каждый вечер сама его забирала, мальчику очень не хотелось на целый день с ней расставаться, поэтому он в течение дня постоянно жаловался, что у него что-то болит, — то головка, то животик; ведь когда болеешь — остаешься дома с мамой. Еще у Саши, по сравнению с другими детьми, очень богатая фантазия, так в игре он очень подробно воспроизводит путешествие на поезде: берет детскую лопатку с длинной ручкой, тащит ее за спиной и говорит что это у него чемодан, небольшая беседка на участке детского сада превращается в вагон поезда, Саша садится в «поезд» и «едет в Петербург». Индивидуальный подход в развивающей работе с этим ребёнком, по нашему мнению, заключается в использовании различных сюжетно-дидактических игр, т.е. дидактическая задача должна быть обусловлена определенным сюжетом. Хотя данный подход будет иметь успех в этом возрасте и у детей, относящихся к другим психотипам, но именно представителю «романтического» психотипа, по нашему мнению, наличие сюжета поможет решать познавательные задачи, находящиеся в зоне ближайшего развития, наиболее успешно.

Внимание ребенка «беспокойного» психотипа больше привлекают не люди, а предметы материального мира, его чувствительность будет направлена именно на них. Однако в процессе действий с ними ему постоянно требуется помощь взрослых, в его понимании окружающий мир таит в себе много опасностей, поэтому обязательно наличие надежной опоры в лице взрослого человека. Если же этой помощи он не ощущает, то становится капризным. Например, Дима, долго боялся ходить ногами на улице и

мама, вынуждена была носить его долгое время на руках, хотя дома он делал это очень хорошо. В период адаптации он без плача расставался с мамой, если на глаза ему попадалась любимая машинка, тогда как другие дети идут больше к любимому партнеру по играм или к любимой воспитательнице, или же вообще отказываются расставаться с мамой. Он любит играть не только с машинками, но и с различными дидактическими игрушками, причем достаточно правильно определяет дидактическую задачу, заключенную в ее устройстве, либо же действует по аналогии с другими детьми. Однако если эта задача поставлена перед ним в вербальной форме воспитателем, он будет действовать неуверенно, может вообще не проявлять инициативы в поисках решения дидактической задачи, предоставив ее воспитателю. Если же развивающая работа носит не индивидуальный, а групповой характер, то он вообще не проявляет никакой активности, даже если воспитатель обращается непосредственно к нему, или же действует не решительно. По нашему мнению индивидуальный подход в развивающей работе с этим ребенком заключается в формировании у него умения следовать словесной инструкции, работа носит преимущественно индивидуальный характер. За правильно выполненное задание нужно обязательно похвалить его перед другими детьми, иногда и поставить в пример, для того что бы сформировать чувство уверенности в себе. Кроме того, необходимо побуждать его проявлять активность, например можно предложить конструирование «Что мы умеем строить из кубиков»; хорошо, если воспитатель будет предлагать ему несколько игр на выбор для индивидуальной работы.

Таким образом, мы видим что ребенок, относящийся к тому или иному психотипу, демонстрирует свои особенности познавательной сферы, а значит, эффективность развивающей работы может быть повышена за счет учета этих особенностей в процессе ее планирования.

Д. В. Ющенко, Е. Н. Абакумова

РОЛЬ РАЗЛИЧНЫХ ЧАСТЕЙ ЛИЦА ПРИ ПОДБОРЕ СУПРУЖЕСКИХ ПАР ПО ФОТОГРАФИЯМ ИХ ЛИЦ

Я слышала, когда супруги похожи друг на друга,
такие браки счастливые. Нам с мужем часто говорят,
что мы похожи, и я от этого счастлива!

Анна Гавальда

Такие слова не редкость. Действительно бытует мнение, что супруги, прожившие в браке какое-то время, становятся похожими друг на друга.

Эта тема становится актуальной в современной психологии. Предполагается, что такая схожесть приобретает парами в процессе их брачной жизни, как впрочем, и схожесть характера, манер, мимики, жестов (Ванденберг, 1972). Существуют данные, подтверждающие, что внешняя схожесть супружеских пар становится более очевидной для окружающих, если пара состоит в браке достаточное количество времени (Зайонк, 1985). Если исходить из предположения о том, что супруги более похожи друг на друга, чем случайно выбранные несупружеские пары, то заслуживают внимания следующие вопросы: 1) способен ли человек по фотографиям лиц мужчин и женщин (т.е. опираясь лишь на их внешнее сходство) определить, состоят ли они в браке; 2) способен ли человек распознавать супружеские пары по отдельным частям лица с той же точностью, как и по всему лицу целиком. В данном исследовании мы пытались оценить способность наблюдателей идентифицировать супругов по фотографиям, показывающим полные или частичные лица. При этом вопрос о том, приобретает ли внешняя схожесть супругов в браке, или же люди, которые изначально похожи друг на друга, становятся супругами — в данном случае второстепенный.

Гипотезы исследования:

1. Испытуемые будут создавать пары из лиц реальных супругов с большей вероятностью, чем из лиц людей, не являющихся супругами.

2. Количество правильных подборов по верхней части лица (глаза) будет выше, чем по нижней области лица (рот).

3. Точность подбора супружеских пар в условиях с целыми лицами будет иметь незначимое различие с точностью подборов в условиях предъявления области глаз, то есть оба стимула будут приблизительно одинаковыми по информативности.

Для проверки этих гипотез проведено экспериментальное исследование. Выборка состояла из 40 испытуемых: 21 мужчина и 19 женщин (в возрасте от 17 до 33 лет). Испытуемые имели нормальную или скорректированную до нормальной остроту зрения.

При помощи специально разработанной компьютерной программы³ испытуемым предъявлялись цветные фотографии лиц мужчин и женщин, которые состоят в браке. Для демонстрации фотографий использовался ноутбук *ACER ASPIRE 5920*, а для регистрации ответов испытуемых применялось стандартное устройства ввода типа «мышь». На момент проведения эксперимента стаж брака супругов, принявших участие в эксперименте, составлял от 5 до 10 лет, всего испытуемым предъявлялись фотографии 8 супружеских пар. На всех фотографиях были люди европейской расы, примерно одного возраста. Качество фотографий было примерно одинаковым. Размеры предъявляемого стимульного материала (фотографии целых лиц мужчин и женщин и частей их лиц) были примерно уравнены. Испытуемым предъявлялись как фрагментарные части лица (область глаз и область рта), так и целые лица.

Эксперимент был построен следующим образом: каждый испытуемый сначала составлял супружеские пары по области глаз, затем по области рта и, наконец, по целым лицам. Испытуемые видели в верхней части экрана либо фрагмент лица, либо целое лицо, а в нижней части экрана испытуемым в ряд предъявлялось восемь подобных предъявляемому стимулу фотографий, но противоположного предъявляемому стимулу пола. Важно отметить, что испытуемые были поделены на группы. Одной из этих групп в верхней части экрана, предъявлялись фотографии женщин (рис. 1), а другой группе — фотографии мужчин (рис. 2). До тех пор, пока испытуемый не составил «супружескую пару» путем нажатия на мышью, картинка на дисплее не менялась. Выбранные ранее объекты не исчезали, но предъявлялись в дальнейших пробах.

