

Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова  
Институт психологии Российской академии наук  
Администрация Ярославской области  
Российский фонд фундаментальных исследований  
Российское психологическое общество

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ  
ПСИХОЛОГИИ:  
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Материалы Всероссийской  
научно-практической конференции*

В трех частях

ЧАСТЬ I

*19–21 мая 2011 г.*

*Ярославль*

Ярославль  
2011

УДК 159.9.07  
ББК Ю9

**Редакционная коллегия:**

А. В. Карпов (отв. ред.), Л. Ю. Субботина (зам. отв. ред.),  
А. Л. Журавлев, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева, Ю. К. Корнилов,  
В. А. Мазилев, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков

*Издание Материалов Всероссийской научно-практической конференции  
«Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии:  
традиции и перспективы» осуществлено при финансовой поддержке  
РФФИ; проект № 11-06-013-г.*

Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г. [Текст]: В 3 ч. Ч. I / Отв. ред. А. В. Карпов, ЯрГУ им. П. Г. Демидова; Российский фонд фундаментальных исследований. — Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. — 656 с.

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы» по следующим направлениям работы конференции: методология психологической науки; когнитивная психология; актуальные проблемы социальной психологии; психология образования; психология труда и организационная психология; психологическое и организационное консультирование; клиническая психология. Материалы отражают результаты новейших исследований современных проблем теоретической и прикладной психологии.

Материалы адресованы исследователям, аспирантам и студентам, работающим в сфере гуманитарного знания, преподавателям и педагогам, практикующим психологам, а также всем, интересующимся проблемами психологии.

© Ярославский государственный  
университет им. П. Г. Демидова, 2011

## СОДЕРЖАНИЕ

### Методология

Об общих закономерностях и характеристиках психики. <i>А. К. Байметов, А. Р. Кирпиков</i> .....	13
Б. В. Зейгарник об эксперименте в школе К. Левина. <i>М. В. Базиков, Н. В. Золотова, В. А. Мазилев</i> .....	16
О построении локальной периодизации истории отечественной психологии (на примере психологии воли). <i>А. Р. Батыршина</i> .....	21
К вопросу о полипарадигмальности отечественной психологии. <i>Д. Б. Богоявленская</i> .....	25
Психология как научная дисциплина: специфика исследовательской логики и нормативной методологии. <i>Т.П. Войтенко</i> .....	29
Динамика и детерминанты профессионального становления субъекта. <i>В. Г. Денисова</i> .....	33
Проблема развития в исследованиях Института мозга им. В. М. Бехтерева (30-е гг. XX в.). <i>К. Г. Ефимова</i> .....	37
К вопросу об отечественных психологических школах. <i>А. Н. Ждан</i> .....	39
Психологическая практика – на пути к доказательности? <i>А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков</i> .....	43
Психологическая наука и социальная практика современной России. <i>Ю. М. Забродин</i> .....	48
Отношение к деятельности и процесс саморегуляции поведения и деятельности. <i>В. А. Зобков, А. В. Зобков</i> .....	58
Позиционная расстановка структурных элементов как методологический принцип изучения сознания. <i>А. А. Иванов, Я. С. Вовченко</i> .....	61
К методологии духовно-нравственного воспитания. <i>И. М. Ильичева</i> .....	63
Трудовая и игровая деятельности: критерии дифференциации. <i>С. Ю. Исаев, А. В. Варенов</i> .....	67
Контекстный подход как методологический проект в психологии. <i>В. Г. Калашников</i> .....	69
Методология практической психологии. <i>И. Н. Карицкий</i> .....	73
Метасистемный подход к разработке проблемы сознания. <i>А. В. Карпов</i> .....	77
Тезисы интегративной парадигмы психологии. <i>В. В. Козлов</i> .....	86
Метод репликации в исследованиях памяти в культурно-исторической психологии. <i>И. А. Корепанова</i> .....	96
Системный подход в определении сущности психики. <i>А. Ф. Корниенко</i> .....	100
Проблемы определения базисных категорий психологии. <i>А. Ф. Корниенко</i> .....	104

Методологические аспекты изучения сознания. <i>Н. С. Куделькина, А. Ю. Агафонов, Я. С. Вовченко</i> .....	108
Эмпирическое обоснование проблемы смысла жизни. <i>О. А. Куприна</i> .....	110
Место категории «психологическое благополучие» в психологическом тезаурусе. <i>Т. А. Лапина</i> .....	114
Когнитивная методология психологической науки. <i>В. А. Мазилев</i> .....	117
Научная психология: уровневая структура метода. <i>В. А. Мазилев</i> .....	122
Проблема недостаточной практической направленности психологического образования: источники и направления решения. <i>А. А. Маленов</i> .....	126
Психологические аспекты проблемы экспертизы. <i>Н. Н. Мехтиханова</i> .....	130
Личность и профессия: проблемное поле эволюционирования. <i>Л. М. Митина</i> .....	133
Методологические и методические основы исследования проблемы ментальной репрезентации. <i>М. А. Михеева</i> .....	137
О метасистемном подходе к решению методологических проблем психологии. <i>А. В. Непомнящий</i> .....	141
К вопросу о соотношении теории и экспериментальной практики в психологическом исследовании. <i>Е. А. Савотин</i> .....	145
Теоретический анализ периодизации истории психологии. <i>И. Н. Семенов</i> .....	149
Количественный и качественный методы в психологии: иллюзия альтернативы. <i>А. Э. Симановский</i> .....	154
Методы психодиагностики как инструмент исследования личности. <i>Л. Н. Собчик</i> .....	157
На какой основе возможен диалог между разными «парадигмами» в психологии? <i>Е. Е. Соколова</i> .....	161
Системогенетическая парадигма в психологии – новый этап развития системы психологического знания о человеке, его внутреннем мире. <i>Г. А. Суворова</i> .....	165
Музыкальная психология: направления и проблемы развития. <i>Р. Ф. Сулейманов</i> .....	170
К обоснованию феноменологического исследования диалога. <i>Т. А. Топольская</i> .....	174
Возможности применения психосемиотического подхода к анализу познавательной деятельности. <i>А. С. Турчин</i> .....	178
Психологическое содержание этапов деятельности рабочих конвейерного труда. <i>А. И. Фукин</i> .....	182
Пути развития психологической мысли народов Средней Азии и Казахстана. <i>В. В. Чистов</i> .....	186
Методологические проблемы психологии: о соотношении понятий «деятельность», «поведение», «жизнь». <i>В. Д. Шадриков</i> .....	190

## Когнитивная психология

Эволюция категории «психологической защиты» в зарубежной психологии. <i>И. Р. Абитов</i> .....	199
Ассоциативный уровень репрезентации психических состояний. <i>Е. М. Алексеева</i> .....	203
Структурные характеристики образа психического состояния. <i>Л. В. Артищева</i> .....	207
Творческие кризисы как перспективное направление психологического исследования. <i>Ю. Д. Бабаева, Я. И. Варваричева, А. Ю. Кононенко</i> .....	210
Влияние индивидуально-личностных особенностей учащихся на эффективность решения мыслительных задач в условиях дефицита времени. <i>Ю. Д. Бабаева, Н. А. Ротова</i> .....	214
Понятие активности в динамической психологии К. Левина. <i>Е. А. Белан</i> .....	218
Субъективное переживание личностью силы воздействия жизненных ситуаций. <i>Е. А. Белан</i> .....	222
Психосемиотические аспекты генезиса самосознания личности. <i>О. В. Белановская</i> .....	226
Гендерные различия в распознавании эмоций. <i>Д. А. Бережная, М. В. Борисова</i> .....	230
Психологическое сопровождение одаренных детей. <i>И. Н. Биля</i> .....	234
Экспериментальные исследования фиксированной установки. <i>И. В. Блажнова</i> .....	238
Психологические особенности творческого восприятия стихотворений. <i>Н. А. Ваганова</i> .....	242
Роль креативности в использовании подсказок при решении задач. <i>Е. А. Валугева, Е. М. Лаптева</i> .....	246
Образовательная среда как фактор развития общих познавательных способностей учащихся. <i>Т. Л. Валуйская</i> .....	250
О мышлении и обобщении. <i>А. В. Варенов</i> .....	254
Функциональность как основное свойство инструмента и ее роль в практическом мышлении. <i>О. В. Васильчикова, Ю. К. Корнилов</i> .....	256
Исследование опознания зрительных образов у детей с трудностями в обучении. <i>Е. А. Вишнева</i> .....	262
Осознаваемые и неосознаваемые процессы. Где граница? <i>Н. П. Владыкина, В. Ю. Карпинская, М. Б. Кувалдина</i> .....	266
Процессы кодирования и извлечения семантической информации из памяти: эффект «силы» следа. <i>Е. В. Гаврилова, Д. В. Ушаков</i> .....	270
К пониманию проблемы ментальной репрезентации в психологии. <i>Р. О. Гасанова</i> .....	274
«Синдром исчезнувшего близнеца» как один из пренатальных факторов, влияющих на формирование личностных особенностей человека. <i>С. С. Дмитриева, Л. Л. Панченко</i> .....	277
Обживание внутреннего мира в жизнедеятельности человека. <i>О. М. Ешукова</i> .....	281

Субъективное время подростков в настоящем и будущем. <i>О. Н. Жильцова</i> .....	284
Оппозиции жизни как предмет индивидуального мышления. <i>А. Н. Исаева</i> .....	286
Особенности диссинхронии психического развития студентов технических специальностей. <i>Г. Ю. Ибрафилова</i> .....	290
Остроумие как структурный компонент творческой деятельности. <i>Э. В. Киричевская</i> .....	293
Влияние психических состояний на поведение субъекта в различных ситуациях жизнедеятельности. <i>О. В. Киселев</i> .....	295
Особенности памяти у младших школьников, проживающих в селе. <i>Н. В. Колмакова, Т. А. Фотекова</i> .....	298
Современные теоретико-экспериментальные исследования когнитивного развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии. <i>Е. И. Комкова</i> .....	300
Мышление и взаимодействие субъекта со стимулом. <i>Ю. К. Корнилов</i> .....	305
Влияние глубинной структуры задачи на особенности процесса решения орудийных задач. <i>С. Ю. Коровкин, И. Ю. Владимиров</i> .....	309
Нам помогает формировать понятие знак, но не его значение. <i>А. А. Котов, Е. Ф. Власова</i> .....	313
Системный подход к анализу взаимосвязей психического развития и здоровья ребенка. <i>Л. В. Кочкина</i> .....	317
Эмоциональные аспекты осознания старшими дошкольниками своего взросления. <i>А. Д. Кошелева</i> .....	321
Доминирующее в долговременной памяти содержание телепередач. <i>Л. В. Куликов, Ю. А. Ситников</i> .....	326
Исследование творческого восприятия социальной информации. <i>Н. М. Латииш</i> .....	330
Связь понимания ментального и физического мира и уровня интеллектуального развития в дошкольном возрасте. <i>Е. И. Лебедева</i> .....	334
Проявления психических состояний несовершеннолетними осужденными. <i>Э. В. Леус, А. В. Костина</i> .....	337
Восприятие эмоциональной окраски музыки. <i>Д. В. Люсин</i> .....	341
Личностные факторы творческих решений в теории проблемных ситуаций А. М. Матюшкина. <i>А. А. Матюшкина</i> .....	344
Изучение изобразительной деятельности младших школьников. <i>Н. В. Медведева</i> .....	348
Стратегическая организация процесса творческой деятельности. <i>В. А. Моляко</i> .....	351
Образ жизненного пути в период кризиса середины жизни. <i>А. В. Морозова</i> .....	354
Методы диагностики практического мышления. <i>О. М. Моталова, А. В. Панкратов</i> .....	357
Особенности психического развития детей в условиях семейной депривации в русле подхода «модель психического». <i>А. В. Найденова</i>	361

Индуктивный анализ в рамках перцептивно-коммуникативного подхода. <i>В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко</i> .....	366
Препятствия развитию субъекта в современном социуме. <i>Т. Н. Овчинникова</i> .....	371
Роль куклы в развитии ребенка. <i>О. Ю. Одинцова, Н. В. Пережигина</i> .....	376
Понятие о мышлении и его особенностях в психологических исследованиях. <i>В. В. Перевозчикова</i> .....	380
Образ психического состояния. <i>А. О. Прохоров</i> .....	384
Роль феномена времени в процессе переживания личностного кризиса. <i>Л. А. Пузырева</i> .....	387
Основные подходы к пониманию регулятивной функции «Образа Я» в отечественной и зарубежной науке. <i>Т. А. Разговорова</i> .....	392
Основные характеристики научной рефлексии. Теоретический анализ. <i>Т. В. Разина</i> .....	396
Модели телесного Я у женщин. <i>Т. А. Ребеко</i> .....	400
Соотношение событий жизненного пути и стремления к личностному росту и развитию. <i>Е. В. Самаль</i> .....	404
Процессуальные характеристики мышления в структуре интеллекта. <i>В. В. Селиванов</i> .....	408
Субъективный возраст человека: системно-субъектный и метакогнитивный подходы. <i>Е. А. Сергиенко</i> .....	412
Изучение особенностей качества контакта матери и ребенка в возрасте 3—4 месяцев. <i>И. А. Симоненко, А. В. Бурухина</i> .....	416
Ревность и измена романтического партнера: переживание и совладание. <i>Н. С. Смирнова</i> .....	421
Субъектность как составляющая взрослости. <i>В. А. Соловьева</i> .....	425
Можно ли эмпирически выявить полную психологическую структуру мыслительной задачи? <i>В. Ф. Спиридонов</i> .....	429
Исследование механизмов возникновения эмоционального эффекта Струпа. <i>Т. А. Сысоева</i> .....	430
Связь переживания террористической угрозы и психологического благополучия личности в различных возрастных группах. <i>Н. В. Тарабрина, Н. Н. Бакусева, Ю. В. Быховец</i> .....	434
Возрастная эволюция сложных психологических систем человека: возможности «истинных» и «квази-измерений». <i>А. В. Толочек</i> .....	438
Концепция системогенезиса творческого политического мышления. <i>Т. М. Траверсе</i> .....	442
Творчество как инструмент духовности. <i>Т. М. Третьак</i> .....	446
Психические состояния осужденных, находящихся в закрытой среде. <i>И. С. Худякова</i> .....	449
Имплицитная и эксплицитная проблематизация как условия повышения метакогнитивной осведомленности. <i>А. Е. Фомин</i> .....	452
Роль различных форм репрезентации в решении задач. <i>Н. В. Хамдиева, А. В. Панкратов</i> .....	456
Деятельностная тревога в аспекте саморегуляции. <i>С. В. Хусаинова</i> ....	460

Исследование способности распознавать эмоции по выражению лица у старших дошкольников. <i>Е. А. Чиркова</i> .....	464
Связь уровня сформированности зрительного гнозиса со способностью распознавать эмоции по выражению лица. <i>Е. А. Чиркова</i> ....	467
Влияние рефлексии на образ психического состояния. <i>Н. Е. Чечик</i>	470

## Клиническая психология

Современная психотерапия психосоматических пациентов. <i>Р. Г. Аксенфельд</i> .....	477
Особенности самосознания подростков с врожденной стоматологической аномалией. <i>Е. Р. Артамонова</i> .....	480
Особенности социальной идентичности беременных женщин, имевших опыт лечения нарушения репродуктивной функции. <i>Х. В. Бежина, Т. Д. Василенко</i> .....	483
Комплексный подход в работе клинического психолога в отделении пульмонологии. <i>М. П. Билецкая, М. И. Бурлакова</i> .....	487
Особенности страхов в структуре эмоциональной сферы больных гипертонической болезнью. <i>М. П. Билецкая, Ю. И. Сидорова</i> .....	491
Психологические проблемы в хосписе. <i>Т. А. Богданова, С. О. Перминова</i> .....	495
Смысловое переживание беременности женщинами, имеющими опыт незавершенной беременности. <i>Т. Д. Василенко, А. И. Блюм</i> ....	499
Рефлективные и смысловые процессы в ситуации хронического соматического заболевания. <i>Т. Д. Василенко, А. В. Селин</i> .....	503
Изменения временных отношений личности в ситуации онкологического заболевания гинекологического профиля. <i>Т. Д. Василенко, А. В. Селин, В. А. Сотников</i> .....	507
Проблемы психической адаптации у больных с сахарным диабетом, осложненным синдромом диабетической стопы. <i>В. А. Винокур, О. А. Исаченкова</i> .....	511
Роль материнского отношения и качеств личности матери в развитии соматического заболевания у детей. <i>С. Н. Воронина</i> .....	516
Роль речи в когнитивном развитии у школьников с дефицитарным дизонтогенезом. <i>Л. П. Григорьева</i> .....	520
Система и динамика ценностных ориентаций лиц, страдающих алкоголизмом. <i>И. М. Грязнов</i> .....	524
Психологические условия формирования навыков саморегуляции у младших подростков с ограниченными возможностями здоровья в процессе учебной деятельности. <i>Н. Р. Давлетшина</i> .....	528
Внутренняя мотивация врачей-неонатологов за время реализации национального проекта «здоровье»: изменений не выявлено. <i>Н. В. Деларю</i> .....	532
Социально-психологическая характеристика психотерапевтов крупного промышленного города. <i>В. В. Деларю, А. А. Горбунов</i> .....	534



Методологический аспект рассмотрения личности в ситуации болезни. <i>М. В. Дрынова, Н. В. Пережигина</i> .....	537
Особенности организации метакогнитивного опыта у детей с различными формами дизонтогенеза. <i>А. А. Емелин</i> .....	540
Практические задачи работы медицинского психолога с семьей в системе здравоохранения. <i>Н. В. Зверева, И. Ф. Рощина</i> .....	544
Динамика типов готовности к материнству у женщин, ожидающих первого ребенка. <i>И. Н. Земзюлина</i> .....	547
Проблемы профессиональной идентичности психолога, работающего в соматическом стационаре клинической больницы. <i>Н. А. Земляная, И. А. Корецкая</i> .....	551
Динамика когнитивного развития детей младшего школьного и подросткового возрастов, имеющих в анамнезе родовую травму. <i>Е. В. Казакова</i> .....	554
Особенности мышления у детей младшего школьного возраста с дизартриями и задержкой психического развития церебрально-органического генеза. <i>Е. В. Каретникова</i> .....	557
Исследование нейрокогнитивных функций у детей дошкольного возраста с трудностями понимания логико-грамматических конструкций языка. <i>С. Ю. Киселев, Ю. Ю. Лапшина, И. Г. Волик</i> .....	561
Психолого-педагогические условия коррекции тревожности у детей с интеллектуальной недостаточностью. <i>Н. С. Козловская, М. В. Швед</i> .....	565
Психологические факторы мотивации к лечению у больных туберкулезом легких. <i>О. В. Крапивина, Е. А. Деревянко</i> .....	569
Основные принципы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. <i>Ю. Е. Куртанова</i> .....	572
Проблемы профессионального восстановления пациентов, перенесших заболевания нервной системы. <i>В. И. Мельникова</i> .....	575
Психологическое сопровождение беременных женщин в первом триместре. <i>Н. А. Митрушина</i> .....	578
Внекогнитивные факторы в решении педиатрами профессиональных задач. <i>Л. И. Мозжухина, Н. В. Ратынская, В. К. Солондаев</i> .....	582
Критерии нормы и патологии субъектности в ситуации хронического соматического заболевания. <i>В. Б. Никишина, И. В. Запесоцкая</i> .....	587
Психологическая помощь психосоматическим больным с позиции синергетики. <i>И. А. Новикова</i> .....	591
Исторические и методологические аспекты клинического метода в психологии и медицине. <i>Н. В. Пережигина</i> .....	595
Формирование трудовой мотивации персонала медицинских учреждений как один из этапов модернизации российского здравоохранения. <i>В. П. Перфилов</i> .....	599
Особенности отношения к болезни лиц с разным типом субъектной регуляции. <i>Г. С. Прыгин</i> .....	603
Подходы к психокоррекции детей и подростков с психосоматическими заболеваниями в гештальт-психологии. <i>Т. В. Рогачева</i> .....	607

Методологические и общепсихологические концепты диалога в психотерапии. <i>Н. А. Русина</i> .....	611
Проблемы подготовки и деятельности клинических психологов. <i>Н. А. Русина</i> .....	615
Применение скрининговых диагностических психологических тестов для оценки риска развития психосоматических и невротических заболеваний у лиц вербальных профессий. <i>А. Ф. Рыбакова</i> .....	619
Роль профессионально значимых качеств личности в профессиональной деятельности врача. <i>Г. Ю. Самигуллина, А. И. Фукин</i> .....	622
Оценка взаимодействия с врачом родителей больного ребенка. <i>В. К. Солондаев, М. А. Николаева</i> .....	626
Соматизация как механизм психологической защиты. <i>А. Торопова, Л. Ю. Субботина</i> .....	631
Комплаенс как проявление внутренней картины лечения. <i>В. А. Урываев</i> .....	634
К методам регуляции состояний и психосоматического исцеления. <i>А. В. Хайкин</i> .....	637
Психосоматика: вопросы, модели, методы. <i>А. В. Хайкин</i> .....	641
Анализ диагностических критериев проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. <i>К. Ф. Юршиат</i> .....	645
Социальные модели здоровья как объект психологических исследований. <i>Н. В. Яковлева</i> .....	649
Развитие методов психологической диагностики больных эпилепсией. <i>О. Н. Якунина</i> .....	653

# МЕТОДОЛОГИЯ



*А. К. Байметов, А. Р. Курников*

## **Об общих закономерностях и характеристиках психики**

**П**сихика как инструмент активного взаимодействия организма в среде обитания появилась в процессе эволюции животных с возникновением нервной ткани. Нервная система как орган наиболее чувствительный и связывающий все системы организма позволяет его носителю целостно и вместе с тем дифференцированно реагировать на внешние воздействия адекватно ситуации, потребностям и состоянию организма. Психика есть сигнальное отражение организмом ситуации и одновременно переживание своего состояния в этой ситуации, обеспечивающее организму готовность к соответствующей активности.

Таким образом, психика несет в себе двойную функцию: функцию отражения в форме знания и переживания и функцию регуляции активности (поведения и деятельности).

Знание функционирует в форме образов ощущений, восприятия, представлений памяти, психических состояний, мышления, у человека еще в виде воображения, абстрактного мышления, речи, сознания и самосознания. Психические состояния, являясь для человека сигналом «положения», статуса в среде, одновременно несут в себе функцию регуляции уровня активности.

Психическая регуляция активности заключается в изменении уровня переживания, ясности и отчетливости впечатлений, мыслей, в придании определенной направленности активности в соответствии с потребностями и условиями их удовлетворения.

На уровне психики регуляция проявляется в форме влечений, эмоций, внимания, установок, у человека еще в целеполагании, воле, высших чувствах, убеждениях, совести.