³ Написана студентом Университета «Дубна» Александром Кузнецовым. Авторы выражают ему глубокую признательность.

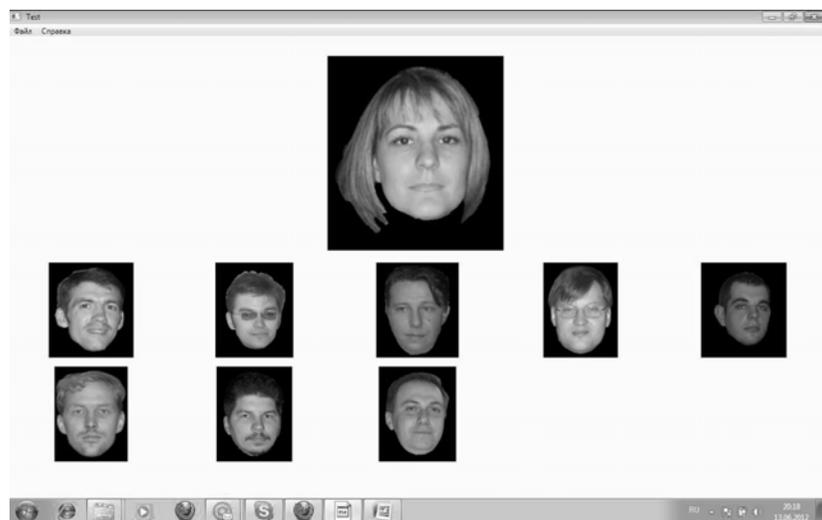


Рис. 1. Стимульное условие «Лицо целиком» (способ предъявления — фотографии лиц женщины и фотографии частей их лиц в верхней части экрана)

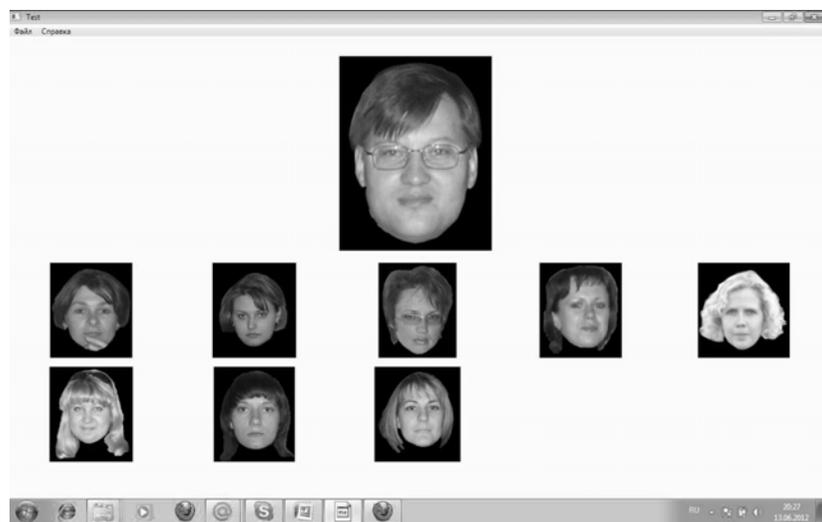


Рис. 2. Стимульное условие «Лицо целиком» (способ предъявления — фотографии лиц мужчин и фотографии частей их лиц в верхней части экрана)

Используя в качестве зависимой переменной количество правильных выборов, проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями, где одним фактором (межгрупповым) был «пол испытуемого», а другим (внутригрупповым) — «стимульные условия» (область глаз, область рта, целое лицо). Выяснилось, что фактор «пол» является не значимым. Несмотря на то, что во всех стимульных условиях среднее значение точности подборов у женщин выше (рис. 3) разница с мужчинами является не значимой. Можно сделать вывод, что мужчины и женщины приблизительно одинаково справляются с задачей точности подбора супружеских пар.

Фактор «стимульные условия» является значимым ($F = 20,264$, $df = 2$, $p < 0,001$; рис. 4). Взаимодействие факторов оказалось не значимым.

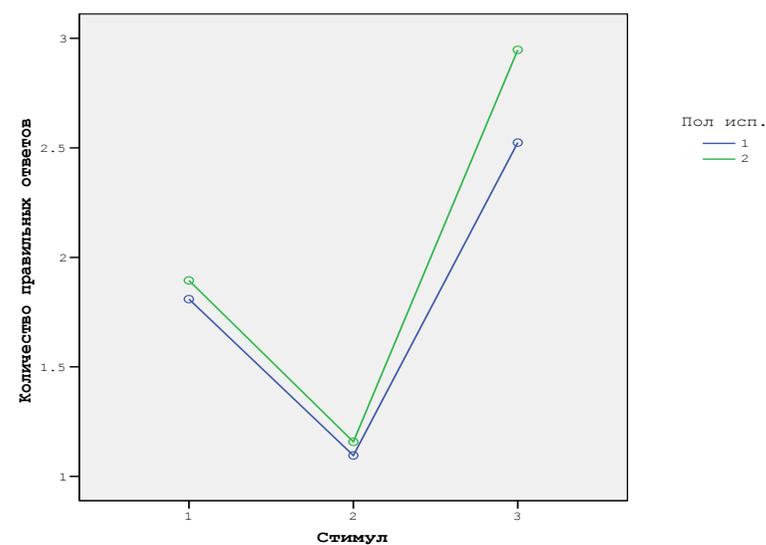


Рис. 3. Влияние пола испытуемых на количество правильных подборов во всех стимульных условиях

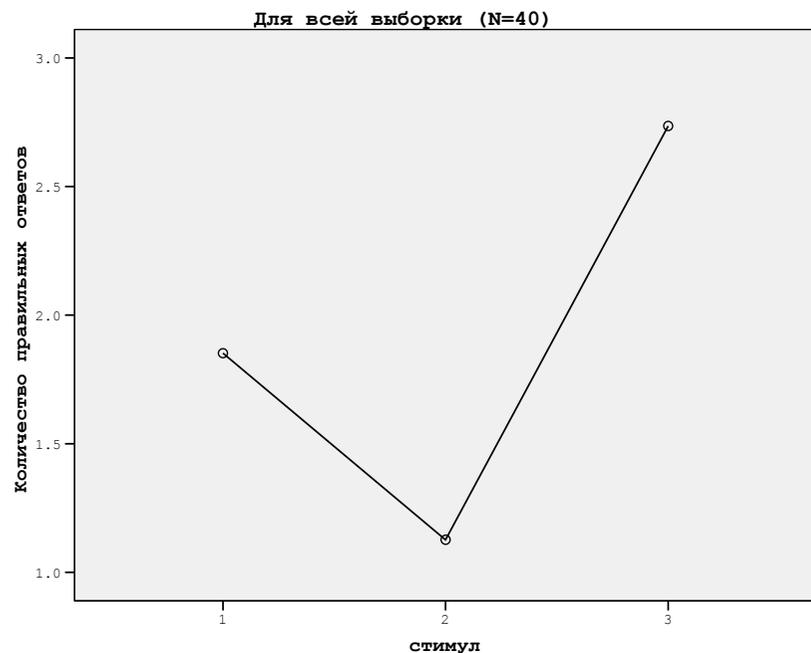


Рис. 4. Количество правильных ответов при подборе супружеских пар в трех стимульных условиях

Результаты проверки попарных различий между стимульными условиями с помощью непараметрического критерия Вилкоксона (для зависимых выборок) показали, что все попарные различия между стимульными условиями являются значимыми (табл. 1). Максимальное количество правильных выборов супружеских пар было сделано испытуемыми при предъявлении целого лица, а минимальное — для области рта. Таким образом, полученные данные подтверждают гипотезу о том, что точность подбора супружеских пар выше в условиях с предъявлением целых лиц и областью глаз по сравнению с областью рта. Однако эти данные также показывают превосходство целого лица над областью глаз с точки зрения точности решения данной задачи. Это означает, что другая гипотеза о незначимом различии условий с целым лицом и областью глаз в данном случае не подтверждается.

Таблица 1. Проверка значимости различий точности подбора супружеских пар между тремя стимульными условиями (критерий Вилкоксона)

	Рот—глаза	Лицо—глаза	Лицо—рот
<i>Z</i>	-2,553	-3,267	-4,487
Значимость (двухсторонняя)	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,001$

По условиям эксперимента помимо различных стимульных условий, сам способ предъявления стимульного материала также имел два варианта. Напомним, что одной группе испытуемых в верхней части экрана предъявлялись женские лица и части их лиц, а другой группе — мужские лица и части их лиц. Здесь важно было определить, влияет ли способ предъявления стимульного материала на точность определения супружеских пар. В результате проверки с помощью двухфакторного дисперсионного анализа было установлено, что способ предъявления стимульного материала не оказывает существенного влияния на точность ответов испытуемых, тогда как стимульное условие (как и было уже показано предыдущим анализом) является значимым фактором ($F = 21,148$, $d.f. = 2$, $p < 0,001$). Взаимодействие этих факторов оказалось не значимым.

Для оценки эффективности решения задачи подбора супружеских пар был проведен анализ, идея которого состоит в том, чтобы сравнить количество правильных подборов супружеских пар, т.е. величины, стоящие на главной диагонали матрицы смешения 8×8 , в которой столбцы и строки соответствуют лицам (фотографиям) супругов, со средним количеством подборов несупружеских пар. Такое сравнение позволяет доказать или опровергнуть гипотезу о случайном характере выборов супругов. Поскольку в данном эксперименте выбранные испытуемым лица (части лица) не выбывали, а предъявлялись также в последующих пробах, суммарные значения в матрице смешения по строкам и столбцам были разными. Вследствие этого обстоятельства мы должны сравнивать количество правильных выборов (величины, стоящие на главной диагонали матрицы смешения) со средним количеством выборов несупружеских пар, вычисляемых как по столбцам, так и по строкам матрицы смешения.

На главной диагонали у нас представлены количества правильных ответов для каждой супружеской пары. Мы можем усреднить эти величины и получить среднее количество подборов супружеских пар. Аналогичное усреднение мы можем сделать и для количеств подбора по несупружеским пар (отдельно для строк и столбцов). Задача анализа состоит теперь в том, чтобы проверить, значимо ли различаются эти средние величины подборов супружеских и несупружеских пар.

Проверка значимости различий количества подборов для разных типов пар в стимульном условии «Область глаз» проводилась с помощью двухфакторного дисперсионного анализа с внутригрупповой переменной — тип пары и межгрупповой переменной — группы (мужчины, женщины, все испытуемые). Фактор «тип пары» имеет высокую значимость ($F = 17,5$, $d.f. = 2$, $p < 0,001$), при этом существенно более высокое количество подборов испытуемые делают для супружеских пар, чем для несупружеских (рассматриваемых по столбцам и строкам: по критерию LSD значимость составляет в обоих случаях $p < 0,001$), тогда как различия для несупружеских пар, рассматриваемых по столбцам и строкам, совершенно не значимо ($p = 0,821$). Взаимодействие факторов «тип пары» и «группа» не значимо ($F = 1,1$, $d.f. = 4$, $p = 0,370$), что достаточно хорошо иллюстрирует рис. 5, на котором все три зависимости образуют почти параллельные линии.

Различия между мужчинами и женщинами по количеству подборов не является значимым (критерий LSD, наименьшей значимой разности, $p = 0,579$).

Аналогичный анализ, проведенный для условия с предъявлением фотографий области рта, показал, что фактор «тип пары» не является значимым ($F = 0,7$, $d.f. = 2$, $p = 0,508$): для супружеских пар испытуемые не дают значимо большего количества подборов, чем для несупружеских пар ($p = 0,429$ и $p = 0,387$, соответственно рассматриваемых по столбцам и строкам). Взаимодействие факторов «тип пары» и «группа» тоже не значимо ($F = 0,04$, $d.f. = 4$, $p = 0,996$): представленные на рис. 6 зависимости показывают высокую степень параллельности.

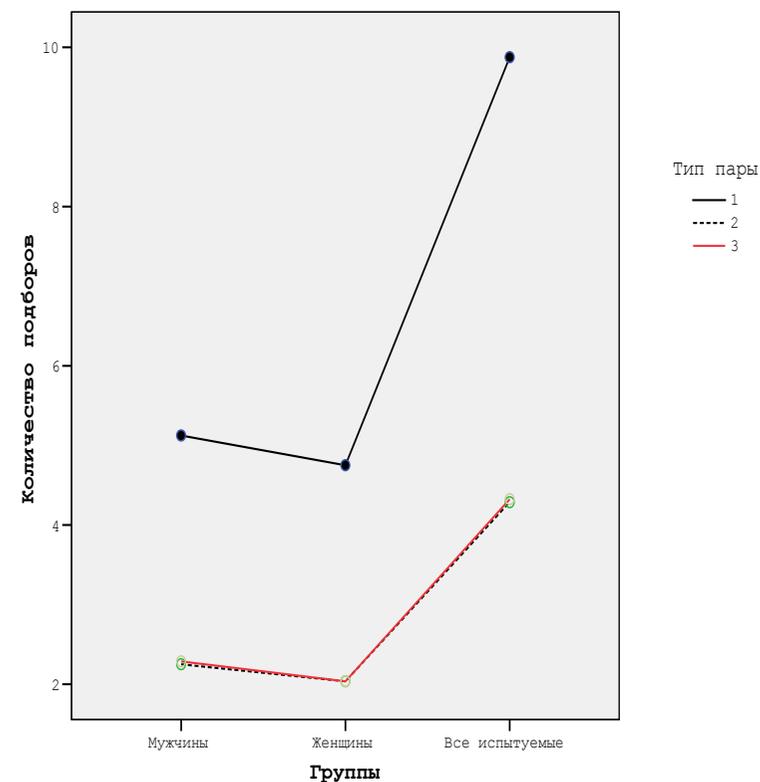


Рис. 5. Зависимость количества подборов у мужчин и женщин и у всех испытуемых в условии «Область глаз» для супружеских (линия 1) и несупружеских пар (линии 2 и 3 соответствуют средним величинам для столбцов и строк матрицы смешения)

Различия между мужчинами и женщинами по количеству подборов не является значимым (критерий *LSD*, наименьшей значимой разности, $p = 0,631$).