Высшим регулятором человеческого поведения и деятельности является личность в целом.

Деление психических функций на познавательные и регулирующие является довольно условным. Без впечатлений извне, без образов и мыслей не могут возникать определенные психические состояния, установки, готовность действовать в соответствии с потребностями и условиями их удовлетворения. В свою очередь, сами образы, мысли, намерения обусловлены уровнем функционирования нервной системы и организма в целом. Исследования А. А. Ухтомского (учение о доминантах), П. К. Анохина (понятие о функциональной системе), различные клинические наблюдения позволили А. Р. Лурия выделить три основных «блока» головного мозга, функционирующих во взаимодействии.

Все существует, развивается и, завершая свое существование, обретает новые формы в пространстве, в движении и во времени. В соответствии с этим и психические функции, как «познавательные»,

так и «регулирующие» служат познанию и ориентировке в пространстве и времени в вечно подвижном, изменяющемся мире. Есть механизмы восприятия пространства (протяженности, объема, глубины и т. д.), мы ощущаем и воспринимаем время, движение.

С другой стороны, ощущение, восприятие дают нам образы настоящего, мышление, воображение – возможность предвидеть будущее, память сохраняет прошлый опыт.

Отнесенность к пространству, времени и движению характерна и для регулирующей функции психики. Эмоции дают нам возможность ориентирования в текущей ситуации в дефиците времени; чувства, опыт переживаний, память в целом направляют наши действия и поведение с учетом прошлого; надежда на лучшее будущее, мечта, желание сделать жизнь лучше пробуждают нашу волю, нацеленную на будущее.

Из философии мы знаем о диалектике закономерного и случайного, сущности и явления, единичного, особенного и общего. Ощущение есть «акт превращения энергии внешнего воздействия в психический факт», как нечто единичное, случайное, которое, однако, может быть и отражением общего и закономерного. В образах представлений есть момент обобщения. В мышлении мы постигаем законы бытия в обобщенном виде.

Ситуативная эмоциональная реакция (испуг, удивление, радость) вполне может быть случайной. Устойчивая тревожность, присущая данному человеку, закономерна. В целом преобладание эмоциональных реакций скорее есть признак того, что человек в своем поведении следует влиянию случайных ситуаций, а волевое поведение является следствием познания и осознания необходимого, закономерного.

Исходная характеристика психического – его нематериальность. Психика не обладает ни массой, ни объемом, ни энергией. Звук, свет, вкус, запах и т. д. – ощущения. В выражениях «сильный звук», «яркий свет», «тяжелый запах» определения относятся к раздражителям, которые вызывают соответствующие ощущения или являются метафорами. В языке не выработано средств, специально предназначенных для обозначения психических явлений. Одними и теми же средствами мы выражаем предметы и явления и их отражение в психике. Отсюда и реальная проблема психологии – отсутствие адекватного языка для обозначения психического (например, словосочетание «психическая деятельность», где идеальное и материальное искусственно соединены вместе).

Поскольку психика не материальна, она не может быть познаваема непосредственно в ощущениях и восприятии. Мы судим о ней по аналогии с собственными образами, мыслями и переживаниями. Совершенно справедливо суждение о том, что главным инструментом познания для психолога является его собственная психика. Это обстоятельство требует от психолога склонности к самоанализу, способности к рефлексии и достаточного опыта самонаблюдения при предельной открытости и честности по отношению к самому себе, своему внутреннему миру.

Другой характеристикой психического является его абсолютная процессуальность (непрерывность, изменчивость), отражающая измен-

чивость обстоятельств, нашего состояния и взаимодействия с миром. Вот почему результаты однократного наблюдения или одиночного акта диагностики не могут быть достаточно надежными.

Психика целостна. В каждом акте психического отражения или переживания присутствуют все необходимые для реализации предпринятого действия формы и механизмы психики. В связи с этим французский философ и психолог Л. Сэв замечает, что единицей психического является не ощущение, не отдельная мысль или эмоция, а целостный психический акт, обеспечивающий выполнение определенного действия. Целостность психики не позволяет, например, при оценке памяти человека абстрагироваться от мотивов, психического состояния, прошлого опыта и других аспектов психики. Изучение и оценка любого психического явления требует целостного подхода.

Такие психологические категории как личность, характер, способности, темперамент не обозначают структурных образований психики. Они являются целостной, системной характеристикой психики и сознания.

Личность есть системная характеристика психики человека как социального субъекта в ее проявлениях в поведении и деятельности. Характер — личность в поведении, способности — личность в деятельности. Темперамент — индивидуальное своеобразие характера и способностей, обусловленное природными индивидуальными различиями людей.

Общепризнанно, что личность в целом и характер мы подвергаем этической оценке в отличие от способностей и темперамента. Хотя... все не так просто.

К примеру — доброжелательность — черта характера, этически одобряемая. Но если она проявляется только по отношению к определенному кругу лиц, от которых ожидают корысть и выгоду? Гений часто совместим со злодейством. Импульсивность может превратиться в необузданность. В понимании психики как нигде, нужен диалектический подход.

## **Б. В. Зейгарник об эксперименте в школе К. Левина**

Обращение Б. В. Зейгарник к теме анализа эмпирических исследований К. Левина и его сотрудников далеко не случайно. Блюма Вульфовна закончила психологическое отделение Берлинского университета, где выполняла научные работы под непосредственным руководством К. Левина. Существует мнение, что именно Б. В. Зейгарник фактически первой представила советским психологам Курта Левина в то время, когда с работами зарубежных психологов знакомились в основном по критическим статьям, так как единственной формой обсуждения была критика. «На этом фоне лекции Б. В. Зейгарник о Курте Левине, которые она читала на факультете психологии Московского университета, воспринимались как глоток свежего воздуха. А тот факт, что Блюма Вульфовна была ученицей Левина, придавал этому событию неповторимое очарование и притягательность. Это было знание, полученное из первых рук», — вспоминает М. Р. Гинзбург [1, с. 8]. Сама Б. В. Зейгарник отмечала, что некоторые идеи, принципы экспериментальной работы левиновской школы оказали влияние на ее последующую научную биографию, реализовались в патопсихологических исследованиях (личностно-мотивационный подход к патопсихологическим явлениям, разработка методов исследования эмоционально-волевой сферы). Обращение к системе методов школы К. Левина дает повод еще раз подумать о природе самого эксперимента как инструмента научного анализа (Б. В. Зейгарник) [4, с. 48].

К. Холл, Г. Линдсей указывают, что теория поля Курта Левина со времени своего появления была предметом многих споров. По их мнению, одним из показателей жизненности научной позиции является количество споров между последователями системы и ее критиками, так как в ходе споров теория все-таки оказывает существенное влияние на развитие психологии [8, с. 326]. Другим признанным критерием «хорошей» теории, по их мнению, является степень ее плодотворности в плане стимуляции исследований. Несмотря на подчас резкую критику, положения К. Левина вызвали огромную исследовательскую активность у психологов, никогда лично с ним не сотрудничавших. К примеру, исследованиям по методике запоминания незавершенных действий Б. В. Зейгарник, разработанной в берлинском университете, как указывает М. Г. Ярошевский, было посвящено свыше 160 работ в разных странах с различным контингентом испытуемых; открытие подтверждалось и опровергалось, включалось в самые разные теоретические контексты [9, с. 179]. О работе К. Левина авторы К. Холл, Г. Линдсей справедливо замечают: «Он открыл для психолога много новых дверей, ведущих в такие области личности и социального поведения, которые до того были закрыты перед экспериментатором. Работы, посвященные замещению, уровню притязаний, эффекту прерывания деятельности, регрессии, конфликту и групповой динамике



были инициированы Левином. Важность многих этих психологических феноменов была установлена в наблюдениях психоаналитиков, но именно Левину было отведено создать конгениальную теоретическую атмосферу и разработать методы исследования этих феноменов» [8, с. 331].

Б. В. Зейгарник отмечала и слабости в методологических позициях К. Левина, в частности, писала об антиисторическом, идеалистическом понимании психики, которое особенно резко выступает при решении вопроса о соотношении аффективной и познавательной сфер [5, с. 261]. Тем не менее, Б. В. Зейгарник считала К. Левина одним из ярких исследователей в области психологии личности, «страстным поборником эксперимента в психологии», направленного на изучение закономерностей формирования и проявления личностных мотивов. Внося в психологию новые аспекты изучения человека (потребности и мотивы, цели, аффективно-волевая сфера в целом), Курт Левин не ограничивался ни описанием, ни наблюдением: «Он первый в психологии нашел экспериментальный путь изучения этих сугубо личностных процессов и изучал их динамическую сторону» [5, с. 260]. В левиновском подходе в отличие от подхода других психологов привлекает направленность на борьбу со «школярной», «академической» психологией, не учитывающей движущих мотивов личности, зависимости потребностей от социального окружения [9, с. 175]. Разработке экспериментальных приемов, позволяющих раскрыть существенные межличностные отношения личности и между личностью и средой, Б. В. Зейгарник придавала большое значение и считала, что эксперименты К. Левина жизненны и актуальны.

Среди отечественных ученых отношение к экспериментальным исследованиям К. Левина неоднозначное. Отдавая должное вкладу исследователя в научную психологию, называя Курта Левина одним из самых глубоких в методологическом отношении исследователей, у которого всегда присутствовало осознание жесткой связи эксперимента с методологией, отмечается парадоксальность экспериментов школы К. Левина. А. А. Пузыряй высказывает такое мнение, что, хотя К. Левин и обосновал методологический анализ естественнонаучной парадигмы исследования, «проповедовал» галилеевскую парадигму исследования (выявление причинно-следственных связей), но в своей реальной исследовательской работе «систематически реализовывал совершенно новый, особый тип исследования, никоим образом не укладывающиеся в начертанные им же самим рамки естественнонаучного эксперимента» [7, с. 55]. По мнению А. А. Пузыряя, работы К. Левина не были экспериментами в естественнонаучном понимании. Аргументировалась такая точка зрения тем, что основная предпосылка естественнонаучного эксперимента, которая заключается в отражении, не изменяющего законов жизни изучаемого объекта, в создании искусственных условий, при которых становится возможной реализация определенного типа событий, оказывается неприемлемой при изучении «развивающихся», исторически складывающихся ситуаций. Эксперименты К. Левина, по мысли А. А. Пузыряя, ближе к системе «психотехнических» воздействий, так как они предусматривают вмешательство, планомерное преобразование в жизни объекта изучения, которое может привести к радикальному изменению «траектории движения изучаемого объекта» [7, с. 57].

Т. В. Корнилова полагает, что метод К. Левина и его учеников ближе к «целенаправленному», «утонченному», «провоцирующему», но наблюдению, так как в нем нет «характерных для эксперимента требований к формулированию гипотезы и организации получения (планирования) опытных данных», «создание в левиновской «проблемной ситуации» условий для максимального развития в ней активности субъекта в какой-то степени заранее делает эксперимент неуправляемым» [6, с. 53]. Ю. Б. Гиппенрейтер писала: «Можно сказать, что эксперимент в школе К. Левина – это нечто напоминающее „ящик с двойным дном“. Экспериментатор действует в нем одновременно на двух уровнях: на уровне «тактики» и на уровне „стратегии“» [2, с. 60]. Не стоит видеть в исследованиях К. Левина «нестрогий эксперимент», «организованное наблюдение», либо психотехнические действия. По мысли Ю. Б. Гиппенрейтер, на уровне стратегии Левин сохранил парадигму естественнонаучного эксперимента, его исследования гораздо ближе к классическому эксперименту, чем к какой-либо другой процедуре; на уровне тактики в эксперименте присутствует изменчивость, неформальность, импровизация [2, с. 60]. Именно вследствие непривычности, нестандартности левиновского метода, а главное – противоречий основных его особенностей с формальными требованиями к экспериментальному методу, возникают многие недоразумения и разногласия. Ю. Б. Гиппенрейтер так определяет своеобразие метода К. Левина: «Усложненная исследовательская процедура, в которой элементы психотехнического действия, основанного на тонком наблюдении, поставлены на службу естественно-научному эксперименту» [2, с. 60].

Высказывая свою точку зрения, Б. В. Зейгарник отмечает, что хотя для представителей разных школ эксперимент выполнял различные функции, в целом эксперимент выступал как инструмент логически строгого доказательства. Эксперимент «по К. Левину» сам выступает в качестве проблемной ситуации, порождает определенный реальный жизненный пласт: «Именно в экспериментах Левина эксперимент превратился из способа доказательства в ситуацию, в особого рода деятельность» [4, с. 49]. Ситуация эксперимента требовала в школе К. Левина не просто выполнения задания, принятия цели и осуществления поисков решения, но в исследовании возникали реальные эмоции, реакции, реально затрагивалась самооценка, критичность, актуализировались механизмы саморегуляции – «то, что Левин называл „полем“, „психологическим пространством“ было реальным отрезком жизни, в котором выявляется личность» [4, с. 50]. Б. В. Зейгарник вспоминает опыты Т. Дембо, испытуемыми которой были и студенты, и профессора. Казалось бы, что с того, что вы не смогли найти третье (мнимое) решение, задает вопрос ученым. Однако реакции испытуемых были различны: многие злились, а некоторые даже переходили на другую сторону улицы, встретив на следующий день Т. Дембо. Приводится и другой пример: один студент мог есть, танцевать в студии, когда записывали его поведение, а другой нет. «Это не ответ на опросник, где один хочет отвечать, а другой нет, один „знает“ как отвечать, а другой нет. Это не идентификация с героем: сам испытуемый становился героем и вовлекал экспериментатора», – разъясняет Б. В. Зейгарник [4, с. 50] и отмечает далее, что в экспериментах К. Левина происходило все то, о чем

пишут представители других школ: ненаправляемость поведения (К. Роджерс), оживление прошлых ассоциаций, замещение (З. Фрейд). Подчеркивается, что К. Левин строил свой метод на основе жизненных ситуаций и от этих определенных ситуаций исследователь «шел» к теории. Ставя на первый план задачу изучения реальных мотивов человеческого поведения, К. Левин стремился увидеть их в жизненном материале: посещал дома инвалидов, тюрьмы, колонии для малолетних преступников. Так, в колонии для малолетних преступников ученый подтвердил свои представления о временной перспективе как факторе актуального поведения, феномен незавершенных действий также был «подсмотрен» в реальной ситуации [9, с. 176–177].

По вопросу о методических путях исследования личности Б. В. Зейгарник указывает, что и А. Карстен, и Т. Дембо, и А. Малер оперировали одной методикой, но не считали, что своей методикой они как рентгеном «высвечивают» всю личность. Исследователи отвечали на теоретические вопросы, формулировали проблему и находили метод, в зависимости от результатов меняли стратегию опыта, «сведения о личности они получали, формируя жизненную ситуацию» [4, с. 52]. Блюма Вульфовна уточняет: «Хочу быть правильно понятой, методы, методики надо знать, но главное — это знать, что ты ищешь, искать механизмы того или иного действия, знать, что изменение условий меняет и поведение, и реакцию» [там же]. Указывается, что по сути, такова ситуация патопсихологического эксперимента. Как и исследования К. Левина, патопсихологический эксперимент является сформированной жизненной ситуацией, созданием ситуации взаимодействия психолога и испытуемого, где «реализовались особенности личности испытуемого, его саморегуляции, критичности, самооценки, умения или неумения вступать в контакт с другими», то есть где возможен опосредованный анализ личности [4, с. 51].

Существенным отличием метода К. Левина от обычных эмпирических исследований Блюма Вульфовна считает не только активное участие экспериментатора в ходе опыта, установление доброжелательной атмосферы, но совмещение в себе нескольких функций: «Мы были у Левина и актерами, и режиссерами, и исследователями одновременно» [4, с. 53]. Как актер, психолог должен реально взаимодействовать, включать испытуемого в ситуацию; в качестве исследователя — влиять на динамику состояния, поддерживать проявляемые испытуемым тенденции, то есть контролировать существенные переменные. При изучении такого объекта, как динамические образования и состояния личности, возникающие в ходе деятельности и общения, нельзя формализовать и тем более свести до минимума действия экспериментатора. Реплики, интонации, мимика, гибкая тактика и тонкая наблюдательность психолога — необходимые средства развития, поддержания и контроля изучаемых переменных. Б. В. Зейгарник часто акцентирует внимание на проблеме внешне различных и внутренне сходных условий, считая, что именно отвечающее установкам испытуемого поведение экспериментатора создает одинаковые условия для различных испытуемых: «Экспериментатор не ведет себя по заранее предписанному образцу, а поведение его определяется установкой испытуемого и соответствует ей» [3, с. 126]. Особенностью мето-

да Курта Левина является также умение замечать «непредвиденные» результаты, использовать их для обогащения теории. К. Левин придавал большое значение отрицательным данным, не любил слишком «гладких» результатов и стремился их перепроверить [9, с. 178].

Не обходит вниманием учения и такой аспект, как возможность обучения описанному типу экспериментирования. К. Левин готовил своих учеников не столько «технически», сколько лично, «не только учил нас на словах, но и демонстрировал своим исследовательским поведением» [9, с. 178]. Блюма Вульфова полагает, что в исследовании, включающем создание «жизненного пласта», важно не только правильно понимать ситуацию, но и воздействовать на нее в нужном направлении, что возможно при условии как можно более глубокого осознания экспериментатором своего поведения, своих тенденций. В современных условиях обучения, стремящегося сформулировать во всем формальные критерии «соответствия», предоставить выхолащенные приемы исследования и способы их отработки, овладение искусством создания «проблемных ситуаций» представляется, к сожалению, обременительным и пустой тратой времени.

Б. В. Зейгарник считает ядром левиновского метода «порождение в эксперименте жизненного отрезка, формирование некоего пласта жизни с целью построения особой структуры экспериментального доказательства» [4, с. 49].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гинзбург М. Р. Вступительная статья к книге Б. В. Зейгарник «Психология личности: норма и патология» / Под редакцией М. Р. Гинзбурга, М.: «Институт практической психологии», 1998. С. 5–11.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Обсуждение доклада Б. В. Зейгарник «Об эксперименте в школе К. Левина» // Вестник Московского университета, серия 14, «Психология», № 1, 1987. С. 52–61.
3. Зейгарник Б. В. Воспроизведение незавершенных и завершенных действий // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти, М.: Изд-во МГУ, 1979.
4. Зейгарник Б. В. Об эксперименте в школе К. Левина // Вестник Московского университета, серия 14, «Психология», № 1, 1987. С. 48–52.
5. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина // Психология личности: норма и патология / Под ред. М. Р. Гинзбурга. М.: «Институт практической психологии», 1998. С. 198–263.
6. Корнилова Т. В. Обсуждение доклада Б. В. Зейгарник «Об эксперименте в школе К. Левина» // «Вестник Московского университета», серия 14, «Психология», № 1, 1987. С. 52–61.
7. Пузырей А. А. Обсуждение доклада Б. В. Зейгарник «Об эксперименте в школе К. Левина» // «Вестник Московского университета», серия 14, «Психология», № 1, 1987. С. 52–61.
8. Холл К., Линдсей Г. Теории личности, М.: «ЭКСМО-Пресс», 1999. С. 289–335.
9. Ярошевский М. Г. В школе Курта Левина. Из бесед с Б. В. Зейгарник // «Вопросы психологии», № 3, 1988. С. 172–179.

*А. Р. Батыршина*

## **О построении локальной периодизации истории отечественной психологии (на примере психологии воли)**

**З**начимость и необходимость построения периодизации истории психологии отмечались многими исследователями (Тутунджян, 1982; Ждан, 2002; Ярошевский, 1985; Якунин, 1998 и др.). При изучении немалой по объему литературы, обращает на себя внимание тот факт, что в ней почти отсутствуют научные работы, в которых обобщалась бы проблема воли с позиций историко-психологического анализа. Недостаточная полнота и объективность историко-психологических знаний о волевой сфере создают серьезные фактические и логические трудности при формировании целостного представления о логике, тенденциях и направлениях развития психологии в России.

Для построения системного историко-психологического представления о феномене воли встает вопрос о периодизации ее истории с позиций общих теоретических принципов истории психологии. Еще О. М. Тутунджян (1982) отмечал о необходимости различения макропериодизации, «когда речь идет о всеобщей истории психологии», и микропериодизации, относящаяся «к периодизации развития психологической науки в отдельной стране» [4, с. 110]. Но и внутри микропериодизации «необходимо различать периодизацию, свойственную каждой области психологии» [4, с. 110], так называемую «отраслевую периодизацию», которую можно найти в детской психологии, социальной психологии, психологии труда и т. д. Отметим, что данная задача успешно решается в опыте создания периодизационных моделей, к которым можно отнести периодизации: источниковой базы изучения истории развития психологических знаний (В. А. Кольцова); военной психологии (В. А. Карацан); психологии труда (Е. А. Климов, О. Г. Носкова); психотехники (Ю. Н. Олейник); истории преподавания психологии как учебной дисциплины (Н. Ю. Стоюхина).

Одной из продолжающихся тенденций в развитии психологии является постоянное обогащение ее концептуального аппарата, создание новой психологической терминологии, уточнение дефиниций психологических категорий. На наш взгляд, концепт «воля» в наибольшей степени претерпевал и продолжает испытывать подобные изменения и в силу этого, построение локальной периодизации психологии воли поможет продвинуться в понимании этого вопроса.

Любая периодизация представляет историческое время в виде отрезков, которые концентрируются как периоды устойчивого или относительно неизменного состояния науки в широком смысле. Периодизация невозможна без четких критериев и требует предельной объективности и устойчивых методологических ориентиров. Конечно, периодизация

имеет дело с исключительно сложным процессом развития изменения во времени событий и поэтому неизбежно упрощает историческую реальность. Деление истории-процесса на временные отрезки технически облегчает систематизацию событийного ряда с целью его изучения. Однако, как писал К. Ясперс: «Упрощения эти могут служить стрелками, указывающими на существенные моменты» [7, с. 52].

Опираясь на опыт отечественной методологии, нами была предпринята попытка сформулировать принципы (правила) построения периодизации (Л. Е. Гринин, 2008), которые легли бы в основу создания периодизации истории психологии воли. Первое правило: наличие *одинаковых оснований*, согласно которому построение периодизации требует при выделении равных по таксономической значимости периодов исходить из одинаковых причин (критериев). Второе правило: *соблюдение иерархии*. При сложной периодизации, когда крупные ступени внутри себя разбиты на все меньшие, периоды каждого последующего уровня деления должны быть таксономически менее важными, чем периоды предыдущего уровня. В периодизации необходимо различать ее смысловую (концептуальную) и хронологическую стороны. И здесь можно говорить о третьем правиле: *дополнительного основания*, согласно которому помимо главного основания периодизации, определяющее количество и характеристики выделяемых периодов, присутствует еще и дополнительное, с помощью которого уточняется хронология.