Наиболее показательным является среднее количество подборов в стимульном условии «Лицо целиком» для супружеских и несупружеских пар. Воспользовавшись двухфакторным дисперсионным анализом с внутригрупповой переменной — тип пары, и межгрупповой переменной — группы (мужчины, женщины, все испытуемые) мы проверили значимости различий количества подборов для разных типов пар (супружеских и несупружеских) в стимульном условии «Лицо целиком». Фактор «тип пары» имеет

высокую значимость ($F = 49,0$, $df. = 2$, $p < 0,001$), при этом существенно более высокое количество подборов испытуемые делают для супружеских пар, чем для несупружеских (рассматриваемых по столбцам и строкам: по критерию LSD значимость составляет в обоих случаях $p < 0,001$), тогда как различия для несупружеских пар, рассматриваемых по столбцам и строкам, совершенно не значимо ($p = 0,786$).

Взаимодействие факторов «тип пары» и «группа» значимо ($F = 3,08$, $df. = 4$, $p < 0,05$), что можно видеть на рис. 7 по отсутствию явной параллельности зависимостей.

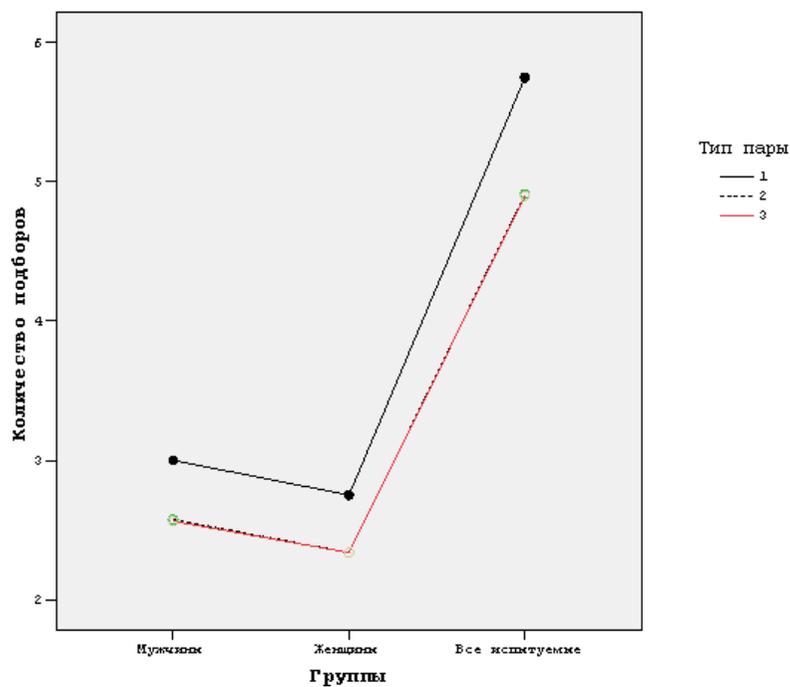


Рис. 6. Зависимость количество подборов у мужчин и женщин и у всех испытуемых в условии «Область рта» для супружеских (линия 1) и несупружеских пар (линии 2 и 3)

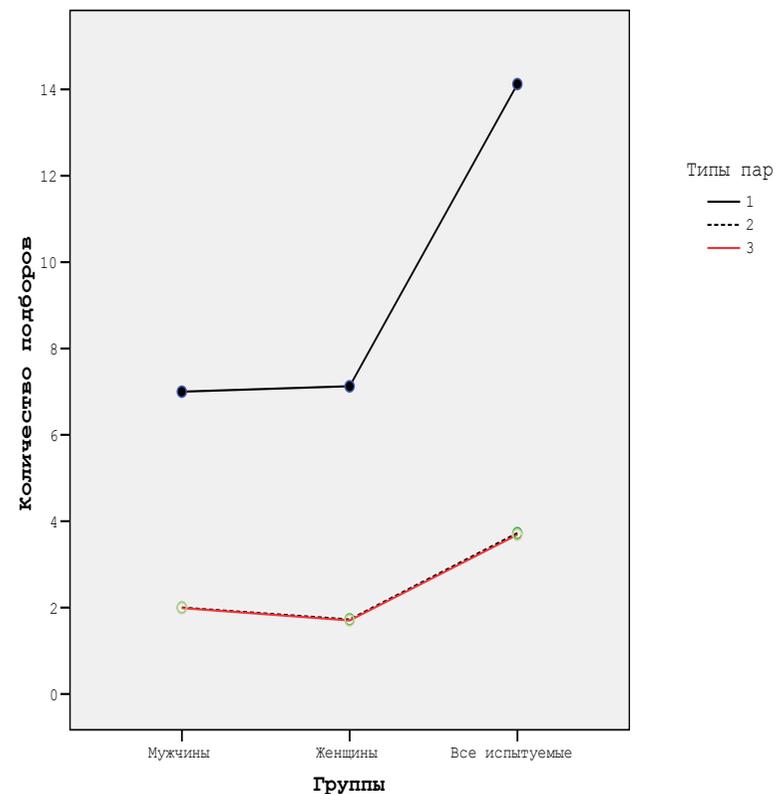


Рис. 7. Зависимость количество подборов у мужчин и женщин и у всех испытуемых в условии «Лицо целиком» для супружеских (линия 1) и несупружеских пар (линии 2 и 3)

Различия между мужчинами и женщинами по количеству подборов не является значимым (критерий *LSD*, наименьшей значимой разности, $p = 0,813$).

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать следующие основные **выводы**.

С помощью методики подбора супружеских пар по фотографиям целых лиц мужчин и женщин и фотографиям фрагментов их лиц (область глаз и область рта) установлено, что из трех сравнивавшихся стимульных условий наибольшее количество правильных подборов супружеских пар было сделано при предъявлении фотографий целых лиц мужчин и женщин, а минимальное ко-

личество — при предъявлении фотографий области рта мужчин и женщин. Гипотеза о наибольшей точности подбора супружеских пар в условиях с предъявлением целых лиц и областью глаз по сравнению с областью рта подтвердилась. Однако эти данные также показывают превосходство целого лица над областью глаз с точки зрения точности решения данной задачи. Это означает, что другая гипотеза о незначимом различии условий с целым лицом и областью глаз в данном случае не подтверждается.