При построении периодизации истории психологии воли в качестве ее основ нами были использованы следующие положения:

1. При смене хронологических периодов новое в исследовании проблематики воли не уничтожает прошлое, а накладывается на него.

2. В рамках каждого периода существуют противоборствующие позиции и течения как альтернативные.

3. Конкретное историческое событие происходит потому, что не реализовалось другое, и прошлому как «сбывшейся возможности» (М. Хайдеггер) в дальнейшем противостоит нереализованная возможность, которая только дожидается своего вызова. Часто востребованным перед новыми вызовами становится то другое, что дождалось своего часа и что было задвинуто на периферию научного интереса и исследований.

4. Идея В. Дильтея и Г.-Г. Гадамера об отношении к историческому прошлому как «Другому». «Взгляд на прошлое как на *Другое* составляет специфику научного исторического знания», история есть путь к *Другому* [3, с. 87].

5. Идея о «главных событиях», позволяющая выделить из огромного множества те «системы событий», которые оказали наибольшее влияние на появление идей и основных концепций или были доминирующими на определенных промежутках времени. «Главные события», на наш взгляд, составляют своего рода «реперные» точки в каждом из периодов, а также определяют осознание того, что принимаемые как факты те или иные события на самом деле являются результатом протяженных во времени историко-психологических процессов.

Руководствуясь рассмотренными идеями построения периодизации, а также опираясь на собранный материал и имеющиеся источ-



ники, автором предложена следующая периодизация истории развития психологии воли:

*Первый период* охватывает время с *XI* века до первой половины *XIX* века. Это философский период в развитии психологической мысли.

*Второй период* охватывает время с середины *XIX* века до конца *90-х гг. XX* века. Данный период можно охарактеризовать как время создания философских и естественнонаучных концепций воли. В этом периоде выделяются три этапа:

*I этап (1860-е–1910–1920-е гг.)* отмечен изменением места психологии в системе научного знания: ее связь с философией была поставлена под сомнение. Основными событиями здесь выступают полемика И. М. Сеченова – К. Д. Кавелина и, как отголосок полемики, дискуссия 1887–1889 гг. по проблеме свободы воли, в которую были вовлечены выдающиеся русские ученые-философы Н. Я. Грот, Л. М. Лопатин, Г. И. Челпанов, П. Е. Астафьев, психиатры С. С. Корсаков, А. А. Токарский.

*Второй этап (1910-20-е – конец 1950-х гг.)* характеризуется оформлением собственно научных психологических положений: разработка М. Я. Басовым теории воли в рамках психологии как науки о формах активности; представление о воле как акте реакции (К. Н. Корнилов); идея о воле как составной части структуры характера (В. М. Экземплярский). В понимании природы воли отдельный интерес вызывают взгляды С. Л. Рубинштейна и подход Л. С. Выготского к воле как высшей психической функции в контексте культурно-исторической теории.

В организационном плане этот этап отмечен выделением групп ученых, занимающихся исследованиями психологии воли (в Москве – К. Н. Корнилов, в Ленинграде – Ю. А. Самарин, в Киеве – В. К. Котырло, в Рязани – В. И. Селиванов, в Тбилиси – Ш. Н. Чхартишвили).

*III этап (1960–1990-е гг.)* отмечается наиболее яркими, неоднозначными подходами и решениями в исследовании воли. С конца 1950-х гг. начинают складываться уже центры исследования воли: московская, ленинградская (санкт-петербургская), тбилисская и рязанская школы.

К этому этапу относится появление разнообразных теорий и подходов, авторы которых считали необходимым обращаться к обсуждению проблем воли в рамках своего категориального аппарата, таких как: воля как произвольная форма мотивации (В. А. Иванников), воля как произвольное управление поведением и деятельностью человека (Е. П. Ильин), воля как особая форма психической регуляции (В. И. Селиванов), воля как один из побудительных механизмов наряду с актуально переживаемой потребностью (Ш. Н. Чхартишвили).

Вследствие замены господствующей в психологии естественнонаучной парадигмы на гуманитарную можно говорить о начале *третьего периода (с конца 90-х XX* века до *сегодняшнего дня)*, который характеризуется акцентированием внимания психологов на проблемы внутреннего мира человека, самосознания, Я-концепции. И в этом контексте проблема воли и волевой сферы личности получает новое осмысление.

Несмотря на периодическое снижение интереса к вопросам воли, попытки решить многие аспекты по-прежнему составляют одну из осо-

бенностей отечественной психологии. Построение периодизации истории психологии воли, на наш взгляд, поможет обобщить все то ценное, что накоплено в истории отечественной психологической мысли и науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гринин Л. Е. Методологические основания периодизации истории // *Философские науки*. 2006. № 8. С. 117–123.
2. Ждан А. Н. Об одном из подходов к периодизации истории психологии // В кн.: *Современная психология: Состояние и перспективы исследований*. Часть 4. Методологические проблемы историко-психологического исследования: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 178–184.
3. Савельева И. М., Полетаев А. В. О пользе и вреде презентизма в историографии // *«Цепь времен»: Проблемы исторического сознания*. – М.: ИВИ РАН, 2005.
4. Тутунджян О. М. Проблемы истории психологии // *Вопросы психологии*. 1982. № 5. С. 109–113.
5. Якунин В. А. *История психологии*. СПб., 1998.
6. Ярошевский М. Г. *История психологии*. М., 1985.
7. Ясперс К. *Смысл и назначение истории*. М., 1994.



*Д. Б. Богоявленская*

## К вопросу о полипарадигмальности отечественной психологии

На частном примере одного из разделов психологии – психологии творчества – мне хотелось бы уяснить вопрос: возможен ли в принципе диалог между парадигмами, или между ними реален только диспут. И можно ли отнести к науке работы, совмещающие разные парадигмы, но не рефлексирющие различие своих оснований.

Психология творчества является подходящим объектом для этого анализа не только потому, что автор работает в данной области, но и потому, что в настоящее время для российской психологии творчества характерно, за редким исключением, совмещение двух парадигм – тестологической и процессуально-деятельностной. Это можно объяснить тем, что Советская психология развивалась в рамках марксистской философии и соответствующей ей деятельностной парадигме. Вместе с тем, принятие теории соответствующей господствующей в обществе идеологии, умноженной на тоталитарный стиль в государстве и, соответственно, в науке, оказывалось во многих случаях достаточно формальным. Это во многом объясняет положение в этой области психологии, после того как рухнул «железный занавес» по настоящее время. Здесь работа в тестологической парадигме сопровождается традиционным (а для многих искренним) указанием на методологическую позицию классиков деятельностной парадигмы: С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и пр.

Однако феномен «Двуликого Януса» свойственен и профессионалам. В этом случае действуют другие более глубокие причины. С одной стороны это внутренние разногласия различных направлений внутри одной парадигмы (вот здесь возможен и необходим диалог), что характерно для любой науки, но что не позволило в более широких масштабах освоить достижения отдельных направлений в области изучения общей теории продуктивного мышления. Поэтому проникающая с конца 1960-х гг. теория креативности Дж. Гилфорда была воспринята как следующий и, следовательно, новый шаг в развитии имеющегося знания. То, что Гилфорд в рамках тестологической парадигмы стремился объяснить продуктивное мышление, которое было представлено в работах С. Л. Рубинштейна в ставшем виде (а заложено уже К. Дункером) и, на самом деле, было шагом назад, как правило, до сих пор не осознается. В подтверждение этому следует знать, что современные исследования критического мышления идут в сторону попыток раскрытия механизмов продуктивного мышления. «Критическое мышление иногда называют направленным мышлением» [Д. Халперн, 2000. с. 22].

С другой – общая беда советской психологии: постановлением ЦК 1937 г. надолго был наложен запрет на развитие психодиагностики.

Отсюда не критичность в использовании зарубежных методик в условиях социального заказа. Но методы неразрывно связаны с теориями, в рамках которых они разработаны. Выход из создавшейся ситуации часто находится за счет вкладывания в термины из теории одной парадигмы содержание понятий из альтернативной парадигмы. То, что это «вещи несовместные» демонстрирует сопоставительный анализ творчества в тестологической и процессуально-деятельностной парадигмах.

Именно тщательный анализ мышления как процесса позволил нам отметить, что если человек рассматривает решение задачи лишь как средство осуществления внешних по отношению к познанию целей, то мышление обрывается, как только задача решена. Если же познание само есть цель, то мыслительная деятельность развивается. Здесь наблюдается феномен «самодвижения деятельности», приводящего к выходу за пределы заданных ситуативных требований. В качестве его операционального психологического раскрытия выступает феномен развития деятельности по инициативе самого субъекта. В такой ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности и «кроется тайна высших форм творчества». «Самочинное» развитие деятельности, совершаемое вне утилитарной потребности, по своей воле, свободному выбору – это и есть проявление подлинного субъекта деятельности. Не особая специфическая способность, а позиция субъекта деятельности определяет возможность творческих достижений. Таким образом, реализация в деятельности «отношения человека к миру» (о чем говорил С. Л. Рубинштейн) позволила понять логику самого процесса.

В соответствии с этим, стояла задача разработки новой модели эксперимента. Такая модель для идентификации творческих способностей как развития деятельности по собственной инициативе (при этом творческое действие теряет форму ответа) должна быть объемной – содержать две плоскости: шкалированную фиксацию заданной деятельности и также шкалированную плоскость фиксации выхода за пределы ее требований в область непредзаданную как результата ее развития. Такая модель позволяет реализовать новый психодиагностический метод «Креативное поле» для исследования и идентификации высшей формы творчества – «спонтанных открытий». Метод позволяет оценить не только меру их проявления, но и их структурные компоненты по значительному числу параметров одновременно в одном материале. При этом параметры представлены не разрозненно, а в их интеграции, что и дает целостное представление о творческом потенциале личности. Его можно увидеть визуально, это своеобразная фотография, или, скорее, рентген [Д. Б. Богоявленская, 2009].

1. Таким образом, процессуально-деятельностный подход позволяет распространить принцип детерминизма – действие внешнего через внутренние условия – на понимание природы высших форм творчества, которые ранее трактовались как спонтанные, рационально необъяснимые, как результат действия высших сил или только сферы бессознательного.

Психометрический же подход опирается на формальную модель. Интерпретация креативности происходит в терминах случайности,

для моделирования которой использованы вероятностные закономерности.

2. Опора на стимульно-реактивную схему эксперимента в тестологической парадигме привела к объявлению креативности общечеловеческим свойством, индивидуально различающимся лишь количественно.

Метод «Креативное поле» позволяет диагностировать качественно специфичный тип творчества, свойственный данному человеку.

3. Морфологическая модель интеллекта [Guilford, 1958] – аддитивное объединение множества независимых факторов, не представляет их целостность.

В нашей концепции дается четкая иерархия взаимодействия подсистем, образующих целостную систему, которая обладает свойствами, отличными от свойств, входящих в нее компонентов.

4. Психометрика фиксирует межиндивидуальные различия количественных оценок эмпирических признаков, предположительно отнесенных к креативности.

В авторской концепции разработан адекватный теоретическому определению, специфически психологический метод диагностики качественных характеристик индивидуального проявления творчества.

5. Статистика указывает лишь общие тенденции и ничего не говорит об индивидууме.

В нашем подходе предоставляются строго индивидуальные количественные и качественные оценки результатов диагностики.

6. Многолетнее использование статистического аппарата для «объективного» измерения признаков креативности показало значительный субъективизм в процедуре обработки данных и их интерпретации.

Метод «Креативного поля», при наличии четкой системы показателей хода работы испытуемого в эксперименте, исключает субъективное толкование его мыслительных действий. Теоретически обоснованная иерархия конечного числа способов решения каждой экспериментальной задачи задает строго объективную систему отсчета для количественной оценки индивидуальных результатов.

7. Психометрика измеряет отдельные признаки разобобщенных интеллектуальной и мотивационной сфер и пытается с помощью формального аппарата корреляций установить величину связи между ними.

Разработанный нами метод служит для диагностики процесса и результата неизбежного взаимодействия этих сфер, собственно определяющего характер творческой деятельности.

8. По подсчетам Гилфорда в последнем варианте модели интеллекта из 180 факторов 120 непосредственно связаны с памятью. В частности, дивергентная продуктивность «сильно зависит от возвращения единиц информации из кладовой памяти» [Guilford, 1988, с. 91].

В нашем понимании результат творческой деятельности шире, чем исходная цель, и не определяется только ресурсами наличного опыта, хотя и опирается на него.

9. Многолетние измерения признаков креативности подтвердили исходное предположение Гилфорда об ожидаемой низкой надежности тестов креативности [Guilford, 1950]. На фоне общего накопления

опытного материала отсутствовали данные, подтверждающие их валидность.

За несколько десятилетий масштабных исследований методом «Креативное поле» была экспериментально подтверждена его валидность на более 8,5 тыс. испытуемых (дошкольниках, школьниках, взрослых разных профессий). Лонгитюдные исследования длительностью от 7 до 37 лет, в которых отслеживался жизненный путь испытуемых, доказали прогностическую надежность метода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Самара, 2009.
2. Халперн Д. Психология критического мышления. М., 2000.
3. Guilford J. P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. In Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems. Los Angeles, 1958. P. 20–32.
4. Guilford J. P. An odyssey of the SOI model. Autobiography of Dr. J. P. Guilford. Tokyo, 1988.

*Т. П. Войтенко*

## **Психология как научная дисциплина: специфика исследовательской логики и нормативной методологии**

**В**овсе не случайно оформлению психологии как самостоятельной научной дисциплины в 70–80-е годы XIX века предшествовали громадные дискуссии, а вся последующая, сравнительно короткая, история описывается как состояние «хронического кризиса». Методологические трудности психологии обусловлены ее уникальностью как области научного знания.

Как известно, в 1879 году психология была отнесена к естественнoнаучным дисциплинам. Но уже в начале XX столетия Л. С. Выготский, анализируя причины методологического кризиса новой науки, писал: «Психология хотела быть естественной наукой, но о вещах совершенно иной природы, чем те, с которыми имеет дело естествознание» [1982, с. 379]. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского, раскрывая психику человека не как природное (естественное) образование, но как культурно-исторический продукт, заложила основы гуманитарной парадигмы в психологии.

Перефразируя слова Л. С. Выготского, и, одновременно, полемизуя с автором, заметим: на протяжении всего XX столетия психология пыталась стать и гуманитарной наукой, но о вещах совершенно иной природы, чем те, с которыми имеют дело гуманитарные области знаний. Дискуссии о том, какой исследовательской традиции — естественнoнаучной или гуманитарной — должна придерживаться психологическая наука, продолжают и по сей день.

Трудность разрешения вопроса, во многом, на наш взгляд, скрывается в недоопределенности демаркационного критерия естественнoнаучной и гуманитарной парадигм. Большинство методологов в качестве такового видят исследовательский метод, другие — подчеркивают роль объекта изучения. Однако без должной рефлексии, к сожалению, остается такой важный методологический конструкт как исследовательская логика.

О принципиальном методологическом значении исследовательской логики говорил еще Дж. Ст. Милль в середине XIX века. В науке своего времени автор зафиксировал наличие двух исследовательских логик, обозначив их как «индуктивная» и «силлогическая». Первая — обозначала логику естественнoнаучного исследования (хорошо устоявшегося в научном сообществе того времени), вторая — логику нового, только зарождавшегося, типа исследования. Различение двух исследовательских логик и явилось основанием разделения наук; точнее — выделения нового класса наук, которым Дж. Ст. Милль дал название «науки о духе», противопоставив «наукам о природе».

В конце XIX века «науки о духе» стали называться «науками о культуре», а в XX столетии – «гуманитарными науками». Позднее появились и такие понятия как «гуманитарная парадигма», «гуманитарное исследование».

Логика гуманитарного исследования принципиально отличается от логики исследования естественнонаучного. Естественнонаучное исследование, имея своим предметом те или иные природные явления, берет их в том виде, как они даны; другими словами, логика естественнонаучного исследования описывается формулой: «Что это есть?» Гуманитарное исследование, изучая продукты человеческой культуры, берет их в исторической развертке – опирается на формулу: «Как это стало таким?»

За двумя формулами – «Что это есть?» и «Как это стало таким?» – угадывается еще одна: «Как это должно быть?»

В современной психологической науке соприносятся все три исследовательские логики. При этом большинство исследований имеют последнюю формулу. Через эту формулу и раскрывается специфика психологической науки. Специфика улавливается современными исследователями. Так, В. И. Слободчиков говорит о психологии как «проектно-преобразующей» науке [1986, 2005], В. Ф. Петренко использует для этого понятие «конструктивистская» [2007].

На наш взгляд, очень эвристичным – в плане указания на специфику психологической науки – является определение ее места в классификации наук Б. М. Кедрова. Отличив психологию и от естественных наук, и от гуманитарных дисциплин, Б. М. Кедров поставил ее на «царское» место: посередине-и-над ними. Психология снимает противопоставленность и разделенность естественных и гуманитарных наук. Ответы на вопросы «Как это есть?» и «Как это стало таким?» для нее – условия задачи, где вопрос стоит: «Как это должно быть?» Психология – это наука, преобразующая действительность.

Вопрос «о должном» обнажает необходимость теснейшего сопряжения психологии и этики.

В настоящее время вопрос о сопряжении психологии и этики наиболее активно поднимается в работах Б. С. Братуся [1999]. Автор отстаивает идею разработки нового подхода в психологии – нравственной психологии.

Нам близки представления Б. С. Братуся: личный выбор исследовательской позиции полностью совпадает. Однако в методологическом плане, решения расходятся: вызывает возражение идея разработки нового подхода.

Суть возражения – не столько в добавлении к множеству (уже существующих в психологической науке и плохо стыкующихся между собой) подходов еще одного, сколько в установке на ценностное нормирование научной деятельности (скрывающейся за идеей нового подхода). Здесь мы солидарны с Б. Г. Юдиным [1999]; вслед за ним заметим: исследователь (как и всякий другой человек!) обречен на свободу, на выбор ценностных оснований своей деятельности. При этом, он (более чем какой-либо другой человек!) должен осознавать

это бремя свободы, ставя перед собой особую задачу: рефлексии и экспликации своей ценностной позиции.

Ценностный угол исследования в психологической науке задан представлением о человеке. В современных психологических исследованиях эти представления имплицитованы, что порождает множественные разрывы, ощущение хаоса и методологического тупика. Контекст разных работ задается разным пониманием человека; при этом количество версий — теоретически — может приближаться к числу исследователей.

Истоки представлений о важности антропологического вопроса восходят к работам С. Л. Рубинштейна [2000] и Л. С. Выготского [1982]. Среди современных авторов об этом говорят В. И. Слободчиков, В. А. Барабанщиков, Б. С. Братусь, А. В. Юревич, В. Ф. Петренко, др. авторы.

Как могут быть эксплицированы антропологические представления в формате конкретного психологического исследования? На наш взгляд, экспликация представлений о человеке должна иметь форму антропологической модели.

Антропологическая модель — это теоретический конструкт, некая проекция человека через определенную ценностно-мировоззренческую «призму». Изменение ценностно-мировоззренческой «призмы» дает принципиальное изменение антропологической модели. Удерживая одну и ту же ценностно-мировоззренческую «призму», можно менять «углы проекции». «Угол проекции» — когерентен предмету исследования.

Антропологическая модель видится нам «ядром» методологического «фундамента» психологического исследования: через нее определяется система принципов и понятий.

Экспликация аксиологического угла исследования — в форме антропологической модели — позволяет реализовать ведущий принцип постнеклассического идеала научности — контриндукции (П. Фейерабенд). Введение этого принципа было связано с утверждением в современной науке идеи плюрализма: в силу ограниченности возможностей научного познания, признания нормой сосуществование множества соперничающих между собой теорий, ни одна из которых не может иметь статуса более справедливой. Назначение принципа контриндукции — «наведение мостов»: он требует от научной теории объяснять не только те факты, которые получены в собственном эмпирико-исследовательском русле, но и те, которые были накоплены в рамках конкурирующих теорий.

Принцип контриндукции не вошел пока в число методологических установок психологической науки. Основной трудностью здесь, на наш взгляд, является определение круга конкурирующих теорий: неясен критерий демаркации. В качестве такового видится именно аксиологический момент исследования. Вне принципа контриндукции идея методологического плюрализма вырождается в методологический анархизм, что, к сожалению, и наблюдается в современной психологической науке.



В заключение заметим, что проблема антропологической определенности психологических исследований была решена в отечественной науке XX столетия. Ценностный угол исследований удерживался в рамках эволюционной концепции человека и задавался (нормировался!) через систему принципов: [причинного] детерминизма, активности, системности и т. д. Современная наука говорит о необходимости введения новых принципов: этического (целевого) детерминизма (С. Л. Рубинштейн), метасистемности (А. В. Карпов), нарративности (В. В. Знаков). Введение новых принципов является не только свидетельством недостаточности прежней системы принципов (ее узости для того, чтобы задать координаты исследования такого феномена как человек), но и практическим подтверждением онтологической неосуществимости идеи ценностного нормирования научной деятельности.

Ученый обречен на свободу. В психологии – как науке, преобразующей действительность, – гнет бремени свободы сильнее, чем в естественных или гуманитарных дисциплинах. Методологический «фундамент» психологических исследований должен не только обеспечивать непротиворечивость выстраиваемой на нем теоретико-эмпирической конструкции, но принять и выдержать нагрузку порождаемого этими конструкциями бытия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б. С. Нравственная психология возможна / Психология и этика. Опыт построения дискуссии. Изд-во: БАХРАХ, 1999.
2. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Собрание сочинений в 6 т. Т. 1. М., 1982.
3. Петренко В. Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке / Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. М.: ИП РАН, 2007.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб, 2000.
5. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6.
6. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.
7. Юдин Б. Г. Возможна ли нравственная психология? – Проблема шире названия / Психология и этика. Опыт построения дискуссии. Изд-во: БАХРАХ, 1999.



В. Г. Денисова

## Динамика и детерминанты профессионального становления субъекта

В исследованиях последних двух-трех десятилетий: G. R. Adams & S. Marshall, G. B. Jones, D. T. Holl, P. H. Marvis, D. T. Holl, I. MacNein, A. M. Mitchell, J. D. Krumboltz, W. M. Kurtines и др., R. Noe, A. W. Noe, J. A. Vachuber и др. — профессиональное становление человека как субъекта и личности понимается как своеобразный, индивидуальный процесс самодетерминации, как активное взаимодействие человека и социальной среды. Однако темпоральные характеристики и динамика как детерминанты *профессионального становления субъектов (ПСС)* изучены сравнительно слабо. В психологии много больше внимания уделяется ценностным ориентациям и смыслу, интеллектуальным и личностным особенностям, множеству эффектов отношений человека и труда (стрессы, психическое выгорание, профессиональные и личностные кризисы, профессиональные деформации, деструкции) и т. п. В наших исследованиях проблема ПСС рассматривалась в плоскости, определяемой двумя координатными осями — «*Закрытая — открытая кадровая политика*» (в устоявшемся их понимании как открытый/ закрытый тип организации, прозрачная/ непрозрачная кадровая политика и т. д.) и «*Высота профессиональной иерархии*» (как количество должностных позиций, которые может занимать человек в процессе своего профессионального продвижения).