Кроме того, подтвердилась гипотеза о том, что испытуемые создают пары из фотографий лиц реальных супругов с большей вероятностью, чем из фотографий лиц людей, не являющихся супругами.

Полученные данные подтверждают, что испытуемые мужчины и женщины примерно одинаково решают задачу с подбором супружеских пар, а способ предъявления стимульного материала не влияет на точность подбора супружеских пар.

Библиографический список

1. Ванденберг, С. Дж. Выбор похожих партнеров или кто на ком женится? Генетика поведения / С. Дж. Ванденберг — 2-е изд. — М., 1972.
2. Зайонк, Р. Б. Эмоции и лицевая эфферентация // Наука. — 1985. — № 228. — С. 15—21.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ

Проблема идентичности и форм, которые она принимает, занимает мыслителей на протяжении тысячелетий. Что именно составляет «Я» человека, какие изменения ведут к тому, что человек теряет или приобретает свою идентичность? И по мере того, как индивид трансформируется на протяжении своей жизни, если изменяются его убеждения, ценностные ориентации, верования, что происходит с идентичностью: изменяется ли она коренным образом, остается той же или вообще перестает быть?

В основании понятия «идентичность» лежит латинский корень «*idem*», т.е. тот же самый, тождественный себе, что близко к понятиям самости, сущности. В общем случае «идентичность» определяется как осознание человеком своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний (Философия, 2004). Поскольку понятие идентичности имеет довольно широкое значение и может относиться к различным объектам, а не является только характеристикой человека, то дискуссии о данном понятии имеют длительную историю.

В свою очередь онтология — учение о сущем; о бытии как таковом. Онтологические вопросы всегда имеют отношение к тому, какого рода вещи составляют окружающую действительность. Это одни из самых сложных вопросов, потому что такие вопросы относятся непосредственно к самому бытию, и единства взглядов у исследователей нет. У. Куайн утверждал, что на самом деле онтологический вопрос незатейлив. Для этого достаточно просто спросить «Что есть?», а ответом будет: «Все». Но тогда получается, что мы приходим к формулировке, что «есть то, что есть», а здесь мнения исследователей расходятся. Поэтому он предлагает принять онтологию как научную теорию, т.е. используется простейшая концептуальная схема, в которой возможно согласование и организация разрозненных фрагментов неформального опыта.

Поскольку онтология связана с существованием во времени и пространстве чего-либо, то в онтологии идентичности нас интересуют ее пространственно-временные аспекты. Казалось бы,

идентичность — это просто. Все идентично самому себе и составляет сущность того, о чьей идентичности мы говорим. Ничто не может быть не идентичным самому себе. Но в пространственно-временном измерении возникает один из сложнейших вопросов об изменении идентичности, остается ли она тождественной себе во времени и пространстве; является ли идентичность различной в прошлом, настоящем и будет ли человек совершенно иной личностью в будущем. Т.е. изменяясь, остается ли человек самим собой или он не идентичен себе, теряется старая и возникает новая идентичность.

Само понятие идентичности (как живых, так и неживых объектов) было в центре философских дебатов, которые сводились во многом к проблеме идентичности и изменения. Вещи изменяются, но остаются самими собой. Существует ли идентичность как таковая вообще? Различные исследователи приходили к разным ответам (SEP; Тельнова, 2012). Г. Лейбниц утверждал, что если два объекта имеют абсолютно одинаковые свойства, то они идентичны. М. Блэк — что вселенная содержит ничего кроме как две абсолютно одинаковые сферы, и в ней каждое качество и относительная характеристика одного может также быть свойством другого. С. Крипке ставил вопрос о том, можно ли вообще говорить об идентичности людей. Большинство утверждает постоянство — «что-то» проходит через поток событий и различных круговоротов жизни, даже несмотря на происходящие события. Некоторые обозначают это *сознанием*, духом или душой; другие называют *телом* или в современности — *мозгом*. Первые считают: несмотря на изменения, связанные с телом, сознанием, духом, душой человека, он остается тем же единством, самим собой. Вторые — что само *тело* и составляет «Я» человека. Такой взгляд упрощает вопрос идентичности, потому что можно пространственно локализовать «Я», которое оказывается в определенном месте. Гораздо сложнее первый взгляд, поскольку нет конкретной пространственной локализации идентичности. Множество вещей находятся во времени, но не всегда в пространстве, как например прошлые события, выдуманные герои и миры, интервалы между музыкальными нотами и произнесенными словами.

Один из наиболее первых способов решения данной проблемы предложил Дж. Локк. Он определил идентичность так: «Человек — это думающее разумное существо, у которого есть основа-

ния и отражение, и он может думать о себе самом, как он сам есть, и остается тем же мыслящим существом в разное время и в разных обстоятельствах» (Локк, 1975), т.е. он обращался к идентичности и различию (в значении не-идентичности, чего-то отличающегося как X от Y). Дж. Локк утверждал, что идентичность одного и того же человека состоит «в участии в одной и той же продолжающейся жизни, с помощью постоянно ощущаемых частиц материи, которые благополучно соединены жизнью в единое целое одного организованного тела» (Локк, 1975), в ином случае эмбрион и уже взрослый человек не сохраняют свою идентичность и не являются одним и тем же человеком. Сходным образом, например, если мы обратимся к религии, еще Сократ или Августин решали данную проблему, но теологически, связывая идентичность с душой человека. Однако возникает вопрос: ведь одна и та же душа может быть связана с различными телами, а значит получается, что те, кто живут в различные времена, с разными характерами, особенностями, накопленным опытом — являются в сущности одним и тем же человеком. В то же время Дж. Локк делает еще одно разграничение — человек и персона/личность. Это конкретная личность, обладающая собственным сознанием, которое сопровождает мышление, в котором человек определяет себя как «себя» и свое «Я», которое отличает его от других мыслящих существ. Соответственно, идентичность связывается с категорией сознания, поскольку идентичность выражается не только в обладании ею, но и в ее осознании, наличии рефлексивной способности. Однако даже основание бытия идентичности в сознании может вызвать сомнения, т.к. сознание (и осознание себя) прерывисто, человек не может помнить абсолютно каждый момент своей жизни. Своими мыслями мы живем в настоящем, теряем из виду себя прошлого, и возникают сомнения — а та ли это та же самая идентичность, то же мыслящее и осознающее себя существо. Но на самом деле, это вопрос субстанции, единого вещества, и не имеет никакого отношения к личной идентичности человека. Ведь именно в умении мыслить и рефлексировать состоит отличие человека от животного. То, что делает человека самим собой, — самоидентичность сознания, единой продолжающейся жизни. В этом и есть идентичность индивида. Пока любое мыслящее существо может повторить идею любого прошлого действия с тем же самым сознанием, которое имело изначально, с тем же сознанием, с которым имеет мыс-

ли в настоящем и на основе которых он действует, значит, оно имеет то же самое «Я». Дистанцированность во времени не делает из одного человека и его личности другую, как это не изменяется при смене одежды.