**Цель, задачи, предмет и методы исследования.** Цель и задачи: изучение хронологии профессиональной эволюции субъекта, вероятных детерминант феномена ПСС и сопряженных с ним эффектов становления субъекта. Предмет: эффекты интеграции биологического, психологического и социального. В исследованиях сделана попытка, моделируя лонгитюдные исследования, уточнить содержание вопросов, поднятых в 1960—1970 гг. Б. Г. Ананьевым. Базовый метод исследования был назван *квазидиагностикой* [2; 3]: профессионально и социально зрелые люди привлекались нами не в качестве бесправных «испытуемых», а в качестве экспертов динамики составляющих профессионализма своих коллег (а) и своей биологической, психической и профессиональной эволюции (б). Оценивались психологические качества, способности, мета-когнитивные способности, профессиональные знания, компетентность, индивидуальные стили деятельности и др. на протяжении всей профессиональной карьеры в 5-летних интервалах от 20 до 65 лет. Динамика эволюции экспертов до их актуального возраста оценивалась как *ретроспектива*, последующая динамика — как *перспектива*, как прогноз профессиональной эволюции. Диапазон самооценок и экспертных оценок по большинству признаков, отражаемых 9-балльными шкалами, колебался от 0—2 до 7—8 баллов, т. е. охватывал от 56 % до 100 % предложенного испытуемым

интервала. Статистически значимые различия между самооценками субъектов и их оценками своих коллег не выявлены; отдельные оценки субъектов разного пола, возраста, опыта также не имеют статистических различий и чаще не превышают  $r = [0,100]$ . Используемые методики имели удовлетворительную конструкционную и содержательную валидность и тест-ретестовую надежность ( $r = 0,6 - 0,8$ ) по большей части переменных. Экссесс и асимметрия большинства переменных чаще были в пределах  $[1,00]$ ; лишь на «старте» и на «финише» профессиональной карьеры, т. е. в 20–25 и 55–66 лет, эти параметры чаще были в пределах  $[1,10 - 2,00]$ , что содержательно объяснимо, а в аспекте статанализа считается допустимым для признания эмпирических данных как *нормального распределения*, позволяющих *формулировать научные гипотезы* [1].

**Результаты исследований** проиллюстрируем на примере трех профессиональных групп: государственных служащих (228 человек в возрасте от 25 до 65 лет) – закрытая кадровая политика и высокая профессиональная иерархия; менеджеры частных компаний (68 человек в возрасте от 24 до 62 лет) – открытая кадровая политика и высокая профессиональная иерархия; частных охранников (65 человек в возрасте от 24 до 58 лет) – открытая кадровая политика и низкая профессиональная иерархия. В каждой профессиональной группе различались подвыборки лиц, занимающих более высокие, «рубевжные», «элитные» должности, и, соответственно, более высокие профессиональные и социальные позиции, и лиц, занимающих низовые должности, своего рода «массовые профессии». В выборке государственных служащих различались «высокие руководители» (16 чел, заместители министра и начальники департаментов), «руководители» (40 чел, занимающие должности заместителя и начальника отдела) и «специалисты» (171 чел, специалисты, ведущие и главные специалисты); в выборке менеджеров – топ-менеджеры (20 чел., директора и генеральные директора), «руководители» (21 чел, руководители подразделений и небольших организаций) и «специалисты» (27 чел., занимающие низовые должности в формальной структуре организаций); в выборке частных охранников – «профессиональная элита» (33 чел., специализирующиеся в престижной и высокооплачиваемой «охране физических лиц», или проще – «телохранители») и «профессиональная база» (32 чел., работающие в основной и массовой «физической охране объектов», т. е. обычные охранники на объектах). В выборках госслужащих и менеджеров также различались подвыборки лиц с успешной социализацией (состоящие в браке, имеющие детей) и неполной социализацией (не состоящие в браке, не имеющие детей).

Обобщая данные серии исследований можно констатировать: из оценок экспертами других людей и собственной эволюции, согласно *средним статистикам*, динамика разных составляющих профессионализма субъекта имеет три фазы: *роста* до 35–45 лет, *стабилизации* в интервале 35–55 лет, *угасание* после 50–55 лет. *Стандартные отклонения* также характеризуются типичной динамикой их уменьшения до минимума к 35–45 годам по всем составляющим, а затем выражен-

ным их увеличением к завершению карьеры. *Диапазоны субъективных оценок* (минимальные – максимальные) также уменьшаются к середине профессиональной карьеры. Очевидно, в середине профессиональной карьеры людей происходят процессы своеобразной социальной, профессиональной в частности, «стандартизации» – стабилизации навыков, качеств, сформированных психологических систем и т. п. После 35–45 лет динамика индивидуального развития субъектов *разделяется, раздваивается, «расщепляется»*: у одних продолжают процессы развития, у других они стабилизируются, у третьих инволюционируют. «Дельта генеза» – различия в интенсивности и направлении динамики развития субъекта на оцениваемом возрастном этапе сравнительно с предыдущим этапом, приближается к нулю к 35–45 годам и далее становится отрицательной. «Синхронизация систем» – число и теснота корреляций состояния психологической системы с другими системами в каждом возрастном интервале от 20 до 65 лет различна. Наиболее тесные корреляции ( $r = 0,33 - 0,70$ ) имеют место в возрастном диапазоне 35 – 45 лет. При *дифференцированном подходе*, т. е. анализе данных в разных подгруппах: а) специалистов и руководителей (т. е. лиц, занимающих разные должностные позиции), б) лиц с успешной социальной реализацией, не состоящих в браке, не имеющих детей; в) лиц, различающихся по социальному статусу специализации и уровня профессионализма; г) мужчин и женщин, д) лиц, работающих в более или менее престижных специализациях, – выделены большие или меньшие различия по всем пяти используемым нами статистическим критериям (средним, стандартным отклонениям, диапазонах оценок, дельте генезиса, синхронизации систем). Выделены эффекты ПСС: разные возрастные пики синхронизации систем у мужчин и женщин, руководителей и специалистов, представителей разных специализаций; смещение пиков эволюции сложных психологических систем к более позднему возрасту на 5–10 лет у руководителей сравнительно со специалистами; смещение пиков эволюции сложных психологических систем к более позднему возрасту на 5–10 лет у профессиональной «элиты», например, у «телохранителей» сравнительно с объектовыми охранниками, т. е., с работающими в «массовых профессиях»; двойные пики у специалистов и женщин (иначе – наличие выраженных профессиональных спадов и кризисов в начале профессиональной карьеры); более оптимальная эволюция ПСС у социально реализованных (имеющих семью и детей) и др. Роль сложности и «интеллектуальной» составляющей профессии как фактора эволюции психических функций в 1960-х гг. отмечал Б. Г. Ананьев. Согласно нашим данным, если у объектовых охранников «пик» профессионализма приходится на 35–40 лет, у «телохранителей» – на 40–45, у госслужащих – специалистов – на 40–50, то у госслужащих – руководителей – на 50–55 лет.

#### **Выводы:**

1. Выявленные эффекты профессионального становления субъектов согласуются с феноменами, описанными в научной литературе (самоактуализация, самодетерминация, активность человека как субъ-

екта своей жизнедеятельности, кризисы середины жизни и профессионального становления, «двойная карьера» женщин, кризис окончания карьеры и др.).

2. Метод квазиизмерений можно считать адекватным изучаемым фрагментам реальности и отвечающим основным психометрическим требованиям к методикам, используемым в психологии.

3. Используемую классификацию видов профессиональной деятельности и организаций (на основании двух векторов – «Закрытая – открытая кадровая политика» и «Высота профессиональной иерархии») можно рассматривать как адекватный подход к изучению профессиональной эволюции субъектов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Наследова А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2007.
2. Толочек В. А. Квазиизмерения в изучении профессиональных способностей // Материалы итоговой научной конференции ИП РАН 2008 г. / Под ред. А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «ИП РАН», 2008. С. 203–217.
3. Толочек В. А., Денисова В. Г. Квазиизмерения в психологии: содержание, потенциал, перспективы // В кн.: Математическая психология: школа В. Ю. Крылова / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М.: Изд-во «ИП РАН», 2010. С. 234–241.

*К. Г. Ефимова*

## **Проблема развития в исследованиях Института мозга им. В. М. Бехтерева (30-е гг. XX в.)**

**В** истории русской психологии 1930-е гг. ознаменовались переходом психологической науки на рельсы марксистской философии. Ленинградская психологическая школа, одним из основателей которой был В. М. Бехтерев, в 1930-е гг. вела активную научно-исследовательскую деятельность.

Однако в истории советской психологии мало освещен тот факт, что в 1918 г. В. М. Бехтеревым был организован Институт по изучению мозга, который, превосходя в 1930-е гг. по численности научных сотрудников Московский психологический институт, занимался вопросами онто- и филогенетического развития.

Основными задачами Института по замыслу его создателя В. М. Бехтерева являлись всестороннее изучение личности, ее развития и деятельности в норме и патологии, разработка способов воспитания, организации труда, охраны личности трудящихся в целях достижения ценных в культурном и общественном отношении результатов, распространении соответствующих знаний (В. М. Бехтерев, 1925).

В. М. Бехтерев придавал принципиальное значение генетическому подходу (Н. А. Логинова, 2005). Начиная с 1922 г. в Педологическом отделе Института под руководством В. М. Бехтерева и заведующего отделом Н. Щелованова рядом сотрудников (М. П. Денисова, Н. Л. Фигурин, А. М. Лукина, В. Н. Доброхотова, З. Ф. Хлестова и др.) методом непрерывного систематического наблюдения с регистрацией всех реакций ребенка велась систематическая работа, в результате которой был получен значительный фактический материал (В. М. Бехтерев, 1925). Впоследствии полученные данные сравнивались с аналогичными показателями у животных. Эти исследования по праву можно считать одними из первых исследований советской сравнительной психологии. Помимо этого проводилось большое количество исследований, посвященных диагностике развития ребенка с момента рождения, изучению развития и патологии умственно отсталых детей.

Помимо этого проводилось большое количество исследований, посвященных диагностике развития ребенка с момента рождения, изучению развития и патологии умственно отсталых детей, исследованию производственного поведения человека, разработке методов тренировки отстающих учащихся. Проводились психо-гигиенические консультации с родителями по вопросам воспитания и лечебной педагогики, испытывались методики профориентации и профотбора.

Работы, выполненные сотрудниками Института в период 1930–1933 гг., представляют большую научную ценность. Это метод исследования восприятия при обучении физике и труду (Розенфельд), по изучению кон-

структивно-технической деятельности и мышления (полимодель Голубовича), разработана диагностическая методика умственно отсталых детей (Федоров), усовершенствована и дополнена электрографическая методика исследования функции нервной системы (Делов) и ряд других. На этой основе разработана система практических мероприятий, направленных на улучшение и рационализацию образовательно-воспитательной работы в школе, как нормальных, так и аномальных детей. (Краткие сведения..., 1933).

В 1935 г. работы проф. Гольденберга и Ланда-Глаз установили новые данные о возрастных изменениях минерального состава и электропроводимости мозга, позволяющие судить о некоторых механизмах развития различных отделов мозга. Законченные работы по изучению психических особенностей умственно отсталого ребенка дали диагностическую методику умственного недоразвития. Важное значение имела работа П. О. Эфрусси о развитии сознания у ребенка. Было показано, что при изучении примитивных форм сознания необходимо исходить из концепции ступеней (стадий, фаз, этапов). (Тезисы к докладам..., 1935).

4 июля 1936 г. вышло Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Последствия постановления оказались губительными для развития психологии: происходила ликвидация комплексного изучения детей и взрослых, задержка развития детской, педагогической, инженерной, медицинской психологии (Н. С. Курек, 1998). После выхода в свет Постановления сектор психологии и педологии Института мозга был переименован в сектор психологии, который в 1937 г. возглавил Б. Г. Ананьев. Полностью была прекращена научная работа, касающаяся изучения развития детей, исследования умственной одаренности и отсталости.

В 1938 г. проблема развития личности отошла на второй план, а исследования личности и характера ребенка и вовсе выбыли из планов Института.

Тем не менее, период 1930-х гг. был в жизни Института мозга периодом серьезных и многоплановых исследований, касающихся проблем развития и воспитания нормального и аномального ребенка, изучения онто-, филогенеза нервной системы и психофизиологических особенностей человека, вопросов сравнительной психологии человека и животного.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бехтерев В. М. К обоснованию генетической рефлексологии / В. М. Бехтерев, Н. М. Щелованов // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М., 1925. С. 116–132.
2. Краткие сведения о состоянии работы Института за 1930–1933 гг. СПФ АРАН. Ф. 805. Оп. 2. № 10 (1933). Л. 1–7.
3. Курек Н. С. Социально-политические факторы и последствия запрета педологии и психотехники / Н. С. Курек // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 155–164.
4. Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб.: Изд-во СПбУ, 2005. – 285 с.
5. Тезисы к докладам научной сессии Института мозга по вопросам психологии 17–19 июля 1935 г. СПФ АРАН. Ф. 805. Оп. 2. № 12 (1935). Л. 1–128.



*А. Н. Ждан*

## **К вопросу об отечественных психологических школах**

**Н**аучные школы – один из характерных феноменов в развитии науки. Отечественная психологическая мысль исторически складывалась не только деятельностью отдельных ученых, но главным образом путем развития ее научных школ. Их анализ раскрывает многообразие поисков, которым отличается реальная научная жизнь в разных регионах на всех этапах истории. С помощью понятия школы раскрывается такая черта научного творчества как его коллективная природа.

Научная школа – это неформальное объединение ученых, связанных общим пониманием теоретических и методических проблем и обычно территориально вокруг лидера, работающих над какими-либо близкими проблемами. Это может быть отдельная область психологии, ее часть – например, психология творчества, или познавательных процессов и т. п., а также и психология в целом. Тогда говорят о таких научных школах как психоанализ, бихевиоризм, необихевиоризм, французская социологическая школа – в мировой психологии, и культурно-историческая школа Л. С. Выготского, психологическая школа Б. Г. Ананьева, школа А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. – в отечественной. Поскольку особенностью научной школы, в отличие от организаций с фиксированным статусом (кафедры в учебных заведениях, лаборатории в научно-исследовательских институтах), является неформальный характер объединения ученых, постольку сотрудники одного учреждения, даже одной кафедры могут принадлежать к разным школам.

В настоящее время заметен интерес к этой теме. В 2006 г. ИП РАН начал выпускать новую серию монографических изданий «Научные школы Института психологии РАН». Серию открыла книга, посвященная основанной Я. А. Пономаревым школе психологии творчества. В последние годы опубликованы монографии и сборники работ о важнейших отечественных психологических школах – Б. Г. Ананьева, В. М. Бехтерева, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Пермской школе психологов, школах Московского университета имени М. В. Ломоносова. Достаточно регулярно, чаще всего в связи с юбилейными датами, в периодической печати и тематических сборниках появляются статьи о школах Г. И. Челпанова, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурии, А. В. Запорожца, В. В. Давыдова, О. К. Тихомирова и др. С 2006 г. издается журнал «История и методология психологии». Журнал выходит четырежды выпусками, четвертый из которых освещает направления и школы в психологии, в первую очередь, отечественные.

Если факт наличия школ в настоящее время является общепризнанным, то в конкретных работах на эту тему отмечается большая

разногласица. Например, М. Г. Ярошевский, вклад которого в проблему школ является особенно значительным, в связи 85-летием Психологического института в 1999 г. выступил со статьей «Две научные школы в отчем доме психологов России». В ней он, в частности, утверждал, что в Психологическом институте сложились две научно-исследовательские школы: школа Г. И. Челпанова и школа Л. С. Выготского. В то же время, очевидно, что вся психология в отчем доме ими не исчерпывается: например, самостоятельную школу образуют зоопсихологические исследования Н. Н. Ладыгиной-Котс и В. М. Боровского. В трехтомном издании «Московская психологическая школа: История и современность» под редакцией В. В. Рубцова, опубликованном в 2004 г. в связи с 90-летием Психологического института, понятие «московская школа» в действительности включает в себя несколько научных школ и направлений Института. Их обзор и анализ представлен в данном издании.

Отмечая эти факты, в которых выступает некоторая несогласованность в употреблении понятия «научная школа», не следует преувеличивать их значение и придавать им принципиальный характер. И все же при этом нельзя не признать, что в нашей литературе термин «научная школа» употребляется не только в его строгом значении, но и в более широком смысле в зависимости от контекста (впрочем, факты подобного рода нередки в истории психологической науки). Так, понятно, что когда говорят «Петербургская школа» или «Московская школа», в каждом из этих случаев имеются в виду не одна, а ряд школ, которые, однако, имеют некоторые общие черты. Принимая во внимание все вышесказанное, следует признать необходимость более строгого отношения к употреблению научных психологических и науковедческих терминов. Работа в области научной терминологии является одной из важных задач теоретической психологии, о чем писал еще Л. С. Выготский в методологическом исследовании «Исторический смысл психологического кризиса».

Накопленный к настоящему времени значительный материал убедительно свидетельствует о том, что сообщество ученых не представляет гомогенного образования: развитие науки происходит в различных научных школах. В совокупности из их достижений складывается целостный интегрированный образ отечественной психологической науки, в котором выступает ее своеобразие. Работа по освещению школ в психологии может быть продолжена в следующих направлениях.

Первое. Сложившаяся неравномерность в освещении разных научных школ требует от специалистов внимания к недостаточно изученным направлениям и школам. В то время как одни школы изучены достаточно хорошо и их исследование продолжается, в отношении других положение менее благополучно. Так в нашей литературе отсутствуют исследования школы сравнительной отечественной психологии, достижения которой получили признание в мировой науке и имеют глубокие исторические традиции. Начатые трудами К. Ф. Рулье в первой половине XIX в., они были продолжены такими крупными учеными с мировым именем как В. А. Вагнер, А. Н. Северцов, Н. Н. Ладыгина-Котс,



Г. З. Рогинский, К. Э. Фабри и другие. Следует обратить внимание и на то, что при реконструкции ряда школ не все аспекты воссоздаются одинаково глубоко и полно. Так в аналитической литературе о школе Г. И. Челпанова преобладают данные о ее социальной истории, что, безусловно, важно, но не может быть оправданием недостаточного внимания к содержательной стороне школы. Несомненный интерес представляют вопросы реконструкции ее общетеоретической платформы и философско-методологических оснований, анализ научной программы, вопросы предмета, методов и задач психологии как науки и др.

Второе. Одной из важных задач является анализ современного состояния отечественных научных школ с выявлением свойственных им ограничений и раскрытием неиспользованного потенциала. Необходим анализ, который позволил бы отличить их реальное развитие от формального декларативного указания на принадлежность к той или иной школе. Актуальной является задача выявления новых научных школ, а также критериев, на основе которых делаются выводы о том, что сложилась та или иная школа. Например, декан факультета психологии Южного федерального университета П. Н. Ермаков в одном из интервью в ответ на вопрос, какие научные школы сформировались в университете, ответил, что считает устаревшим понимание школы как стайки учеников, которые толпятся вокруг лидера. Он назвал «безусловным фактом», что существует ростовская психологическая школа на базе кафедр. Из этих слов неясно, что такое ростовская психологическая школа, на основе каких традиций она выросла.

Третье. Актуальной является задача различения двух видов новаторства в науке: одного, которое остается в пределах уже сложившейся школы, и того, которое требует выделения в новую школу. Например, развитие нейропсихологической школы А. Р. Лурии связано с деятельностью таких учеников А. Р. Лурии, крупных ученых, имеющих мировую известность, как Е. Д. Хомская и Л. С. Цветкова. По-видимому, проводимые ими и их сотрудниками исследования можно квалифицировать как сложившиеся самостоятельные психологические школы, которые не только продолжают программу работ в школе А. Р. Лурии, но разрабатывают новые темы и области, но при этом остаются в русле лурьевских традиций. Подобно этому в русле идей культурно-исторической психологии школы Л. С. Выготского сложились такие самостоятельные новые школы как школа П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и другие. В развитие общепсихологических идей школы А. Н. Леонтьева О. К. Тихомиров создал собственную школу мышления. В связи с этими особенностями развития научных школ А. Г. Асмолов предлагает говорить о существовании в современной отечественной психологии школы в школе.

Четвертое. Актуальным направлением является развитие методологии исследований научных школ. Необходимо продолжить разработку положений и принципов, на которых должно основываться историко-теоретическое исследование школ. Эта работа может быть плодотворной только в том случае, если она будет осуществляться на конкретном материале эмпирических исследований историографического характера.

Методологию следует рассматривать не как результат абстрактно-логиче-ских построений, а как органичную часть историко-психологической работы. Исследования научных школ должны выявлять условия, повлиявшие на зарождение школы, устанавливать ее преемственные связи с определенной научной традицией, производить реконструкцию исследовательской программы, раскрывать научно-образовательные функции школы, определять ее персональный состав и связанный с этим спектр исследований во всем многообразии его направлений.

Пятое и заключительное. Необходимо усилить внимание к сравнительному анализу школ, к взаимосвязям между ними. Важно также раскрывать содержательные связи отечественных школ с зарубежными концепциями с целью их интеграции в мировую науку при сохранении своеобразия исторически сложившихся традиций отечественной психологии.

## Психологическая практика – на пути к доказательности?

В развитии отношений фундаментальной психологической науки и практики в нашей стране можно выделить разные этапы. На первом, начавшемся с реального внедрения психологической науки в практику в конце 1950-х – начале 1960-х гг. и достигшем зрелых форм в 1970–1980-х гг., между фундаментальной наукой и практикой предполагались *гармоничные отношения*. Фундаментальная теория должна верифицироваться в эксперименте и снабжать проверенными знаниями практику, а практика в свою очередь способна, с одной стороны, проявить ценность теории, а с другой – поставить перед теорией такие вопросы, которые будут стимулировать ее развитие. Такие отношения наиболее точно выразил Б. Ф. Ломов: «взаимодействие... теории, эксперимента и практики есть необходимое условие развития всей системы психологических наук» [2, с. 51].