Идентичность человека прерывна и непрерывна одновременно, потому что она базируется на переживаемом опыте на протяжении жизни индивида, который постоянно изменяется и развивается, влияя, в свою очередь, на содержание идентичности. Поэтому в современном постоянно меняющемся мире представляется важным изучать онтологические основания идентичности в состоянии принципиальной множественности и неопределенности аксиологических представлений индивида о себе.

Библиографический список

1. Тельнова, Н. А. Онтологические и гносеологические основания социальной идентичности // Вестник ВолГУ. Сер. 7. Философия.— 2012. — № 1 (16). — С. 33—38.
2. Философия. Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. — М. : Гардарики, 2004.
3. Fox, M. A New Look at Personal Identity // Philosophy Now. — 2007. — Vol. 62. — P. 10—11.
4. Locke, J. An Essay Concerning Human Understanding. Book II: Ideas. — Электрон. дан. — URL: <http://www.earlymoderntexts.com/>.
5. Stanford Encyclopedia of Philosophy, SEP. — Электрон. дан. — URL: <http://plato.stanford.edu/entries/>.

Об авторах

Абакумова Елена Николаевна — бакалавр по психологии, студентка 2-го курса магистратуры при кафедре психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

Анненкова Наталия Викторовна — кандидат психологических наук, доцент Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, n_annenkova@mail.ru.

Аракелов Геннадий Гургенович — доктор психологических наук, профессор кафедры психофизиологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, arakelov@mail.ru.

Аршинская Елена Леонидовна — старший преподаватель, Восточно-Сибирской государственной академии образования, larshinskaya@yandex.ru.

Балл Георгий Алексеевич — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, зав. лабораторией методологии и теории психологии Института психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины, georgyball@yandex.ru.

Барашева Дарья Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Севастопольского городского гуманитарного университета, varavarerevkina@yandex.ru.

Будников Михаил Юрьевич — аспирант кафедры клинической психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, m.y.budnikov@gmail.com.

Буслаева Анна Сергеевна — младший научный сотрудник лаборатории специальной психологии и коррекционного обучения Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук.

Венгер Александр Леонидович — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», alvenger@gmail.com.

Виноградная Елена Владимировна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, Elena-V2005@yandex.ru.

Гизатуллин Марат Масгутович — бакалавр по психологии, студент 2-го курса магистратуры при кафедре психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

Глебов Виктор Васильевич — кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры экологии человека экологического факультета Российского университета дружбы народов, vg44@mail.ru.

Гончаров Олег Анатольевич — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», oleggoncharov@inbox.ru.

Грицай Людмила Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Рязанского заочного института (филиала) Московского государственного университета культуры и искусств, Usan82@gmail.com.

Дьяконов Геннадий Витальевич — доктор психологических наук, профессор заведующий кафедрой практической психологии Кировоградского государственного педагогического университета им. В. Винниченко, dia_kon@ukr.net.

Жорновая Елена Ильинична — доктор педагогических наук, профессор факультета психологии Киевского национального университета им. Тараса Шевченко, kvant_chat@mail.ru.

Жорновая Ольга Ильинична — доктор педагогических наук ведущий научный сотрудник Института социальной и политической психологии НАПН Украины, zhornova@ukr.net.

Завгородняя Елена Васильевна — доктор психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, zolen58@mail.ru.

Зуев Игорь Александрович — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, zuev_ia@ukr.net.

Иванова Елена Феликсовна — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедры общей психологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, elena.f.ivanova@gmail.com.

Ильичева Валентина Игоревна — старший преподаватель кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», ivi325@rambler.ru.

Искакова Мира Садвакасовна — доктор психологических наук, профессор, декан факультета Южно-Казахстанского государственного педагогического института, cindrell_vip@mail.ru.

Казанская Ксения Олеговна — старший преподаватель кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», kazanskayak@mail.ru.

Камнева Елена Владимировна — кандидат психологических наук, доцент Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ekamneva@yandex.ru.

Карабин Артем Сергеевич — аспирант МГППУ, старший преподаватель ФГДОУ ДПО Федеральной противопожарной службы, psyresearcher@hotmail.com.

Карбалевиц Анна Сергеевна — преподаватель кафедры методологии и методов психологических исследований Белорусского государственного педагогического университета, anya-karbalevich@yandex.ru.

Кондрашихина Оксана Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Севастопольского городского гуманитарного университета, okskon66@mail.ru.

Кондрашова Мария Сергеевна — аспирантка 2-го года обучения кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», hotms@mail.ru.

Конокоева Ольга Артуровна — студентка Лесосибирского педагогического института — филиала Сибирского федерального университета, olia.konokoeva@mail.ru.

Копейкина Марина Андреевна — студентка 2-го курса магистратуры при кафедре психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», magussikk@ua.ru.

Копылов Сергей Олегович — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, korylo@i.ua.

Котик Инна Александровна — кандидат психологических наук, доцент Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, innkotyk@gmail.com.

Крамарова Светлана Николаевна — ассистент кафедры психологии, психолог Международного университета природы, общества и человека «Дубна», svetlana-kramarova@yandex.ru.

Крылова Елена Эдуардовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры Гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики ЯФ, e.krylova@mesi-yar.ru.

Кузнецова Ольга Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии САФУ, kuznetsovaolga@yandex.ru.

Лазуренко Светлана Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией специальной психологии и коррекционного обучения Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук, preeducation@gmail.com, labspiko@gmail.com.

Лапковская Татьяна Викторовна — кандидат социальных наук, доцент, заместитель декана экономико-правового факультета АНОО ВПО ИЭиМиСС, puks@bk.ru

Левит Леонид Зигфридович — кандидат психологических наук, доцент, директор Центра психологического здоровья и образования г. Минск (Беларусь); научный корреспондент лаборатории методологии и истории психологии Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, leolev44@tut.by.

Лифанова Елена Викторовна — кандидат медицинских наук, доцент кафедры нормальной физиологии Волгоградского государственного медицинского университета, E.V.Lifanova@gmail.com.

Лукомская Светлана Алексеевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, svitluk@ukr.net.

Мазилов Владимир Александрович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ, v.mazilov@yspu.org.

Макунина Ольга Александровна — кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии Уральского государственного университета физической культуры, OAMakunina@mail.ru

Малеев Денис Викторович — старший преподаватель Краматорского экономико-гуманитарного института, psuxe@mail.ru.

Медведева Снежана Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Севастопольского городского гуманитарного университета, snezhanna_med@mail.ru.

Мединцев Владислав Александрович — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии Института психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины, vladislav-medintsev@yandex.ru.

Месникович Светлана Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, РМРА@yandex.by.

Мещеряков Борис Гурьевич — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», borlogic@yahoo.com.

Мещерякова Ирина Анюровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», mail-irina@mail.ru.