Однако на другом этапе, начавшемся в 1990-е гг. и фактически продолжающемся по сегодняшний день, гармония в отношениях фундаментальной экспериментальной психологии и практики была подвергнута сомнению. Стали раздаваться голоса, свидетельствующие о том, что практическая психология (хотя речь шла преимущественно о психотерапии) существует сама по себе, без опоры на современную экспериментальную науку [1, 3, 4]. Психологический процесс воздействия при этом воспринимается как искусство, «ускользающая» от строго научных методов *оценки (измерения)* и, главное, *проверки*. Дело выглядит так, будто об одном и том же предмете, человеческой психике, существуют, по меньшей мере, два рода знания, один из которых экспериментально проверяем, но по каким-то причинам не отвечает потребностям психологической практики, а другой, наоборот, соответствует нуждам практикующих психологов и ими порождается, но при этом либо плохо поддается, либо совсем не поддается экспериментальной проверке.

Результатом идейного разделения оказывается социальное размежевание профессиональных сообществ, систем образования, научных ориентиров, авторитетов и кругов общения. Наличие большего или меньшего *рассогласования* между фундаментальной психологией и практикой в настоящее время стало общепризнанным.

Представляется, что сегодня начинают проступать контуры третьего этапа, который хотя и не возвращает к явному оптимизму первого, все же намечает снятие противоречий, характерных для второго этапа. Одним из важных предвестников нового этапа выступило, в частности, формирование медицинского направления, получившего по-русски название *доказательной медицины*. Английский оригинал названия – это Evidence-Based Medicine, т. е. медицина, терапия, основанная на точных данных научных исследований. Под дока-

зательной медициной понимается строгий подход к медицинской практике, при котором решения о применении профилактических, диагностических и лечебных процедур принимаются, исходя из имеющихся доказательств их эффективности и безопасности, а такие доказательства подвергаются поиску, сравнению, обобщению и широкому распространению.

Доказательная медицина предполагает достаточно серьезные изменения деятельности практикующего врача, который должен производить идентификацию надежных научных данных, оценку их валидности и применение в конкретной клинической ситуации. Практики, таким образом, должны знать данные научных исследований или, по меньшей мере, знать, каким образом их находить. Для этого необходимо изучать книги, специальные журналы и электронные ресурсы, посещать конференции и т. п. По оценкам самих же медиков, практикующему таким способом врачу в настоящее время необходимо читать примерно до 70 оригинальных реферативных статей в месяц. Доказательная медицина предполагает также определенный способ взаимодействия с пациентом, в частности, сообщение ему отдельных научных данных и даже предоставление возможности выбора некоторых процедур.

Психологическая практика в ряде западных стран достаточно быстро оказалась включенной в т. н. *доказательное движение*. Американская психологическая ассоциация (АРА) создала по этой проблеме специальную комиссию, которая занялась выявлением видов психотерапии, эффективность которых может считаться доказанной научными исследованиями. При этом доказательность результатов в пользу или против конкретного вида психотерапии была разделена на несколько уровней, на высшем из которых находятся множественные подтверждения эффективности с помощью рандомизированных контрольных испытаний. В 1995 г. комиссия опубликовала список из 25 видов психотерапии, эффективность которых была доказана. К 1998 г. список был расширен до 71 наименования.

Например, была признана эффективность бихевиоральной терапии в отношении панического расстройства, фобий и обсессивно-компульсивного расстройства; когнитивной терапии — в сфере депрессии и различных тревожных расстройств и т. д. В то же время для ряда видов терапии (гипноза и др.) не было обнаружено доказательств эффективности, соответствующих установленным критериям. Многие финансирующие психотерапию организации на местном, региональном и федеральном уровнях стали использовать этот список для ограничения финансирования тех видов, которые в нем оказались [6]. Популярность *доказательной психологической практики* стала очевидной, о чем свидетельствует рост числа публикаций в этой сфере.

АРА в последние годы вновь обратилась к проблеме доказательной психологической практики, создав новую комиссию, опубликовавшую свой доклад в 2005 г., в котором было дано следующее определение: доказательная психологическая практика — это соединение высококачественных научных исследований с клиническим экспертным опытом в контексте особенностей культуры и предпочтений пациента [5].

Очевидно, что доказательная психологическая практика намечает новый тип отношений между клинической практикой и экспериментальными исследованиями. Речь не идет о том, что практический метод психологического воздействия конструируется на базе верифицированных в эксперименте моделей, как это предполагалось на выделенном выше первом этапе. Однако эксперимент включается в процесс оценки эффективности метода, что позволяет осуществить надежную обратную связь, свободную от субъективного мнения практикующего психотерапевта. Следовательно, *вторичное сближение* экспериментальной психологии и психологической практики происходит принципиально по-новому.

Развитие и распространение доказательной практики серьезно затронуло западную психологию, в частности, североамериканскую. В России она находит пока очень небольшое отражение (в этом отношении интересны, например, высказывания психиатра Н. А. Зорина). Следует сказать, что и на Западе проблематика доказательной психологической практики вызвала весьма эмоционально проходящие дискуссии. Можно выделить несколько групп *оснований*, действующих как за, так и против данного подхода. В пользу доказательной психологической практики направлено следующее.

Во-первых, для административного регулирования и финансирования психологической практики важным элементом является оценка ее результатов. Правоохранительная система, законодательство, государственные органы, страховые организации спрашивают у врачей и психотерапевтов обоснования того, что их деятельность эффективна. Поэтому доказательная практика оказывается вполне привлекательной для администрирования. Например, в североамериканском штате Орегон установлено, что с 2007 г. 75 % услуг в области душевного здоровья и наркологии, оплачиваемых самим штатом, должны основываться на доказательной терапии.

Во-вторых, получение обратной связи является необходимым элементом работы по совершенствованию психологических и психотерапевтических техник. Без понимания и надежной оценки результатов применения того или иного метода невозможно рациональное совершенствование деятельности практикующего психолога или психотерапевта.

В-третьих, идея доказательной психологической практики является привлекательной для клиентов, которые получают подтверждение надежности и обоснованности предлагаемых им услуг. Тем самым среди психотерапевтов появляется соблазн объявить, что они практикуют доказательный метод.

В то же время многие практики относятся к доказательному подходу с большой настороженностью. Существенно уменьшается их свобода вести практическую работу так, как они считают нужным. В некоторых случаях они чувствуют себя финансово задетыми ограничениями, побуждающими к занятиям доказательной практикой. Порой высказываются предположения, что последняя может быть использована как мощный рычаг манипуляций со стороны компаний в отношении психологов и психотерапевтов.

Существуют, конечно, и *объективные проблемы* доказательной психологической практики, на которые обращают внимание ее противники. Этому способствует, например, то обстоятельство, что психотерапевтические исследования стали развиваться намного позже практической психотерапии и пока являются достаточно молодой сферой научных исследований.

Важная группа замечаний касается использования рандомизированных контрольных испытаний. Этот метод способен работать при четком контроле над рядом параметров. В частности, должен непременно контролироваться тип расстройства для экспериментальной и контрольной групп. Отбор пациентов в группы предполагает типизацию расстройств, отклонение промежуточных и смешанных случаев, что затрудняет использование результатов на практике, где т. н. «чистых» случаев не так много. В результате анализ смешанных и промежуточных случаев затрудняется. Для проведения же исследования необходима четко определенная группа пациентов. Сам терапевтический метод должен быть тоже однозначно определен, а желательно — в какой-то степени даже алгоритмизирован, так как вариации метода трудно поддаются строгому изучению. Выдвигается и такое соображение, что пациенты не определяются на психотерапию, связанную с исследованием, случайным образом, поэтому встает вопрос и о репрезентативности выборки.

Кроме того, для проведения исследований не так просто определить, что понимается под выздоровлением или улучшением состояния пациента. Для бихевиоральной терапии за улучшение состояния может быть принято снижение или исчезновение неадаптивного поведения (например, боязни пауков), для психоанализа — гармонизация отношений инстанций личности.

Такого рода соображения существенны и могут быть высказаны в отношении любого исследования, особенно в сфере наук о человеке. Понятно, что их преодоление возможно на пути дальнейших исследований, выполненных с соблюдением еще более высоких стандартов. Некоторые направления такого развития уже достаточно ясно просматриваются. Так, возможны исследования, основанные на анализе динамики явления (процесса, состояния или свойства) у одного пациента, а не на сравнении разных групп. Разработаны методы непрерывной оценки психотерапевтического прогресса и т. п.

В целом же доказательная психологическая практика пока что является недостаточно гибким образованием. Однако прогнозы сходятся на том, что в ближайший период следует ожидать активного роста данного явления.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: «Наука», 1984.

3. Сосланд А. И. Психотерапия в сети противоречий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 3. 2006. № 1. С. 46–67.
4. Юевич А. В. Психология и методология // Психологический журнал. Т. 21. 2000. № 5. С. 35–47.
5. Evidence-based practice in psychology // American Psychologist, 2006, Vol. 61, № 4, 271–285.
6. Levant R. F. Evidence-based practice in psychology: Monitor on Psychology, 2005, 36 (2), 5.



## **Психологическая наука и социальная практика современной России**

### **1. Задачи психологии в трансформационный период и смена практической парадигмы.**

Многочисленные перемены, наблюдаемые в условиях трансформации российского общества и российской экономики, вызывают к жизни весьма важные изменения в поведенческих и личностных характеристиках граждан России. Психологический анализ указанных феноменов подтверждает то, что мы неоднократно отмечали ранее [Забродин, 1982–2010]: в новых обстоятельствах прежняя психологическая теория не срабатывает, поскольку она рассматривала строение, функции и развитие психики вне связи с развитием той реальной социальной ситуации, тех конкретных условий, в которых живет и действует данный индивид.

Вместе с тем, расширяющаяся психологическая практика упрямо указывает на ограниченность разумного прагматизма, — в большинстве наблюдаемых ситуаций простой «здоровый смысл» не позволяет ни правильно оценивать, ни надежно прогнозировать социальные и психологические последствия принимаемых и осуществляемых решений. Отмеченные выше негативные явления (включая факты растущего расслоения российского общества, снижение социальной защищенности, потерю жизненных перспектив у работников и т. п.) делают необходимым создание общенациональной системы психологического сопровождения и поддержки человека на его жизненном пути, и, прежде всего, в процессе формирования и реализации профессиональной карьеры индивида. Необходимо осознанное, научно обоснованное управление и самоуправление процессами акмеогенеза — развитием человека как гражданина и профессионала. Можно отметить, что в этой связи в общественном сознании оформляется совершенно новая концепция отношения к человеку, — управления человеческим ресурсом [Забродин, 1982–2002].

В отличие от прежней концепции учета человеческого фактора управление человеческим ресурсом предполагает активную опору на комплекс наук о человеке, в котором сближаются, с одной стороны, теоретическая и прикладная социология, а с другой — теоретическая и прикладная психология, включая социальную психологию и психологию труда, психологию и психодиагностику личности и другие. При решении практических задач управления человеческим ресурсом осуществляется воздействие на три основных составляющих:

- условия жизни и деятельности индивидов и социальных групп;
- межличностные отношения в различных сферах деятельности;
- процесс развития самого субъекта, формирования личности.

Вообще говоря, рациональное управление человеческим ресурсом имеет двойную направленность. С одной стороны, его результатом должно стать создание развернутого во всем профессиональном спектре контингента компетентных специалистов, отвечающих требованиям современного российского рынка: от ремесленника и предпринимателя до наемного работника и государственного служащего (чиновника). С другой стороны, для этого контингента должна быть обеспечена продуктивная занятость. Поэтому главными компонентами управления человеческим ресурсом становятся исследование и рационализация связей между меняющимися в ходе реформ системами образования и занятости. Как показывает анализ множества реальных жизненных ситуаций, психологически наиболее трудными становятся именно *лиминальные переходы* между различными звеньями общеобразовательной, профессиональной школы и сферой профессионального труда.

Возможными решениями указанных проблем могут стать целевые программы управления человеческими ресурсами на федеральном и региональном уровнях; программы профессионального становления и развития человека в образовательных учреждениях; планы и программы развития персонала на предприятиях [Забродин, 1993–2002]. Цель таких программ – *социальное управление процессами акмеогенеза* – становления человека как гражданина и профессионала, развитие профессионального и интеллектуального потенциала общества, рациональное его использование. Фундаментальными в этом плане становятся следующие вопросы:

- анализ процессов жизни субъекта, который, помимо изучения деятельности, включал бы процессы развития человека; формирования ценностей, появления ожиданий и удовлетворения потребностей; воспроизводства и развития человеческих отношений;

- изучение интеграции линий жизни и судеб конкретных субъектов в социальных процессах организации и движения больших групп (анализ «массовидных» процессов и явлений); исследование взаимосвязей «индивидуального» и «общественного» сознания; раскрытие механизмов психологической регуляции поведения людей в организациях;

- исследование психологических оснований рыночных отношений и процессов: таких как перемена собственности и конверсия предприятий, изменение характера и особенности процессов производства и потребления; процессов обмена и др.

## **2. Роль психологии в формировании активной социальной политики.**

Необходимо специально отметить, что обсуждаемая концепция учета человеческого фактора в экономической, социальной и политической деятельности людей, особенно, при создании новых машин и технологий для своего времени была весьма прогрессивной. Она обеспечила развитие разнообразных приложений экспериментальной психологии в исследованиях и при оптимизации систем «Человек – Машина», раскрыла реальные пути существенного повышения эффективности профессиональной деятельности, задала совершенно определенные направления поиска путей управления человеческим поведением, способностями и интересами человека [Забродин, 1982–2002].

Развитие теоретической и прикладной психологии на базе учета человеческого фактора в процессах профессиональной деятельности и в организационном управлении создало весьма мощную основу для решения целых классов практических задач. Психологические знания были реализованы в задачах управления людьми (их поведением, отношениями, способностями и т. п.), в проектировании деятельности и субъектов деятельности, в оценке профессионально важных качеств и компетентностей, построении «психологических портретов» индивидов и т. п. Эти знания нашли широкое применение в разработке психологических аспектов трудовой деятельности, управления, здравоохранения, обороны, образования и др. Однако наряду с этим развитие прикладной психологии, основанное на концепции учета человеческого фактора, все более и более разъединяло *психологию деятельности* и *психологию личности*.

В конечном счете, это привело к фактической деперсонификации прикладного психологического знания, противопоставлению процессов «эффективного поведения» и процессов развития человека. Структура человеческой психики, функциональные возможности, закономерности психической регуляции поведения и деятельности, поиск разнообразных «типологий» (вне и без учета реально действующего субъекта) — стали основными объектами психологического анализа. Конечно, при этом существовала «психология развития» и дефинировались «принципы развития», но это были принципы и исследования развития психики, а не обладающего психикой субъекта, — и в развивающемся субъекте искали закономерности появления новых психических структур и функций, вместо изучения психологических оснований его реальных поступков и действий, развития в конкретных обстоятельствах его жизни. На наш взгляд, именно в этом состоит содержание кризиса современной психологической теории, а совсем не в недостатке квалифицированных специалистов или средств на проведение исследований: это принципиальный кризис классической поведенческой парадигмы. Задачи управления человеческим ресурсом, которые и привели к необходимости новой психологической парадигмы, в отличие от задач учета человеческого фактора предполагают раскрытие возможностей субъекта и закономерностей его развития как целостного существа, находящегося в непрерывном взаимодействии с миром в определенной социальной среде. С этой точки зрения создание психологических основ управления человеческим ресурсом предусматривает исследование процессов и механизмов *акмеогенеза*, то есть:

— разработку новой концептуальной базы для изучения психологических процессов и механизмов организации и управления поведением человека в конкретных жизненных ситуациях. В качестве фундаментальных психологических категорий здесь приобретают новый смысл концептуализации семантических и оценочных механизмов, реальные индивидуальные образы жизненной ситуации, представления о социальных объектах и ситуациях, представления о проблеме, образы задач и вероятных способов их решения;

— разработку критериальной основы исследования процессов развития субъекта как гражданина и профессионала. Сюда включаются

проблемы жизненного пути, социальной и профессиональной карьеры человека; оценки перспектив персонального и социального развития как расширения индивидуальных свобод и возможностей, увеличения объема и структуры его социальных взаимодействий; увеличение индивидуального разнообразия, в том числе за счет личностного развития; рост числа и качества решаемых жизненных проблем и др.;

– исследование закономерностей развития человека как субъекта собственной жизнедеятельности; оценку возможностей преобразования внешнего окружения и преобразования самого субъекта; изучение механизмов и факторов развития, определение его параметров и критериев; разработку методов и технологий оценки состояния субъекта, потенциала и интенций движения по жизненному пути, воздействия на процессы развития и т. д.

Все это вопросы, в значительной мере, новые, они определяют новые направления разработки *конструктивной и каузальной теории* психологии. Они требуют изучать человека как *субъекта в его реальном окружении*. Следовательно, особое значение приобретает психологический анализ субъекта в системе его меняющихся взаимодействий с окружающим его поликультурным миром: при движении *в социальном пространстве* (каузальные основы индивидуального поведения); *в условиях конкретной организации* (организационное поведение и возможности управления в организации); *в изменяющейся организации* (реальные жизненные пути и психологические причины их индивидуального разнообразия). Понятно, что для этого нужны не только серьезные перемены в концептуальной базе психологии (которые и наблюдаются в мировой психологической науке и практике), – надо создавать принципиально новые психологические технологии, методы анализа, оценки и воздействия на *процессы акмеогенеза* – взросления и развития субъекта.

Исследования, проведенные в последние годы нами и под нашим руководством, позволили уточнить постановку ряда принципиальных вопросов методологии и общей теории психологии, а также решить ряд концептуальных проблем акмеогенеза [Ю. М. Забродин, 1994–2010]. Общая постановка проблемы позволила предложить конкретные психологические модели задачи, решаемой субъектом, модели поведения личности в процессе решения задач, модели профессионального становления и развития человека. Экспериментальные и эмпирические исследования выявили новые феномены в процессах психического отражения и регуляции развивающегося субъекта:

– превращения проблемы в задачу для субъекта (чувствительность к проблеме, структурирование задачи, субъективная модель задачи, принятие задачи, ее субъективное решение, разработка альтернатив и стратегий, оценка вероятных последствий, оценка оптимальности решения и др.) и эффективное ее решение или отказ от решения;

– психологический механизм генерации ошибок поведения и «субъектные» источники индивидуальных и групповых ошибок; субъектные критерии «хорошего» и «правильного» поведения (критерии оптимальных стратегий); некоторые феномены семантики поведения

в конфликтных ситуациях и оценочно-мотивационной сферы (мотивы обучения, деятельности, существования и развития);

– механизм построения психического образа мира и самого субъекта; особенности психической регуляции поведения и деятельности, включающие в себя построение субъективных классификаций и оценок, механизмы принятия решения о начале и прекращении действия, структуру психологической готовности к действию в той или иной ситуации и т. п.

Разработанные в ходе этих исследований теоретические модели после их эмпирической апробации легли в основу создания метода, позволяющего более точно формулировать измерительные принципы и диагностические критерии при решении задач психологической оценки эффективности поведения и деятельности, определения образовательного уровня и оценки перспектив личностного (гражданского и профессионального) развития человека:

– развивающийся субъект решает свои проблемы в более широком спектре жизненных ситуаций, более эффективно и с меньшими затратами;

– развитие новых поколений людей предполагает, что они будут решать свои проблемы лучше, чем мы решаем свои.

### **3. Активная социальная политика: проблемы управления человеческими ресурсами.**

Приложение указанных теоретических разработок позволяет наметить стратегические перспективы в исследованиях кадрового потенциала экономики, который мы рассматриваем как человеческий ресурс предприятий и организаций.

Понятно, что кадровый потенциал, качество персонала предприятий является важнейшим фактором успеха любых экономических реформ. Стратегическая кадровая политика становится одним из ключевых моментов государственного управления в развитых странах. Хорошо известна не только социальная, но и экономическая полезность политических решений и финансовых инвестиций в человеческий ресурс. Уровень профессиональной подготовки рабочих, специалистов-управленцев определяет эффективность программ структурной перестройки экономики, расширения производства товаров и услуг, обеспечения их конкурентоспособности на внутреннем и внешних рынках.

Высокая квалификация работников является основой их социальной защищенности и устойчивости на рынке труда: такие работники мобильны, трудоустраиваются быстро и самостоятельно, без обращения в службы занятости.

Вопросы профессионального потенциала предприятий и организаций в современной мировой науке и практике относятся к новой комплексной сфере социальной политики – управления человеческими ресурсами. Основная практическая задача управления человеческими ресурсами состоит в эффективном сохранении и воспроизводстве, направленном формировании и рациональном использовании персонала предприятий и организаций, профессионально-подготовленного, отвечающего потребностям национальной экономики. Реше-

ние этой задачи означает осознанное формирование экономически активного населения страны (ЭАН) — его объема, структуры и качества. При этом реализуются следующие социальные функции<sup>1</sup>:

— целенаправленная подготовка населения к труду (в первую очередь, молодого поколения, включая персональную идентификацию, социализацию и оформление индивидуальности, гражданское и профессиональное становление личности в процессе общего и профессионального образования);

— эффективное формирование профессиональной карьеры (включая формирование экономического поведения, определение своей социальной роли, планирование карьеры, выбор профессии и конкретного рабочего места);

— устойчивая и безопасная реализация профессиональной карьеры (включая вхождение в трудовую жизнь, трудовую и социальную адаптацию, профессиональную миграцию, рекреацию и социально-безопасный выход из сферы труда).

Для реализации этих функций в странах с рыночной экономикой формируются три социальные системы:

— профессиональное образование и профессиональная консультация в целях подготовки к трудовой деятельности;

— профессиональная ориентация и психологическое консультирование при формировании жизненных планов;

— развитие персонала и психологическое сопровождение при реализации профессиональной карьеры.

Проблемы современной России состоят в том, что такие национальные системы или отсутствуют, или разрушены в ходе социальных реформ. Новые механизмы еще только формируются, и это делает крайне низким и неэффективным профессиональный потенциал российской экономики в целом. Так, практически втрое уменьшилась по объему и не соответствует потребностям рыночной экономики система повышения квалификации работников, как рабочих, так и специалистов, как исполнителей, так и линейных руководителей. Российское производство по-прежнему ориентировано, в лучшем случае, на количество и качество продукта, а не на реальные нужды, запросы и возможности потребителя.

Вместе с тем, несмотря на то, что в разных звеньях российской профессиональной школы под давлением условий на рынке труда и профессий разрабатываются новые образовательные стандарты, изменяется структура и спектр специальностей, — мало внимания уделяется овладению учащимися практическими навыками работы в условиях экономических преобразований. Большинство выпускников общеобразовательной и профессиональной школ не видят для себя ясной жизненной перспективы, страдают от неопределенности профессио-

---

<sup>1</sup> Существуют особые *технологии управления человеческими ресурсами*, которые России еще предстоит осваивать. К числу таких технологий относятся: *социальные, экономические, психологические и педагогические технологии*, предполагающие *программно-целевое управление проектами* на федеральном и региональном уровнях.



нальной карьеры (более 30 % находятся в состоянии ярко выраженного стресса). Более 50 % выпускников профшколы оказываются невостребованными предприятиями и организациями, вынуждены работать не по специальности [М. Н. Руткевич, В. И. Черныш].

Экономическая ситуация, сложившаяся в большинстве отраслей экономики, также отрицательно сказывается на профессиональном уровне персонала предприятий и организаций. Периодичность повышения квалификации руководителей и специалистов в России сейчас составляет в среднем 7–8 лет, рабочих кадров – от 13 до 15 лет, в то время как в странах Западной Европы, Японии, соответственно, – 3–5 лет и 3–6 лет. Выборочные обследования показывают, что квалификация большинства руководителей и специалистов предприятий не отвечает предъявляемым им сейчас требованиям. По разным оценкам более 80 % российских работодателей не имеют детально проработанных бизнес-планов, и практически никто не имеет планов работы с персоналом.

Профессиональная школа в ответ на динамику рынка перестраивает спектр и формы подготовки: в средней профессиональной школе введен новый перечень специальностей, в высшей школе осуществляется переход на двухуровневую подготовку также по новому спектру специальностей. Идет активная работа над внедрением новых федеральных образовательных стандартов. Однако эта реформа происходит практически без учета реальных потребностей и структуры российского рынка труда, в частности без учета особенностей региональных рынков труда и профессий.

В качестве приемлемых механизмов связи сфер профессионального образования и профессионального труда в развитых странах разрабатываются специальные средства (педагогической и психологической) компенсации рассогласований между возможностями профессиональной школы (технологий, техники организации учебного процесса и конкретных учебных мест) и требованиями развивающегося производства (технологиями, техникой, организацией трудового процесса и конкретных рабочих мест).

В структуру таких механизмов входят:

- средства развития персонала предприятий, включая внутрифирменное обучение;
- средства психологической поддержки и сопровождения профессиональной карьеры;
- средства работы с контингентом на свободном рынке труда.

С помощью этих механизмов создаются экспериментальные общенациональные и региональные программы (проекты) управления человеческими ресурсами, критериями эффективности которых являются успешность формирования кадрового потенциала национальной экономики и качество (профессиональная компетентность) персонала и отдельного работника.

Как показывает опыт развитых стран, в условиях жесткой конкуренции на мировом рынке производство конкурентоспособной продукции предусматривает сертификацию произведенной продукции в



нормах международных стандартов. Это предполагает также сертификацию персонала предприятия выпускающего данную продукцию, – также в рамках международных стандартов. Без соответствующей сертификации продукция просто не выпускается на официальный мировой рынок товаров и услуг, и с этим уже столкнулись российские производители.

Сертификация персонала осуществляется на основе:

- спектра (классификатора и стандартов) специальностей и специализаций в профессиональном образовательном пространстве (пространстве учебных мест), согласованного с возможностями человека и тенденциями НТП;

- спектра (классификатора и стандартов) профессий и должностей в пространстве рабочих мест, согласованного с требованиями реального производства и возможностями профессионального образования.

Нужно сказать, что в России к настоящему времени полностью отсутствует соответствующая международным требованиям и стандартам система сертификации работающего (не – учащегося) персонала предприятий и организаций.

Таким образом, изучение положения дел в области сохранения и развития профессионального (кадрового) потенциала российской экономики и оценки качества человеческих ресурсов выявляет ряд серьезных проблем:

- качественный уровень работников российских предприятий существенно уступает уровню работников предприятий развитых стран Запада и продолжает снижаться;

- кадровая и организационная политика большинства предприятий не соответствует требованиям рыночной экономики и наряду с этим не удовлетворяются интересы работодателей как потребителей квалифицированной рабочей силы;

- профессионально-квалификационная структура российского рынка рабочей силы является жесткой и мало восприимчивой к изменениям, незащищенными оказались квалифицированные работники при их профессиональной миграции;

- основная масса работодателей и работников (с учетом выработанных трудовых установок) – не заинтересована в повышении профессиональной квалификации, росте продуктивности труда. Углубляется мотивационный кризис, вызванный ростом неудовлетворенности работников предприятий своим трудом.

Решение этих проблем с целью сохранения, развития, рационального использования и эффективной реализации человеческого потенциала российской экономики требует изменения политики в области управления человеческими ресурсами для того, чтобы:

- обеспечить конкурентоспособность российской рабочей силы на национальном и международном рынке труда – через развитие системы внутрифирменного обучения;

- разработать и в последующем реализовать государственную систему защиты профессионализма квалифицированных работников и интересов работодателей как потребителей рабочей силы – через

разработку государственных профессиональных стандартов и создание механизма сертификации работников;

– обеспечить государственное регулирование рынка рабочей силы и рынка образовательных услуг – через разработку, реализацию и координацию национальных, региональных и отраслевых программ развития человеческих ресурсов;

– содействовать профессиональному самоопределению работников, развитию их профессиональной карьеры – путем создания национальной системы профориентации и психологического сопровождения карьеры на всех этапах профессионального обучения и трудовой деятельности человека.

Для правового и методического обеспечения этих мер в ближайшее время нужно развернуть специальные исследовательские работы в области фундаментальной и прикладной психологии акмеогенеза. Эти исследования должны быть нацелены на создание научных основ практической работы в сфере управления человеческими ресурсами, становления субъекта как гражданина и профессионала, включая средства и технологии формирования и сопровождения профессиональной карьеры человека, оценки профессиональной компетентности работников, сертификации персонала предприятий и организаций.

Понятно, что для того, чтобы эффективно заработал полный цикл управления человеческими ресурсами, необходимо создать недостающие звенья обратной связи в механизме такого управления, в первую очередь, средства оценки результатов управления, – то есть создать работающий механизм оценки реального качества, как отдельного профессионального работника, так и персонала предприятия (организации). Для этого необходимо разработать согласованные между собой:

– классификаторы специальностей (со специализациями) и учебных мест;

– классификаторы профессий (с должностями) и рабочих мест.

При разработке указанных классификаторов необходимо учесть имеющийся опыт и особенности складывающихся в России рынка труда и рынка рабочей силы, а это предполагает:

– анализ российской ситуации в области человеческого ресурса в регионах, по отраслям экономики и в целом;

– изучение зарубежного опыта и его обобщение с целью последующего переноса на российские условия;

– научные исследования структуры российского рынка профессий и рынка образовательных услуг, в том числе, с привлечением зарубежных экспертов.

Нужно отметить, что аналогичные трудности возникли в Европе, когда, после подписания Маастрихтского и Шенгенского соглашений, трудовая миграция между странами ЕС столкнулась с проблемами согласования национальных образовательных стандартов и национальных классификаторов профессий. Европейцы немедленно начали исследования и разработки новых межнациональных механизмов согласования различий национальных образовательных систем и стан-

дартов и национальных классификаторов профессий с целью выхода на объединенную систему сертификации и оценки качества профессиональных работников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Забродин Ю. М. Проблемы разработки практической психологии. Психологический журнал. Т. 1. № 2. 1980.
2. Забродин Ю. М. Деятельность человека и ее психологическое проектирование // В кн: Психологические характеристики деятельности человека-оператора. Саратов, 1985.
3. Забродин Ю. М. Развитие советской психологической службы. Психологический журнал. Т. 6. № 6. 1985.
4. Zabrodin Yu. Human Activity and its Psychological Designing. In: Technical progress and Psychology of Labour, Helsinki, 1987.
5. Забродин Ю. М. Развитие практической психологии в СССР // В кн: Актуальные проблемы современной психологии. М.: Наука, 1989.
6. Забродин Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. М.: Финстатинформ, 2002.
7. Забродин Ю. М. Психология организации поведения субъекта // Человек. Сообщество. Управление. № 4. 2010.
8. Профорентация и проблемы занятости молодежи. [Авторы: С. Н. Апенько, М. В. Блохина, Ю. М. Забродин, Е. В. Ткаченко]. Министерство образования РФ, Министерство труда РФ, Федеральная служба занятости – Омский обл. центр профорентации. Омск, 1994.
9. Руткевич М. Н., Потапов В. П. После школы. Опыт социологического исследования. М., 1995.
10. Чупров В. И., Черныш М. Ф. Мотивационная сфера сознания молодежи: состояние и тенденции развития. М.: ИСПИРАН, 1993.

*В. А. Зобков, А. В. Зобков*

## **Отношение к деятельности и процесс саморегуляции поведения и деятельности**

**Н**еобходимость повышения готовности психологической науки в деле научного обеспечения процессов формирования личности с ответственным, творческим отношением к деятельности, способной к саморегуляции своего поведения и деятельности отчетливо осознается ведущими отечественными психологами (К. А. Абульханова, Ш. А. Амонашвили, А. Л. Журавлев, А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Н. В. Кузьмина, В. И. Моросанова, В. И. Панов, В. П. Позняков, Л. М. Попов, Н. П. Фетискин, В. Д. Шадриков и др.) и становится реальной теоретико-практической задачей.

На основании теоретического анализа ряда работ, рассматривающих категорию отношения, можно сделать заключение о том, что отношение выделяют как особое психическое образование, непосредственно связанное с личностью, выражающееся в ее действиях и переживаниях, формируемое и реализуемое в деятельности как особом виде активности человека.

Мотивируя свое поведение и деятельность, намечая этапные и перспективные цели и реализуя их в процессе своей жизнедеятельности, человек осуществляет постоянную рефлексию и организацию своих действий, в которых находят проявление его отношения к действительности, проявления саморегуляции. Отношение и саморегуляция поведения и деятельности в этом плане, становясь личностной характеристикой, пронизывают всю жизнедеятельность человека.

Отношение как субъект-объектная связь всегда, как отмечал В. Н. Мясищев, избирательно, и с этим нельзя не согласиться, однако эта избирательность зависит от совокупности «внутренних условий», сформировавшихся в процессе жизнедеятельности. Избирательность отношений, по словам В. Н. Мясищева, характеризует содержание личности. Избирательность отношений личности, раскрывая ее (личность) с внешней (поведенческой) стороны, существенно зависит от ее содержательных характеристик, к которым, как показывают наши исследования, следует отнести мотивацию, самооценку, совокупность качеств личности, соподчиненных последним. Личность — это социально-индивидуальное образование, определяющее специфику отношения к жизнедеятельности. Специфика отношения к действительности всецело зависит от содержательных характеристик личности, от ее «внутренних условий»: мотивации, самооценки и подчиненной им совокупности качеств личности. Отношение всегда личностно. Говорить об отношении к деятельности или, в целом, к жизнедеятельности, к социальной действительности изолированно от личности, вероятно, неправомерно.

Отношение к деятельности — это сущностная характеристика личности как отношение-личность, определяющая специфику отно-

шения к социальной действительности. И в этом плане, вероятно, следует употреблять такое понятие как отношение-личность к отношению или «Я-отношение» к отношению.

Отношение личности к социальной действительности формируется в процессе взаимодействия с этой действительностью, закрепляясь в сознании человека вначале в виде форм поведения, а в дальнейшем в виде содержательных характеристик личности – мотивации, самооценки, совокупности качеств личности, которые и определяют в последующем форму и содержание поведения, продуктивность деятельности. Иначе сказать, внешние воздействия, преломляясь через психодинамические и нейродинамические особенности человека, формируют те «внутренние условия», которые впоследствии начинают управлять взаимодействиями и взаимоотношениями личности в социальной среде.

Отношение к деятельности как структурно-содержательная характеристика личности, как сущность личности, как непосредственный факт связи личности с социальной действительностью, проявляющийся на субъект-объектном (предметно-деятельностном), субъект-субъектном, и субъект-объект-субъектном уровнях, определяет и регулирует динамику поведения личности в деятельности, участвует в определении ее задач, их последовательности и в итоге определяет результативность деятельности.

Отношение к деятельности, становясь содержательной характеристикой личности, ее сущностью, делает ее (личность) способной выполнять роль организации и самоорганизации, регуляции и саморегуляции как своего поведения и своей деятельности, так поведения и деятельности других. В данном случае как раз и имеет место проявление «Я-отношения» по отношению к деятельности, к социальной действительности, «Я-отношения» к отношению.

Анализ процесса саморегуляции человеком своего поведения и деятельности позволяет раскрыть его (человека) «внутренние условия», представленные содержательно-мотивационным, содержательно-самооценочным компонентами, а также компонентом качеств личности. Вся совокупность внутренних условий направлена на установление необходимых связей человека с конкретным социальным окружением в процессах жизнедеятельности, с конкретной социальной группой, в которую он включен в процессе деятельности, с обществом, с самим собой. Воспитание и обучение ребенка, учащегося направлено на становление внутренних условий, которые определяют отношение человека к деятельности, к жизнедеятельности и которые также выполняют роль саморегуляции его поведения и деятельности. Можно говорить о том, что первопричина отношения и саморегуляции – это процесс воспитания и обучения, способствующий становлению внутренних условий человека, которые находят свое проявление во внешне наблюдаемых формах поведения и деятельности.

Вероятно, от своеобразия сложившихся внутренних условий будет специфично отражаться в сознании человека объективная действительность, будут специфично работать мыслительные действия – анализ, планирование, рефлексия, абстракция, обобщение, участвующие в коррекции и направлении внутренней и внешней активности человека, обуславливающей специфичность отношения, мышления, саморегуля-

ции, форм поведения. В процессах взаимодействия человека с объективной действительностью раскрывается сущность единства отношения и саморегуляции поведения и деятельности, жизнедеятельности.

Составляющие структуры «Я-отношения» выполняют функцию регулятора поведения и деятельности, представляют собой систему внутренних механизмов саморегуляции поведения и деятельности. Саморегуляционные механизмы поведения и деятельности человека всецело совпадают со структурой «Я-отношения», отношения-личности. Отношение, как совокупность внутренних условий, определяет содержание и структуру саморегуляционного механизма человека, что оказывает влияние на форму и содержание поведения человека в социуме, на продуктивность его деятельности, на мыслительные, смысловые, целевые, эмоциональные, волевые, самооценочные действия.

Личность, по нашему мнению, — это человек, включенный в социальные отношения своим «Я-отношением», своей деятельностью, в которой раскрываются его саморегуляционные механизмы, внутренние условия. Продуктивность этой деятельности зависит от сформированности структурно-содержательных компонентов «Я-отношения» и саморегуляции, что и предопределяет значимость личности в деятельности, в жизнедеятельности. Мера этой значимости может устанавливаться по шкале «сформированность—несформированность саморегуляции» личности, по шкале «сформированности—несформированности «Я-отношения». По этой шкале человек может быть определен как продукт социальных отношений, как субъект деятельности или человек, имеющий определенные проблемы в своем социально-личностном развитии, что, конечно, будет тормозить достижение эффективных и надежных результатов в деятельности, что будет вносить определенные коллизии во взаимоотношения с социальной действительностью и что будет требовать коррекции или переформирования «Я-отношения» и саморегуляции.

Мы предполагаем, что на первых этапах становления личности (дошкольный и младший школьный возраст) следует обращать особое внимание на развитие мыслительных действий и объективно-психологических (поведенческих) проявлений отношения человека к деятельности. Объективно-психологические проявления поведения, отношения ребенка, учащегося к деятельности отражают содержательную сторону внутренних условий, отвечающих за саморегуляцию поведения и деятельности. На последующих возрастных этапах психического развития — на содержательные характеристики механизма отношения к деятельности и саморегуляции поведения и деятельности учащегося, определяющих объективно-психологическое проявление личности в деятельности.

Хотя в исследованиях психологов указывается на то, что феномен отношения выступает как форма и содержание проявлений личности в деятельности, ее (личности) многообразных связей с социальной действительностью, однако недостаточно, с нашей точки зрения, анализируется то, что является личностным образованием (содержанием) отношения, проявляемым вовне в виде его формы, каковы параметры отношения на субъективном (внутреннем) и объективном (поведенческом, внешне наблюдаемом) уровнях.

*А. А. Иванов, Я. С. Вовченко*

## **Позиционная расстановка структурных элементов как методологический принцип изучения сознания**

*(Материалы подготовлены в рамках научно-исследовательского проекта, поддержанного РГНФ; № 10-06-00469а)*

**В** современной когнитивной науке центральное место занимает проблема взаимодействия сознания и когнитивного бессознательного. Хотя справедливо будет заметить, что сам теоретический базис, определяющий основания для изучения этого взаимодействия, включает в себя некоторые спорные утверждения. Тем не менее, эта проблема имеет прямое отношение к методологическим принципам изучения сознания. Это связано с тем, что без определения позиций, которые занимают сознание и когнитивное бессознательное по отношению друг к другу, без выявления операциональной соотнесенности этих структур, а также без четкого разведения их функциональных особенностей, исследование когнитивного аппарата человека представляется, как минимум, затруднительным. В связи с этим хотелось бы рассмотреть возможные варианты решения проблемы на примере анализа одного из эффектов работы сознания.

На сегодняшний день огромный массив эмпирики подтверждает предположение о наличии таких процессов, как неосознаваемое последствие негативного и позитивного выборов, осуществляемых сознанием. Однако остаются не совсем понятными причины, лежащие в основе работы этих механизмов. В. М. Аллахвердов пишет: «Все действия сознания направлены на проверку позитивно выбранных конструкций, а потому оно всегда автоматически контролирует результаты своих действий. Если оно не удовлетворено данным позитивным выбором, то имеет возможность запрашивать новые конструкты» [Аллахвердов, 2006]. С этой точки зрения, мы видим, что хотя основной объем работы с информацией осуществляется неосознанно, сознание при этом осуществляет регуляторную функцию и способно вмешиваться в действия бессознательного. В связи с этим утверждением встает вопрос: если автоматический и, насколько становится ясно, тотальный контроль действительно имеет место, как тогда объяснить наличие эффекта последствия негативного выбора? Ведь если сознание дает обратную связь бессознательному, указывая ему как на ошибки, так и на верные гипотетические построения, то бессознательное должно, руководствуясь этими данными, корректировать свою работу, или, по крайней мере, выполнять повторно ошибочные действия менее успешно в связи с возникшей интерференцией. Но этого по каким-то причинам не происходит, и бессознательное, как будто идя наперекор сознанию, устойчиво повторяет ошибки.



Наряду с этим сознание, воздействуя на бессознательное посредством обратной связи, сформировавшейся в результате проверки гипотез, при этом никак не может идентифицировать ложные гипотезы до осуществления проверки. Другими словами, каждый раз сообщая бессознательному об ошибке, сознание не может инкриминировать ему заведомый «обман», потому что просто не обладает инструментом для определения валидности гипотезы на стадии ее выдвижения. Создается впечатление, что имплицитная когнитивная деятельность подвергается воздействию неосознаваемых эмоциональных реакций. Возможно, существует некая аффективная репрезентативность в работе когнитивного бессознательного, в связи с чем и происходит устойчивое повторение ошибочных действий.

Другим возможным вариантом решения проблемы может стать гипотетическое допущение, об отсутствии обратной связи между сознанием и когнитивным бессознательным. Так, А. Ю. Агафонов указывает: «Экспериментальные проверки раз за разом демонстрировали, что сознание способно обрабатывать информацию вне осознаваемого контроля вплоть до уровня семантики. В свою очередь, было обнаружено, что ранее неосознанная информация может влиять на эффекты осознания в ходе последующей познавательной деятельности» [Агафонов, 2007]. В свете этой позиции, основной формой регуляции процесса познания в целом, является неосознаваемая деятельность, то есть деятельность «когнитивного бессознательного», а работа сознания осуществляется с позиции ведомого и ни о какой обратной связи речи не идет.

Таким образом, с помощью анализа такого эффекта как последствие негативного выбора мы смогли получить два гипотетико-теоретических конструкта, на основании которых возможно планирование дальнейшей стратегии исследования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонов А. Ю. За что бессознательное должно благодарить сознание? // Материалы IV Международной конференции по когнитивной науке. Томск: Изд-во «Д-принт», 2010.
2. Агафонов А. Ю. Когнитивный смысл и логика порождения осознаваемых переживаний // Материалы I Всероссийской конференции «Психология сознания: современное состояние и перспективы 29 июня – 1 июля 2007 г. Самара: Изд-во «НТС», 2007.
3. Аллахвердов В. М. Экспериментальная психология познания. Когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб.: Изд-во СПбУ, 2006.

*И. М. Ильичева*

## **К методологии духовно-нравственного воспитания**

**П**роблемы духовно-нравственного воспитания широко обсуждаются профессиональным сообществом, представителями искусства, религиозными и общественными организациями. Это совершенно справедливо и оправдано, так как духовно-нравственное состояние общества, детей, подростков и молодежи не может не волновать всех, причастных к проблемам воспитания подрастающего поколения. Вопросы духовно-нравственного воспитания активно обсуждаются на научно-практических конференциях, материалы по указанной проблематике широко представлены в научных журналах, дискуссии ведутся в средствах массовой информации и т. п. Позитивным является тот факт, что большинство участников этого обсуждения не стремятся присвоить себе монополию на истину, но хотят быть услышанными, разобраться в этой сложной и противоречивой проблеме, объединиться с другими в деле дальнейшей разработки проблемы и построения адекватной модели духовно-нравственного воспитания. Успешное осуществление духовно-нравственного воспитания требует методологического осмысления как минимум трех проблем:

– раскрытия содержательной сущности духовности и нравственности и их соотношения с целью преодоления семантической раздробленности и противоречий в их понимании (особенно это касается понятия «духовность»);

– анализа существующих подходов и моделей духовно-нравственного воспитания с целью построения наиболее полной и адекватной, возможно, и единой модели, реализуемой в образовательном пространстве России;

– определения эффективных методов духовно-нравственного воспитания и подготовки педагогических работников к его осуществлению.

В статье мы не будем останавливаться на первой методологической проблеме, так как подробный анализ указанных понятий имеется в ряде опубликованных нами работ (1–5). Напомним только, что под духовностью мы понимаем не только богатство внутреннего мира личности (С. К. Бондырева), торжество идеального начала и подчинение себя духовно оправданным целям (Б. Т. Лихачев), родовое определение способа человеческой жизни, связанное с открытием самозначимого, очевидного и необходимого смысла собственного существования (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев), но отражение идеального в контексте собственной жизнедеятельности. Духовность есть выражение потенциальной и актуальной сущности человека, принцип его жизнедеятельности, психологическое качество субъекта, специфическая активность, направленная на отражение идеального (принципы, нормы, цели жизни и т. п.) и проявляющаяся в ответственности, самоактуа-

лизации, поисках смысла жизни, наличии особых потребностей, в том числе и потребности самопознания.