Мирошник Елена Георгиевна — кандидат психологических наук, доцент Полтавского национального педагогического университета им. В. Г. Короленко, mirosha-mirosha@rambler.ru.

Михеева Лариса Петровна — руководитель Центра постинтернатного сопровождения выпускников, педагог-психолог Колосовского детского дома.

Муращенко Надежда Викторовна — старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета, muraschenkova.n@yandex.ru.

Назаров Анатолий Иосифович — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», koval39@inbox.ru.

Ножкин Андрей Васильевич — стоматолог высшей квалификационной категории, главный врач Смелянской городской стоматологической поликлиники, nojkinandrey@ukr.net.

Одноралова Елена Юрьевна — педагог-психолог Городского центра психолого-медико-социального сопровождения диагностики и консультирования школьников, odelen@rambler.ru.

Островский Артем Михайлович — ассистент кафедры общественного здоровья и здравоохранения Гомельского государственного медицинского университета, Arti301989@mail.ru.

Пирч Сергей Иванович — студент-магистрант Института бизнеса и менеджмента технологий БГУ, pirchS@tut.by.

Позднякова Александра Валерьевна — аспирант кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», alexpozdneyakova@mail.ru.

Полещук Юлия Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, Polishuk@tut.by.

Радчикова Наталия Павловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии и методов психологических исследований Белорусского государственного педагогического университета, radchikova@hotmail.ru.

Романов Степан Геннадьевич — аспирант Сыктывкарского государственного университета, romanov.stepan@rambler.ru.

Савустьяненко Андрей Владимирович — кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакологии Донецкого медицинского университета им. М. Горького, savustyanenko@yandex.ru.

Савустьяненко Татьяна Лукьяновна — кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и педмастерства Института повышения квалификации инженерно-педагогических кадров Университета менеджмента образования, tatas572008@mail.ru.

Сахарова Наталия Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», sakharovanata@yandex.ru.

Светлакова Валентина Павловна — кандидат медицинских наук, доцент Омского государственного педагогического университета, vsvetlakova@yandex.ru.

Свиридова Татьяна Васильевна — кандидат психологических наук, медицинский психолог лаборатории специальной психологии и коррекционного обучения Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук, tvsviridova@gmail.com.

Свобода Екатерина Николаевна — зам. декана факультета психологии и социальной работы Института экономики и управления в медицине и социальной сфере, katrin1980-08@list.ru.

Свобода Сергей Леонидович — ведущий специалист по учебно-организационной работе Института экономики и управления в медицине и социальной сфере, svoboda4444@mail.ru

Семяшкин Андрей Андреевич — кандидат психологических наук, доцент Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, Andrey_1@hotmail.com.

Серафимович Ирина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, iserafimovich@yandex.ru

Соколов Роман Владимирович — старший преподаватель кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», sokolov-r@yandex.ru.

Солдатова Наталья Андреевна — педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения «Северо-запад» (г. Москва), старший преподаватель кафедры клинической психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», natalya_mail@bk.ru.

Солодуха Юлия Михайловна — аспирантка Национального института образования, г. Минск, leila_30@tut.by.

Спивак Игорь Маратович — старший научный сотрудник лаборатории специальной психологии и коррекционного обучения Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук.

Станибула Степан Александрович — ассистент Гомельского государственного университета им. Франциска Скорины, stanibula.s@yandex.ru.

Степура Евгений Викторович — аспирант Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, evgenij-stepura@yandex.ru.

Стоюхина Наталья Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, Natast0@rambler.ru.

Султанова Альфия Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических основ развивающего образования и эмоционально-личностного развития Института психолого-педагогических проблем детства РАО, alfiya_sultanova@mail.ru.

Сутович Елена Иосифовна — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин Института пограничной службы Республики Беларусь, sutovich@yandex.ru.

Таттыбаева Екатерина Викторовна — старший преподаватель кафедры гуманитарных и экономических дисциплин Ярославского фи-

лиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, evtattybaeva@mesi-yar.ru.

Терещенко Тамара Владимировна — студентка 4-го курса кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», tereschenkotv@gmail.com.

Узикова Анна Юрьевна — аспирантка, ассистент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», alterabsence@gmail.com.

Франчук Татьяна Иосифовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, педагогики высшей школы и управления учебным заведением Каменец-Подольского национального университета им. Ивана Огиенка, franchuk.kpnu@gmail.com.

Хозиев Вадим Борисович — доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», v_hoziev@mail.ru.

Цибух Людмила Николаевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики практической психологии Южноукраинского национального педагогического университета им. К. Д. Ушинского, tsibuh@mail.ru.

Шебанец Елена Юрьевна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и социальной психологии Адыгейского государственного университета, alena15@rambler.ru.

Шигабетдинова Гузель Мирхайзановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры политологии, социологии и связей с общественностью Ульяновского государственного технического университета, shigabetdinova@gmail.com.

Шрагина Лариса Исааковна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и прикладной психологии Одесского национального университета им. И. И. Мечникова, shragina.2011@mail.ru.

Юдина Наталья Игоревна — студентка 1-го курса магистратуры при кафедре психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», yudina_natalya@bk.ru.

Ющенко Дарья Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», dashulya-psy@mail.ru.

Якубовская Ирина Александровна — кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии Уральского государственного университета физической культуры.

Якушина Ольга Игоревна — аспирантка социологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, yakfibio@gmail.com.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Н. В. Анненкова, Е. В. Камнева.</i> Феномены экономического поведения в свете психологического подхода	14
<i>Е. Л. Аришинская.</i> Внедрение программ психопрофилактики в образовательный процесс	18
<i>Г. А. Балл, В. А. Мединцев.</i> медиаторы межпарадигмального взаимодействия в исследованиях культуры.....	22
<i>Д. Е. Барашева.</i> Нарратив как модель идентичности личности	26
<i>А. Л. Венгер.</i> Подходы к построению содержательной диагностики развития.....	31
<i>Е. В. Виноградная.</i> Особенности предоставления психологической помощи способами интернет-коммуникаций	35
<i>В. В. Глебов, Г. Г. Аракелов.</i> Психическая деятельность и состояние психофизиологической адаптации учителей	39
<i>Л. А. Грицай.</i> К вопросу о социально-психологических типах материнства в российском обществе начала XXI века.....	43
<i>Г. В. Дьяконов.</i> Теоретические гипотезы психологии диалога	47
<i>О. И. Жорновая, Е. И. Жорновая.</i> Обдумывая очевидное: новая психология без нового человека или новый человек без новой психологии	51
<i>Е. В. Загородняя.</i> Личность: экзистенциальный аспект.....	55
<i>И. А. Зуев.</i> Интегративность личности детей и художественное творчество... ..	58
<i>Е. Ф. Иванова.</i> Репликация как метод культурно-исторической психологии ..	61
<i>В. И. Ильичева.</i> О некоторых подходах к психотерапии психосоматических расстройств	66
<i>М. С. Исакова.</i> Ориентиры личностно-содержательных качеств преподавателя высшего учебного заведения.....	70
<i>К. О. Казанская.</i> Изменение понимания причин здоровья и болезни в младшем школьном возрасте: лонгитюдное исследование.....	75
<i>А. С. Карабин.</i> Особенности структуры ценностей и мотивации как основа психологической подготовки и профессионального обучения специалиста противопожарной службы	81
<i>О. А. Кондрашихина, С. А. Медведева.</i> Идеальный и типичный преподаватель глазами студентов-психологов	85
<i>М. С. Кондрашова, Б. Г. Мещеряков.</i> Ревизованный опросник деятельностно-ориентированных переживаний (одоп).....	89
<i>О. А. Коноклеева.</i> Влияние свойств темперамента на проявление эмоциональной сферы в старшем школьном возрасте.....	93
<i>М. А. Копейкина, И. А. Мещерякова.</i> Анализ связанных с ребенком материнских переживаний.....	97
<i>С. О. Копылов.</i> Психология в новом веке: к разуму культуры (мысли на полях работ В. С. Библера)	101

<i>И. А. Котик.</i> Коннотативное значение понятия «личностная надежность»...	105
<i>С. Н. Крамарова, А. И. Назаров.</i> Точность оценки длительности звучания у музыкантов и нем музыкантов.....	109
<i>Е. Э. Крылова.</i> Возможность компетентностного подхода в преподавании философии	113
<i>О. Е. Кузнецова.</i> Организационные субкультуры формальной группы как объект изучения	117
<i>С. Б. Лазуренко.</i> Психологический возраст как основа построения коррекционно-педагогической помощи детям первых трех лет жизни с нарушениями психического развития	121
<i>Л. З. Левит.</i> К вопросу о «пирамидах» в психологии личности.....	125
<i>Е. В. Лифанова, М. Ю. Будников.</i> Психологические особенности личности, склонной к формированию компьютерной игромании и возможности психокоррекции	131
<i>С. А. Лукомская.</i> Проблема профессиональной идентичности в современной зарубежной психологии.....	135
<i>В. А. Мазилев.</i> Ближайшие перспективы психологии (размышления во время юбилея)	139
<i>О. А. Макунина, И. А. Якубовская.</i> Особенности сенсомоторной реакции в онтогенезе	144
<i>Д. В. Малеев.</i> Структура индивидуально-психологических особенностей сотрудников олд с оптимальным уровнем профессиональной надежности ..	149
<i>С. А. Месникович.</i> Нравственное развитие личности студента: психологический аспект	154
<i>Б. Г. Мецераков, М. М. Гизатуллин, А. И. Назаров, Р. В. Соколов, А. В. Позднякова.</i> Эмоциональная подкладка восприятия лиц	157
<i>Е. Г. Мирошник.</i> Рефлепрактика в оптимизации профессиональной деятельности учителя	168
<i>Н. В. Муращенкова.</i> Ценности, убеждения и этноидентичность как детерминанты патриотической идентичности личности.....	173
<i>А. В. Ножкин, С. А. Лукомская.</i> Психологические особенности профессиональных деформаций врачей-стоматологов	177
<i>А. М. Островский.</i> Самооценки уровня здоровья у белорусской молодежи..	181
<i>С. И. Пирч.</i> Социально-психологические факторы отношения к собственной внешности у девушек в юношеском возрасте.....	185
<i>Ю. А. Полещук, Ю. М. Солодуха.</i> Динамика профессиональной направленности студентов-психологов 1-5 курсов	189
<i>Н. П. Радчикова, А. С. Карбалевиц.</i> К проблеме методологических оснований изучения процесса формирования понятий	193
<i>С. Г. Романов, О. А. Гончаров.</i> Обработка категориальной информации о цвете в различных участках зрительного поля.....	197
<i>Т. Л. Савустьяненко.</i> Деятельностно-диалоговое поле обучения	202

<i>Н. А. Сахарова.</i> Диагностика живого движения в соматической психотерапии	206
<i>Т. Л. Савустьяненко, А. В. Савустьяненко.</i> Деятельностный подход педагога к организации работы студентов	212
<i>В. П. Светлакова, Л. П. Михеева.</i> Образ будущего подростков, оставшихся без попечения родителей, и подростков, проживающих в семье	217
<i>Т. В. Свиридова, А. С. Буслаева, С. Б. Лазуренко, И. М. Спивак.</i> Особенности самосознания у подростков с хроническим течением болезни.....	222
<i>Е. Н. Свобода, Т. В. Лапковская, С. Л. Свобода.</i> Динамика взаимосвязи профессиональных установок и ценностных ориентаций старшеклассников в процессе профориентационной работы	225
<i>А. А. Семяшкин.</i> Различия в когнитивных стилях у мужчин и женщин	229
<i>И. В. Серафимович, Е. Ю. Одноралова.</i> Здоровье-сберегающая компетентность и коммуникативные компетенции: возможности взаимовлияния	234
<i>С. А. Станибула.</i> Психологические особенности лиц, подвергшихся влиянию деструктивных сект.....	239
<i>Е. В. Степура.</i> Актуальные вопросы изучения ответственности как психологического феномена.....	243
<i>Н. Ю. Стоюхина.</i> Советские психотехники 1930-х гг. о безопасности труда	247
<i>А. С. Султанова.</i> Нейропсихологический анализ трудностей социальной адаптации детей дошкольного возраста	251
<i>Е. И. Сутович.</i> Формирование управленческой компетентности: психологические аспекты	254
<i>Е. В. Таттыбаева.</i> Проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в условиях дистанционного обучения.....	258
<i>Т. В. Терещенко, О. А. Гончаров.</i> Категориальное различение фокальных и пограничных цветов при наличии интерферирующих стимулов.....	262
<i>А. Ю. Узикова.</i> Связь структуры образа жизни с процессами самодетерминации (на примере футбольных фанатов)	268
<i>Т. И. Франчук.</i> Духовный потенциал образовательных процессов.....	276
<i>В. Б. Хозиев, Н. А. Солдатова.</i> Психолого-педагогические возможности формирования учебной деятельности в ситуации ее неуспешности	280
<i>Л. Н. Цибух.</i> Роль психолога в работе временных детских объединений на примере украинского детского центра «молодая гвардия».....	286
<i>Е. Ю. Шибанец.</i> Содержание и формы психологической помощи родителям, имеющим ребенка-инвалида с дцп	290
<i>Г. М. Шигабетдинова.</i> Рефлективные механизмы в построении конструктивного взаимодействия.....	295
<i>Л. И. Шрагина.</i> Критерии оценки уровня развития вербального воображения при решении имагинативных задач.....	299
<i>Н. И. Юдина.</i> Учет индивидуально-типологических особенностей в процессе развивающей работы с детьми раннего возраста	304

<i>Д. В. Ющенкова, Е. Н. Абакумова. Роль различных частей лица при подборе супружеских пар по фотографиям их лиц.....</i>	308
<i>О. И. Якушина. Онтологические основания идентичности</i>	319
Об авторах	323