Нравственность – это специфическая форма регуляции поведения, свойство личности, проявляющееся в его отношении к окружающему. Нравственность входит в семантическое поле понятия «Духовность» и зримо проявляется в нравственной оценке, нравственном поведении человека. Именно это позволяет использовать сочетание «духовно-нравственное воспитание».

Особую актуальность в современных условиях обретает содержание духовно-нравственного воспитания, поэтому остановимся подробно на второй методологической проблеме – анализе существующих подходов к духовно-нравственному воспитанию. Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить несколько таких подходов, в основе которых лежат различные методологические основания. Мы условно разделили их на философские, религиозные, личностно-психологические и воспитательно-педагогические.

В основе философского подхода духовно-нравственного воспитания нравственность и духовность рассматриваются как мировоззренческие характеристики, связанные со смыслами человеческой жизни. Указанные проблемы исследуются в рамках различных философских традиций – классической философии, христианско-религиозной, материалистической марксистской и экзистенциальной философии XX века.

Теории духовно-нравственного воспитания, выполненные на основе классической философии, опираются на идеи Аристотеля, Платона, Сократа, Эпикура, И. Гегеля, И. Канта, А. Шопенгауэра и др. о морали и нравственности, о добродетельных способах бытия, на этику блага и этику долга. Нравственность проявляется в отношении к мудрости и знанию, в рациональном выборе целей (Сократ), в саморазвитии (Платон), в преобразовании чувственной сущности в духовную (рациональную) (Г. Гегель), в достижении образа жизни, наиболее согласуемого с жизнью других людей (Аристотель), в скромном и умеренном образе жизни (Эпикур), чувстве долга в общении с другими (Э. Кант), в сострадательном поведении (А. Шопенгауэр). Духовно-нравственное воспитание представляет собой приобщение подрастающего поколения к постижению законов жизни и формы исполнения этих законов человеком.

В теориях духовно-нравственного воспитания, выполненных на основе христианско-религиозного подхода, основное внимание уделяется вопросам поиска путей духовного совершенствования. Идеи, реализуемые в рамках этого подхода, мы находим в работах В. С. Соловьева, С. Л. Франка, С. Н. Булгакова, П. Флоренского, Н. Бердяева, И. Ильина, которые указывали на потребность человека в духовной жизни, духовном совершенствовании, нравственном продвижении человека. В. С. Соловьев подчеркивал, что окружающая человека в разные периоды жизни действительность складывается в три комплексные инстанции нравственного продвижения человека, три ступени – родовую, национально-государственную и универсальную, для каждой из которых имеется свое содержание и свой механизм. Гипотеза В. Соловьева о по-

этапном развитии нравственности получила свое развитие в работах В. Зеньковского, Н. Бердяева, которые определили три обязательные сферы нравственности (поступки, добродетели, ценности) и соотнесли их с поведением. В основе религиозного направления духовно-нравственного воспитания лежат идеи святых отцов – прп. Максима Исповедника, свт. Григория Паламы, прп. Иоанна Дамаскина, пр. Иоанна Лествичника, С. Саровского, Иоанна Кронштадтского, свт. Филарета и др. В их учениях раскрывается основная цель духовно-нравственного воспитания – достижение нравственного преображения, восхождение к святости, обожение. На пути восхождения к полноте бытия человек преодолевает греховные страсти, утверждает Любовь как совокупность всех совершенств. Святоотеческие представления о духовности и нравственности нашли яркое отражение в исследованиях современных психологов России – Б. Братуся, Ф. Василюка, В. Слободчикова, С. С. Хоружего, Т. Флоренской, Б. Ничипорова и др.

Идеи материалистической философии о нравственности как особой форме нормативной регуляции поведения нашли отражение в ряде программ духовно-нравственного поведения, в которых нравственность выполняет для человека роль компаса, позволяющего эффективно ориентироваться в общественной жизни, в мире культуры и социальных ценностей.

В направлении духовно-нравственного воспитания, построенного на экзистенциальной философии XX века (М. Бубер, А. Камю, Ж. Сартр, М. Хайдеггер и др.) главной этической ценностью выступает благополучие и благоденствие человека. Человек должен преодолеть абсурдность и болезненность своих умонастроений и чувств, найти подлинное человеческое существование, так как вне этого подлинного существования он не может созидать добро, прорваться к миру духовному. Нравственный человек – это человек, целенаправленно служащий жизнеутверждению.

Личностно-психологическое направление духовно-нравственного воспитания исходит из исследования духовно-нравственных свойств человека. В основе указанного подхода лежит ряд положений, разработанных в российской и зарубежной психологии, в частности, о связи уровня духовного развития человека с ориентацией на других, о нравственных и эсхатологических смыслах жизни (Б. Братусь), о чувстве совести и способности самостоятельно формулировать принципы своего бытия и требовать от самого себя их выполнения (В. Слободчиков), о роли различных социальных ситуаций в процессе нравственного воспитания (В. Зинченко) и др.

Воспитательно-педагогические подходы к духовно-нравственному воспитанию основаны на представлениях авторов о способах формирования духовности и нравственности, которые понимаются по-разному, в частности, как этическая позиция, моральная культура, уровень развития сознания и самосознания, ключевой аспект личностного опыта, уровень освоения культуры и т. п. (Новикова, Харламов, Щуркова, Сафронова и др.)

С нашей точки зрения, подавляющее большинство направлений духовно-нравственного воспитания не предусматривает работы по

стимуляции самопознания и волевой активности личности. Духовно-нравственное развитие человека есть прежде всего саморазвитие и самостимуляция волевых усилий человека в освоении и активном воспроизведении нравственных правил в жизни, деятельности, общении. Восхождение по духовной вертикали, произрастание в духе немислимо без целенаправленных усилий самого субъекта духовно-нравственного воспитания.

С учетом особой важности духовно-нравственного воспитания в условиях модернизации образования в России, актуальной является разработка программы духовно-нравственного воспитания на основе образовательных стандартов нового поколения и концепции духовно-нравственного воспитания с определением задач и методов для каждого этапа развития. Школа и вуз – это социально созданные пространства, в которых общество и государство не только знакомят обучающихся с миром духовно-нравственных ценностей, но и вводят человека в мир этих ценностей в качестве активного созидателя, продолжателя и хранителя этих ценностей. Отсюда следует и направление решения третьей методологической проблемы – подготовка специалистов к духовно-нравственному воспитанию. Но эта проблема требует отдельного обсуждения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ильичева И. М. Введение в психологию духовности: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 349 с.
2. Ильичева И. М. Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней). М.: Из-во Московского психолого-социального института. Воронеж: Издательство НПО «МОД, 2003. ЭК», 2003.
3. Ильичева И. М. Духовность как психологическая проблема: телезитические и эмпирические аспекты исследования. М.: Прометей, МПГУ, 2002. 1905 с.
4. Ильичева И. М. Духовный рост личности: теоретические и методические вопросы организации работы по стимуляции духовного саморазвития студентов, Коломна, 2002.
5. Зеленский Н. В. Нравственное воспитание школьников, М. 2007.

С. Ю. Исаев, А. В. Варенов

## Трудовая и игровая деятельности: критерии дифференциации

Наука в качестве отрасли человеческого знания отличается прежде всего тем, что оценивает, рефлексивует существующие знания и способы их получения. Поэтому обычным делом в науке является пересмотр и корректировка научных теорий, положений. В настоящей работе предпринята попытка обратить внимание научного сообщества на существующий в российской психологии подход к рассмотрению предмета психологии труда. Авторы данной работы предполагают, что предпринятая ими рефлексия позволит продвинуться в направлении понимания и объяснения поведения субъекта труда и в конечном итоге окажется полезной в практическом применении.

Обратившись по причине должностных обязанностей, профессиональной подготовки и научного интереса к анализу поведения субъекта на рабочем месте, мы пришли к выводу, что при исполнении служебных обязанностей работники далеко не всегда заняты трудовой деятельностью — работой, — даже в то время, когда выполняют трудовые операции.

Разностороннее изучение этого вопроса привело нас к мнению о том, что в психологии труда недостаточно четко прописан предмет ее изучения. В данном случае мы имеем в виду, что общепринятые, традиционные определения предмета психологии труда, трудовой деятельности и игры не отражают всей специфики собственно трудовой деятельности — труда (работы), — не задают критериев, позволяющих уверенно дифференцировать эту деятельность от других видов активности индивида.

В результате при исследовании поведения субъекта труда психологи (и другие специалисты) зачастую могли изучать различные сущности (феномены), скрывающиеся под внешне схожими поведенческими актами индивида, а результаты исследований относить к одной категории.

Мы считаем, что при изучении поведения субъекта труда в процессе выполнения им функциональных обязанностей следует строго дифференцировать как минимум трудовую деятельность (работу) и игру.

Приведем обоснование своей точки зрения.

Несмотря на достаточно серьезно разработанное направление анализа профессий, различные подходы к разработке профессиограмм, психограмм, мы не встречали в литературе описания критериев, которые бы позволили отделить собственно трудовую деятельность (работу) от какой-либо другой формы активности субъекта. У нас сложилось мнение, что при анализе трудовой деятельности имеет место *латентная аксиома* (сильная латентная гипотеза) примерно следующего содержания: *«Все действия, которые субъект труда производит в процессе работы, — являются трудовой деятельностью»*. При таком положении дел гипотезы о том, что поведение субъекта труда при реализации трудовых операций



может скрывать под собой психологическую структуру отличную от той, которая соответствует структуре трудовой деятельности, просто не появляются. Мы считаем такое положение дел некорректным с точки зрения и эпистемологии, и методологии.

Тщательный анализ поведения субъекта труда при реализации трудовых операций (работе) привел нас к выводу, что часто «работа» может производиться субъектом с психологической структурой, соответствующей игре. Соответственно это ставит вопрос о необходимости введения критериев, которые позволяли бы дифференцировать действительно трудовую деятельность и игру.

В результате исследований и анализа мы выделили ряд критериев, позволяющих, на наш взгляд, различить игру и работу (трудовую деятельность) с точки зрения психологической составляющей. На данный момент мы придерживаемся мнения, что для строгой дифференциации игры и работы необходимо учитывать все критерии, каждый из которых вносит свои особенности в психологическую структуру игры/работы, говоря другими словами, — точный диагноз можно поставить только на основании синдрома. Мы не считаем выделенный нами перечень критериев исчерпывающим и будем рады обсуждению этой тематики, появлению новых критериев и новых точек зрения.

На данный момент мы выделили следующие критерии:

1. Цель активности.
2. Вероятность достижения конечного продукта.
3. Особенности конечного продукта.
4. Наличие самостоятельных этапов и промежуточного продукта.
5. Личностную включенность субъекта.
6. Возможность оптимизации активности.

Мы считаем, что обращение внимания к теме выделения критериев трудовой деятельности и ее дальнейшая разработка будут полезны не только с научной точки зрения, но прежде всего с точки зрения практического использования. В настоящий момент психологическая теория не может в полной мере удовлетворить запрос специалистов по персоналу и работников кадровых служб на предмет качественного подбора специалистов и на построение действенных систем мотивации сотрудников. В данном случае наша уверенность базируется на гипотезе о том, что склонность субъекта к реализации активности по типу работы или по типу игры носит устойчивый характер и может быть диагностирована. А это позволит давать более полезный с практической точки зрения прогноз на поведение сотрудника на рабочем месте — предпочитает сотрудник работать или играть.

Специально отметим, что мы не маркируем игру как негативное направление реализации активности субъекта. Этот вид активности не только полезен, но и необходим и в ряде профессий, и в ряде ситуаций. Мы стремимся к тому, чтобы и в вопросе изучения профессий, и в вопросе подбора и расстановки кадров у соответствующих специалистов появилось более четкое представление о том, в какой профессии, на каком рабочем месте какой тип активности более уместен. Ну и в соответствии с этим строить свои действия... *либо по типу работы, либо по типу игры.*



*В. Г. Калашников*

## Контекстный подход как методологический проект в психологии

Как известно, психологическое познание реализуется посредством категориального аппарата, состоящего из наиболее общих, не сводимых к другим (и не выводимых из других) понятий. Вхождение в науку новых методологических категорий всегда отражает и венчает собой процесс переосмысления самого предмета исследования, выявления в нем новых аспектов, смещение акцентов, разработку соответствующего новому пониманию исследовательского инструментария. В этой связи на статус новой психологической категории может с полным правом претендовать понятие «контекст», о чем А. А. Вербицкий писал еще в начале 1980-х гг. в ходе разработки контекстного подхода к образованию, и приведенного к формированию соответствующей научной школы (А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая, Н. В. Жукова, В. Г. Калашников, И. Н. Рассказова, О. И. Щербакова и др.). В настоящее время контекстный подход вышел за рамки педагогической психологии и выступает как общепсихологический методологический проект. Его зарождение стало закономерным результатом эволюции понятия «контекст» в гуманитаристике.

Вероятно, приоритет в постановке вопроса о собственно *психологическом контексте* принадлежит отечественной науке, поскольку, судя по всему, первым употребил соответствующее выражение В. Н. Володинов в 1929 г. [5]. Однако изначально это понятие появилось, разумеется, в лингвистике в начале XX в. Под контекстом понимается лингвистическое окружение данной языковой единицы, а также законченный в смысловом отношении отрезок письменной речи, позволяющий установить значение входящего в него слова или фразы. В последней четверти прошлого века к узкотекстовой добавилась «коммуникативная» трактовка, согласно которой под контекстом понимаются все условия употребления данной языковой единицы в речи (не только собственно языковое окружение, но и ситуация речевого общения) [12]. Таким образом, в языкознании постепенно был совершен переход от «натуралистического» понимания контекста как фрагмента материальной системы к функциональному, когда контекст трактуется как совокупность условий общения.

Во второй половине XX в. понятие «контекст», благодаря лингвистической философии, семиотике и методологии постмодерна с их подходом к миру как тексту, распространилось далеко за пределы языкознания. В *психологии* понятие «контекст» первоначально существовало также в рамках исследования текста и речи. Постепенно это перетекло в исследование семантических процессов. Так, С. М. Морозов раскрыл смыслообразующую функцию психологического контекста, рассматривая значение как фрагмент смысла, инвариантный

по отношению к психологическим смыслообразующим контекстам, под которыми понимаются психические содержания [10]. В ходе специального анализа позднее Д. А. Леонтьев также пришел к выводу, что смысл явления определяется более широким контекстом, чем значение, и что оба эти феномена имеют контекстуальную природу [9]. Роль контекста в психологии также широко представлена в исследованиях когнитивной психологии (А. Андерсон, Р. Аткинсон, Дж. Брунер, Р. Клацки, П. Линдсей, Д. Норман, У. Найссер, И. Хофман и др.). В исследованиях Э. Е. Бехтеля и А. Э. Бехтеля была сформулирована контекстуальная теория опознания, в которой контекст понимается как «мемориально-когнитивный тезаурус», систематизирующий когнитивный материал [1].

В философии и психологии вслед за лингвистикой британской школы возникло направление, получившее название «контекстуализм». Контекстуализм в широком смысле – это своеобразный взгляд на мир, мировоззрение, декларирующее обусловленность любого явления контекстом его бытования и восприятия (Р. М. Лернер, Дж. Мацумото, Дж. Капрара, Д. Сервон, Д. Форд, С. Пеппер, К. Уилбер). В последнее время стали появляться философские работы, специально затрагивающие феноменологию контекста. Например, И. Т. Касавин рассматривает контекст в его широком значении как условия интерпретации культурных явлений и решения на этой основе познавательных проблем. Им выдвинута программа разработки понятия «контекст» в качестве философской категории и методологии контекстуализма [8]. Понятие «контекст» применил к описанию человеческой психики философ Н. А. Никифоров, который мир индивидуального сознания рассматривал как «индивидуальный смысловой контекст». Согласно его пониманию, это «система взаимосвязанных смысловых единиц», которые используются человеком для интерпретации, наделяния смыслом различных объектов [11]. Более подробно функционирование понятия «контекст» в лингвистике, психологии, а также философии рассмотрено в наших работах [3, 4].

А. А. Вербицкий впервые было сформулировано определение *психологического контекста* как системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. При этом *внутренний контекст* – это система уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта; *внешний контекст* – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка [2].

Исходя из изложенного выше, следует отметить, что к условиям осмысления различных объектов относятся не только другие объекты, но и психические «механизмы», которые обеспечивают процессы связи воспринимаемого объекта с совокупностью других, высту-

пающих для наблюдателя в роли контекста. Следовательно, контекст — это не только структура, каким он предстает по форме, это некоторая *функциональная система*, объединяющая все другие психические процессы и состояния в целях обеспечения соотнесения одного фрагмента информации с другими и порождения тем самым значения и смысла.

Чтобы контекстный подход соответствовал положению методологической базы исследований, он должен опираться на четкую систему принципов. К настоящему времени начата работа по формированию принципов контекстного подхода в психологии. Так, в исследовании Т. Д. Дубовицкой предложены следующие принципы использования контекста как инструмента психологического исследования:

— *принцип расширения контекста* — рассмотрение психического явления в рамках «вложенных один в другой» контекстов, что порождает многомерность восприятия данного явления;

— *принцип взаимосвязи контекстов* — любое исследуемое явление многоаспектно, поэтому невозможно рассматривать его в единственном контексте, все возможные его контексты оказываются взаимосвязанными;

— *принцип вариативности контекста* — контекст — это гештальт (паттерн), структура которого меняется при смене точки наблюдения, поэтому исследователи сами выделяют различные контексты изучения психики [7].

К этому перечню можно добавить еще некоторые принципы:

— *принцип контекстной обусловленности* — требование анализа психического явления в систематически учитываемых контекстах его существования (в психике) и изучения (в рамках различных концепций);

— *принцип системности контекста* — контекст представляет собой систему со всеми вытекающими отсюда признаками — включенности в контекст-суперсистему и выделения контекстов-подсистем, наличие взаимодействия частей, целостность и относительная изолированность, эмерджентность, сочетание структурного и функционального моделирования и пр.;

— *принцип дополнительности контекстов* (или *принцип эвристической контекстуальности* по С. А. Голубеву [6]) — максимально полное понимание феномена возможно лишь при сочетании информации, полученной в различных контекстах; противоречивые концепции есть различные проекции одного объекта в разных контекстах (ср. *деменциональная онтология* по В. Франклу).

Таким образом, к настоящему времени существует двойное понимание контекста как системы объектов и функционального механизма установления взаимосвязей, отношений между ними. Кроме того, имеются основополагающие принципы, в соответствии с которыми уже проводятся теоретические и эмпирические исследования. Тем самым положено начало оформлению контекстного подхода как методологической программы в общей психологии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бехтель Э. Е., Бехтель А. Э. Контекстуальное опознание. СПб., 2005. – 336 с.
2. Вербицкий А. А. Контекст (в психологии) // Общая психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. М., 2005. С. 137–138.
3. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. О смыслообразующем понятии «контекст» в психологии // Системная организация и детерминация психики / Под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2009. С. 52–72.
4. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекст в психологии и педагогике. Монография. М., 2010. 298 с.
5. Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке. Л., 1929. С. 50.
6. Голубев А. В. Этнополитическое исследование в контексте идей современной гуманитаристики: постановка проблемы // Вестник Самарского государственного университета. Философия. 2002. № 3.
7. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход. Дис. ... докт. психол. наук. М., 2004. С. 99–101.
8. Касавин И. Т. Контекстуализм как методологическая программа // Эпистемология & Философия науки. Т. VI. 2005. № 4.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999. 487 с.
10. Морозов С. М. Смыслообразующая функция психологического контекста // Познание и личность. Ч. 2. М., 1984. С. 56–64.
11. Никифоров А. Л. Семантическая концепция понимания // Загадка человеческого понимания / Под ред. А. А. Яковлева. М., 1991. С. 72–94.
12. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 2001. С. 172.

*И. Н. Карицкий*

## Методология практической психологии

Как отмечает ряд исследователей, современное общество постепенно становится психологическим [13, 14 и др.]. Это проявляется по многим признакам: индивиды все больше рассматривают себя как психологических субъектов, в социальном управлении все большее развитие получает психологическое управление, за последние десятилетия на несколько порядков выросло число психологов и они востребованы населением и организациями, массовыми тиражами выходит психологическая и околопсихологическая литература, периодические издания, идут психологические передачи на телевидении, в том числе открываются чисто психологические каналы («Психология 21»), Интернет заполнен сайтами психологического содержания [2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 и др.]. Среди этих признаков имеется и такой, как широкая представленность в обществе различных психологических практик: психотерапии, консультирования, тренингов, личностного роста, профилактики, саморегуляции и др., которые получают все большее развитие и прикладное значение.

В связи с этим возрастает значение методологии практической психологии как той дисциплины, которая имеет своим специальным предметом психологическую практику в аспекте ее организации и осуществления. Организация и структурирование психологической практики происходит на ряде уровней: мировоззренческом (философском), общеметодологическом психологическом, частнопсихологическом, «школьном», методическом, с привлечением других подуровней и внешних ресурсов. Несмотря на обширную представленность различных психологических практик в современном обществе, методология психологической практики как специальная дисциплина остается слабо разработанной. В то же время хорошо разработанной является методология конкретных видов психопрактик, особенно на уровне психологических школ психотерапии, консультирования, тренингов, личностного роста, профилактики, саморегуляции и др.

Вместе с тем наш анализ позволил осуществить определенное продвижение и в области общей методологии психологической практики, прежде всего в отношении структурирования содержания психопрактики. Содержание психологической практики может быть формализовано как определенные измерения многомерного пространства. К этим измерениям относятся: вертикальное, горизонтальное, динамические, глубинное, эссенциональное, индивидуальное [см.: 4 и др.].

Вертикальное измерение психопрактики состоит из совокупности ее оснований: мотивационных, аксиологических, концептуальных, регуляционных, методологических, практических, орудийных, феноменальных, которые в свою очередь также могут быть представлены как измерения (будучи свернутыми в данной модели). Горизонтальное представлено психопрактическими аспектами (деятельностнообразую-

щими и дополнительными): терапевтическим, консультационным, тренирующим, профилактическим, развивающим, регуляционным, диагностическим, управляющим, игровым, контекстуальным, компенсационным, социальным, личностным, концептуализирующим, исследовательским, интеграционным, жизнеобучающим, экзистенциальным, духовным и др. Динамическое измерение включает в себя системную, групповую и личностную динамику. Глубинное характеризуется уровнем захваченности психических структур, включенных в практику. Эссенциональное представлено оппозицией «актуализация—манипуляция». Индивидуальное измерение психопрактики задает ее своеобразие, обусловленное индивидуальными особенностями человека, осуществляющего психопрактический процесс, это — стиль ведения психопрактики.

Основания психологических практик — это те теоретические, методологические, практические представления и схемы действия, социальные и личностные факторы, потребности, мотивы и цели, ценности, нормы и оценки, психологические средства, а также наблюдаемые явления, которые в явном или неявном виде существенно в них используются или существенным образом влияют на них. Мотивационные основания психологической практики составляет совокупность тех общественных, групповых и личностных (индивидуальных) потребностей, мотивов и целей, которые актуально инициируют данную практику, формируют ее и задают ее прочее содержание, в том числе содержание других оснований, аспектное, динамическое и иное содержание. Аксиологические основания — это нравственные и другие ценности, на которые ориентируется субъект психопрактики. Концептуальные основания представлены совокупностью всех дескрипций, концептов и их систем, которые обосновывают данную практику, используются в ней или существенно с ней связаны. Реляционные основания представляют собой множество норм и оценок, которые формируют отношение к феноменальному пространству данной психологической практики, а также сами эти отношения. Методологические основания психологических практик — это знания о том, как действовать для достижения целей этих практик и чем руководствоваться в этих действиях. Практические представляют собой реальные навыки и умения, необходимые для практических действий в данной системе. Орудийные основания — это психологические и иные средства, которые используются в психопрактике для достижения ее целей (результатов). Феноменальные основания психологической практики — это совокупность психических, психологических, психосоматических и социально-психологических явлений, которые психологическая практика выделяет, с которыми непосредственно работает, на которые воздействует, которые интерпретирует, концептуализирует и т. п.

Каждый уровень оснований, в свою очередь, подразделяется на подвиды оснований по тем или иным критериям. Так, существенным элементом методологических оснований психологической практики являются ее собственно методологическое (в узком смысле, приклад-



ное), психотехнологическое, психотехническое и методическое содержание. Вопрос о понимании психотехнологии и особенно психотехники является крайне дискуссионным в отечественной психологии, по этим проблемам существуют десятки, если не сотни точек зрения [2, 3, 4, с. 133–144, 11 и др.]. С нашей точки зрения, метод – это способ осуществления в данном случае психопрактической деятельности, заданный системой определенных требований, правил, предписаний, порядком действий. А в понятиях методика, психотехнология и психотехника выражается последовательное уровневое структурное содержание метода как способа психопрактической деятельности. Психотехника – это прием или совокупность приемов психологического воздействия, психотехнология – выстроенная последовательность применения этих приемов.

Психопрактический аспект – это существенная, относительно самостоятельная часть психологической практики, в которой она (часть) выступает как ее (практики) действие, подчиненное определенной цели. Психопрактические аспекты заданы с уровня мотивационных оснований как цель и задачи практики в целом и отдельных ее этапов [4, 8]. Генерализованный психопрактический аспект формирует вид психопрактики: психотерапию, консультирование, тренинг, личностный рост, профилактику, саморегуляцию и др. Но все психопрактические аспекты в явном или латентном виде представлены во всех видах практик. В психотерапии представлены как ее отдельные действия (решаемые задачи): собственно терапия, консультирование, тренинг, профилактика, развитие, диагностика, регуляция и саморегуляция, определенный контекст, исследовательский компонент, игра, управление, компенсационное содержание, жизнеобучение, обучение социальным умениям, анализ, дифференциация и интеграция, экзистенциальные, нравственные и духовные переживания и т. п. [1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12]. Аналогично – в других видах психопрактик.

Динамическое содержание психопрактики представляет собой прежде всего своеобразное взаимное соотношение аспектов в ходе психопрактического процесса, т. е. его системную динамику. А также включает в себя личностную динамику, которая являет собой систему изменений личности, являющуюся результатом психологической практики, и групповую динамику, в которой выделяются процессы взаимоотношений специалиста и клиента, специалиста и группы, самой группы, отдельных подгрупп и т. д.

Глубинное измерение указывает на степень погруженности и специалиста, и клиента (группы) в психопрактический процесс, уровень задействования психических структур. Практика может осуществляться на внешних, поверхностных уровнях психики, в безопасных и комфортных зонах, и без существенных результатов, но может протекать с включенностью глубинных структур, в зонах напряжения и фрустрации, с их существенной трансформацией, освобождением, катарсисом [3, 4, 6, 7, 12].

Специалисты, осуществляющие психопрактики, используют две основные глобальные стратегии: манипуляцию и актуализацию. Пер-



вая, хотя и имеет некоторые результаты, по сути направлена против клиента, подчиняет его специалисту или внедренной в его психику автономной структуре. Часть этих практик являются социально неодобряемыми. Вторая, наоборот, актуализирует человеческий потенциал и развивает его.

Индивидуальное измерение психопрактики представлено не только авторским рисунком, особым стилем ведения психопрактического процесса, но и формированием особых направлений и техник, связанных с именами их создателей: психоанализ Фрейда; аналитическая психология Юнга; индивидуальная психология Адлера; когнитивная психотерапия Бека; рационально-эмоциональная психотерапия Эллиса; интерперсональная психотерапия Салливана; психоделическая психотерапия Грофа; психосинтез Ассаджиоли; патогенетическая психотерапия Мясищева; поэтапное формирование умственных действий Гальперина; метод СОЭВУС Сытина; танатотерапия Баскакова; система интенсивной интегративной психотехнологии Козлова; психосомастика Михеева и мн. др. [3, 4, 7 и др.].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2010.
2. Васильюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.
3. Гроф С. Путешествие в поисках себя. М., 1994.
4. Карицкий И. Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск, 2002.
5. Карпов А. В. Психология менеджмента. М., 2007.
6. Ключева Н. В. О месте психологической науки и практики в деятельности педагога // Звезды ярославской психологии / Под ред. В. В. Козлова. Ярославль, 2000.
7. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М., 2001.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
9. Мазилев В. А. Методология психологической науки. Ярославль, 2003.
10. Новиков В. В. Социальная психология: феномен и наука. М., 1998.
11. Олешкевич В. И. История психотехники. М., 2002.
12. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999.
13. Сироткина И. Е., Смит Р. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России // Методология и история психологии. 2008. Вып. 3.
14. Gross M. The Psychological Society. NY, 1978.

*А. В. Карпов*

## Метасистемный подход к разработке проблемы сознания<sup>1</sup>

Одним из основополагающих принципов системной методологии является тезис, согласно которому системный *подход* должен базироваться на концептуальных представлениях, содержащихся в общей *теории* систем и адекватно учитывать их в своем гносеологическом арсенале [1, 2, 9]. Иными словами, системный поход как *методология* познания должен основываться на определенной совокупности *теоретических* положений, которые и составляют его основу. Однако, к сожалению, данное положение гораздо чаще декларируется (а еще чаще выступает просто как «подразумеваемое» – «имплицитное знание»), нежели подвергается методологической рефлексии и реализации. Это особенно отчетливо проявляется в психологических исследованиях: лишь небольшое преувеличение требуется для того, чтобы заключить, что в них системный подход (как методологическое *средство* познания) и общая теория систем (как концептуальная *основа* познания) существуют и развиваются вне должного синтеза, как бы «параллельно» друг с другом. Это не может не сказываться отрицательным образом на темпах развития их обоих.

Наиболее негативным выступает то, что методология системного *подхода* далеко в неполной степени ассимилирует те материалы, которыми располагает *теория* систем. Именно это, как показано нами, в частности, в [4, 5], является одной из главных и глубинных причин того непростого состояния, в котором находится в настоящее время методология системности. Этому состоянию присущи черты стагнации и даже кризисные моменты, что, в первую очередь, как раз и обусловлено явно недостаточным учетом современных представлений об иных по сравнению с «классическими» типами систем. К ним относятся, например, популяционные и временные системы, системы «наложенного» типа, системы с «переменным составом», гетерархические системы и др. [7, 9]. Не в полной мере учитываются и те представления о «мире систем», которые сложились в рамках синергетических подходов, а также в теории хаоса и др. [8, 10].

Одним из наиболее очевидных индикаторов явно недостаточной «восприимчивости» системного подхода к тем представлениям, которые существуют и развиваются в теории систем, выступает то, что он не включает в свою сферу факт существования такого типа систем, которые настолько своеобразны и даже уникальны, что их следует рассматривать не просто как «еще одну разновидность» систем, а как их *особый класс*. Они были обозначены нами в [3, 4, 5] как системы

---

<sup>1</sup> Выполнено при финансовой поддержке Государственного контракта № 02.740.11.0602 ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг.

со встроенным метасистемным уровнем, а их суть и кардинальное отличие от всех иных классов систем заключаются в следующем.

Согласно «классическим» представлениям, любая система является одновременно частью определенной, более общей целостности — метасистемы, которая (по определению) имеет по отношению к ней *внешнюю* локализацию. В составе метасистемы, во взаимодействии с ней, сама система обретает всю полноту своих качественных характеристик, свой онтологический статус. Вместе с тем, такая — внешняя локализация метасистемы по отношению к системе, как показано нами в [5] не является единственно возможной. Существуют и такие системы, в составе которых (то есть в их *собственном* содержании) оказывается представленной более общая по отношению к ним метасистема. Она (метасистема) получает так сказать «внутреннюю локализацию» и обуславливает возникновение особого, качественно специфического уровня организации самой системы [4, 5]. Он был обозначен нами как метасистемный уровень организации.

Наиболее очевидный и демонстративный пример такого рода систем «неклассического» типа — это психика как таковая. Ее организация базируется на следующем фундаментальном и, не исключено, — наиболее общем принципе. Причем, этот принцип является настолько общим, его проявления настолько многообразны, а сам он настолько «привычен и обычен», что подробно раскрывать его нет необходимости и достаточно лишь указать на его смысл. Внешняя — *объективная реальность* (как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика) получает в содержании психики своего рода «удвоенное» существование в виде *субъективной реальности* — в форме так называемого «отраженного» (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но *сам факт* ее существования неоспорим и непреложен<sup>1</sup>. В психологии существует очень много понятий для обозначения этой реальности, а также ее разновидностей, форм, аспектов, проявлений и т. д. Приведем лишь некоторые из них: «внутренняя информация», «знания», «ментальные репрезентации», «когнитивные схемы», «опыт», «образ мира», «внутренний мир», «модель ситуации», «субъективные репрезентации», «скрипты» фреймы и мн. др. [1, 6, 10, 12, 13, 14].

Иными словами, атрибутивная природа психики, а одновременно ее уникальность (и это раньше обозначалось как ее «отражательная природа») такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее будет совпадать последняя с объективной реальностью, тем большие предпосылки обеспечиваются и для решения общеадаптационных задач. Следовательно, можно кон-

---

<sup>1</sup> Более того, как известно, степень его неоспоримости и очевидности даже выше, нежели очевидность существования объективной реальности, что послужило основанием для целого ряда философских направлений и доктрин.

статировать, что та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая «внешнеположена» ей, оказывается представленной в структуре и содержании самой психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной (которая, однако, по самой своей сути и назначению *должна* быть возможно более подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности).

Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является проблема того, *как* именно это происходит. Вопрос порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной реальностью? По существу, это и есть *основной вопрос* психологии, и она пока не готова дать на него удовлетворительный ответ. Однако *сам факт* порождения и, соответственно, – существования субъективной реальности именно как своего рода «удвоенной» объективной реальности имеет место и не вызывает сомнений. Причем, – «не вызывает» в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто просто принимается как данность и не учитывается в должной мере при решении тех или иных исследовательских задач. В частности, он очень слабо не учитывается и в исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода, а также (что еще более негативно) в содержании самого системного подхода.

По отношению к психике уровень «метасистемных взаимодействий» имеет поэтому уже не только «экстрасистемную» представленность (как по отношению практически ко всем иным известным в настоящее время системам), но и «интрасистемную» представленность. Метасистема, в качестве которой по отношению к психике выступает, в конечном итоге, вся «внешнеположенная» ей объективная реальность, получает в содержании самой психики свое «удвоенное бытие», свое «второе существование». Оно, разумеется, нетождественно *онтологической* представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от «исходного бытия» метасистемы состоит в том, что они носят своего рода противоположный по отношению к нему характер – имеют не материальную, а *идеальную* природу. Именно в форме идеальной метасистема (объективная реальность) «встраивается» в содержание психики и образует важнейший уровень ее собственной организации – метасистемный.

Реализация сформулированных выше общеметодологических положений по отношению к ряду важнейших объектов психологического исследования (к системе психических процессов, к способностям личности, к структурно-функциональной организации деятельности, к процессам принятия решения и др.) позволила получить и еще один – достаточно показательный, на наш взгляд, результат [5]. Он состоит в том, что не только психика *в целом*, но и ее основные – указанные выше «*составляющие*» также организованы на основе метасистемного принципа и представляют собой системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Тем самым «целое» (психика) как бы повторяет (мультиплицирует) себя в своих «частях»; они, в

свою очередь, воспроизводят в себе базовые принципы архитектоники «целого».

Например, психологическая система *индивидуальной* деятельности формируется в ходе онтогенеза, а затем функционирует именно на основе этого механизма — механизма «встраивания» в нее более общей метасистемы, в качестве которой выступает *совместная* деятельность, соактивность ребенка и взрослого. Дело в том, что сама суть становления и развития психической регуляции деятельности и поведения состоит в том, что ребенок воспроизводит в *своей* собственной активности те — исходно *внешние* регулирующие и направляющие воздействия, а также те регулятивные процессы и средства, которые реализует по отношению к нему взрослый. «Внешняя» регуляция транспонируется во «внутреннюю» и становится *саморегуляцией*. Метасистема (совместная деятельность) «встраивается» в систему (индивидуальную деятельность). Это, в конечном итоге, является конкретным механизмом того общего явления, которое обозначается в психологии понятием *интериоризации*.

На основе сказанного, а также материалов, представленных в [3, 4, 5] можно предположить, что не только психика в целом и не только те ее «составляющие», которые уже были изучены ранее, но и такая — предельно обобщенная, интегративная и специфическая ее «составляющая», каковой является сознание, также принадлежит к категории систем со встроенным метасистемным уровнем. При этом очень показательным (и доказательно) то, что в пользу данного предположения свидетельствуют не какие-либо *частные* аргументы, а наиболее *общие* положения психологии. Более того, они носят настолько общий и общепринятый характер, что выступают в качестве своеобразных «аксиом», в качестве «само собой разумеющегося». Поэтому они представлены в современном психологическом знании, скорее, как некоторый «фон», как своего рода содержание «профессионального бессознательного» психологов и, в силу этого, достаточно редко становятся предметом специального методологического анализа. Вместе с тем, именно эта их «аксиоматичность», а значит — высокая степень верифицированности практикой психологических исследований позволяет рассматривать их в качестве достаточно убедительных аргументов в пользу сформулированного выше предположения.

Наиболее общий и бесспорный аргумент такого рода заключается в *очевидном несовпадении объемов* понятий «психика» и «сознание»; тех реальностей, которые ими обозначаются. Первое из них является, безусловно, более широким и включает в себя, наряду с осознаваемой своей частью, также и обширную сферу бессознательного. Таким образом, факт радикального несовпадения объемов указанных понятий и, соответственно, — тех реальностей, которые ими обозначаются, должен быть проинтерпретирован как указание на существование некоторой метасистемы (психики) и системы, входящей в нее (сознания).

Далее, не подлежит сомнению и то, что между психикой и сознанием существуют такие отношения, которые (с максимально общих и даже — с «формальных» позиций) можно рассматривать как *отношения*

«целого» и «части». Сознание (по определению) выступает как некоторая «составляющая» — как часть психики; а последняя — как некоторая целостность, «в рамках» которой сознание только и может существовать в качестве реальности — как объективной, так и субъективной.

Наряду с этим, следует отметить и положение, принявшее форму не только общепризнанного тезиса, но и своеобразной «аксиомы»; оно состоит в понимании сознания как атрибутивно *системного образования*, как системы в непосредственном смысле данного понятия. Дело в том, что не только по своим проявлениям, свойствам, закономерностям, но и по самой своей сущности (то есть, повторяем, — атрибутивно) сознание представляет высшую форму *интеграции*, реализуемую посредством присущих психике механизмов. Оно — по определению (если, конечно, речь идет о норме) — целостно, неделимо, едино, «однофокусно». И напротив, *дезынтеграция* сознания (как результат нарушения атрибутивной присущей ему системности) приводит к наиболее грубому из известных психическому расстройству — к шизофрении, «схизису» — «расщеплению», «раздвоению».

Наконец, необходимо специально подчеркнуть и то, что отношения между психикой и сознанием, трактуемые в *самом общем* плане, как, действительно, отношения «целого» и «части», совершенно недопустимо, вместе с тем, понимать как отношения *системы* и ее *компонента*. С каких бы позиций ни интерпретировать сознание, в какой бы парадигме ни рассматривать его, оно никак не может быть охарактеризовано понятием компонента. Оно само по себе является сложнейшей и, более того, — беспрецедентно сложной системой, дифференцирующейся на множество взаимосвязанных подсистем и далее — на те компоненты, из которых последние синтезируются. Гораздо более адекватной является поэтому трактовка их соотношения как некоторой *метасистемы* и *системы*, включенной в нее.

Вместе с тем, полностью разделяя все эти аргументы, нельзя не отметить и еще одного обстоятельства. Все они, хотя, безусловно, *необходимы* для психологического изучения сознания, но, по-видимому, еще *недостаточны* для этого. Дело в том, что все они являются непреложными с точки зрения так сказать «*внешнего* наблюдателя» — с *объективной* точки зрения. Однако с *субъективной* точки зрения, то есть с позиций «*внутреннего* наблюдателя» (то есть самой личности), сознание как «часть», «составляющая», «подмножество» всего содержания психического и пр. презентуется как очень специфическая, если не сказать — уникальная его «часть». Суть этой специфики состоит в том, что *только* через эту «часть» психика доступна самой себе, презентуется (точнее — самопрезентуется) ей, а поэтому — в определенном смысле вообще *существует* как «для-себя-бытие». «Целое» (психика) существует субъективно лишь посредством его *воплощения* в одну из своих «частей», а последняя есть субъективная форма подлинного существования психики («внутреннего мира», субъектности и пр.). Тем самым, складывается ситуация, при которой «целое» и «часть» оказываются (подчеркиваем — субъективно) не только «равномощными» и «равнозначными», но при которой «часть»



(сознание) выступает даже более значимой для конституирования «внутреннего мира» и «чувства Я», чем «целое». Можно сказать и более категорично: «часть» (сознание) выступает не просто как более значимая для всего этого, но и вообще — как *единственно* «ощущаемая» и потому — субъективно существующая реальность.

В действительности, однако ситуация является еще более сложной, поскольку то, что презентуется в сознании, непосредственно детерминируется «всем остальным» содержанием психического и выступает, в конечном итоге, — его продуктом, порождением. Сознание как «часть» отнюдь не *произвольно*, а напротив, — *производно* от содержания психики в целом, порождено им. В нем это содержание определенным образом воплощается, *мультиплицируется*, а затем — феноменологически проявляется; точнее — *образует* саму феноменологию сознания, составляет ее суть. Более того, чем полнее такая мультиплицированность, тем адекватнее, точнее, богаче и пр. содержание самого сознания; тем более произвольный и «осознанно контролируемый» характер носит поведение, тем полнее «ощущение реальности» — реальности, прежде всего, субъективной, а *через нее* — и объективной. Если доводить этот тезис до его логического завершения, (как «часть») доминирует, превалирует над «целым», тем выше степень произвольности, осознанности, свободы поведения личности. Складывается достаточно парадоксальная и необычная с точки зрения «классических» системных представлений картина: чем в большей степени «часть тождественна целому» и, более того, — управляет этим «целым», тем адаптивнее, эффективнее, опосредствованнее и организованнее все поведение личности. Фактически, имеет место *инверсия* «нормальных» (точнее — общепринятых и традиционно считающихся «нормальными») отношений между «частью» и «целым», парадоксальное «оборачивание» канонических представлений об их статусе. Причем, все это — не какое-то «нарушение», а *правило*: чем более выражена данная инверсия, тем более организованный и осознанный характер носит поведение личности, тем полнее и объективнее ей ощущение реальности и своего «внутреннего мира».

Столь необычные и отчасти парадоксальные отношения между сознанием (как системой) и психикой (как метасистемой) могут быть, на наш взгляд, объяснены лишь в том случае, если проинтерпретировать само сознание не как систему «классического» типа, а как систему со встроенным метасистемным уровнем. Именно с этих позиций достаточно полно и адекватно раскрывается психологическая специфика и уникальность сознания как «составляющей» психики. Специфика же эта заключается, прежде всего, в том, что это — такая «часть», которая является не просто главной во всем «целом», но которая субъективно репрезентирует *все* это «целое»; это — «часть», олицетворяющая все «целое». Само же «целое» может быть дано феноменологически и, следовательно, обретает свое существование, свое бытие в качестве идеального — в качестве субъективной реальности (причем — самой «бесспорной с точки зрения „внутреннего на-



блюдателя”») только *лишь* в форме этой «части». Вне ее и «не через нее» само «бытие-для-себя» психического невозможно. Кроме того, чем в большей степени эта «часть» воплощает в себе атрибуты «целого», чем в большей степени «часть становится целым», тем четче осознание чего-либо, «полнее отчет в своих действиях», эффективнее и произвольнее поведение. Эту же мысль можно сформулировать и по-другому: чем в большей степени «целое» (психика) мультиплицируется в одной из своих «составляющих» – «частей» (сознании), тем эффективнее ее общая организация. Фактически, сознание – это и есть «психика-для-себя», форма ее субъективного существования, причем, – субъективно единственно возможная.

Таким образом, на основе всего вышеизложенного можно, по-видимому, сделать следующий общий вывод. Сознание, будучи, естественно, сложнейшей и вполне самостоятельной, качественно определенной системой, в то же время выступает и как разновидность очень специфического типа систем. Оно формируется и функционирует по принципу мультиплицирования «целого» (психики) в «части» (то есть в нем самом). Лишь благодаря такому принципу оно (сознание) становится и возможным, и эффективным. Но это означает, что – с позиций системной методологии – сознание «как система» должно быть отнесено к особому, качественно специфическому классу систем – к системам со «встроенным» метасистемным уровнем.

Сформулированный выше – главный вывод с необходимостью приводит к заключению еще более общего порядка. Он вскрывает то важнейшее обстоятельство, что базовый принцип конституирования сознания идентичен тому принципу, на основе которого, как было показано нами в [4, 5], организованы иные – столь же фундаментальные «составляющие» психики – психические процессы, способности, деятельность, процессы принятия решения, а также вся она в целом. Психика, являясь системой со «встроенным» метасистемным уровнем, «повторяет» этот принцип организации в своих основных «составляющих», за счет чего обеспечивается единство и скоординированность их функционирования, изоморфизм ее базовых, наиболее фундаментальных механизмов.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что именно по отношению к феномену сознания *степень выраженности* данного принципа достигает предела – «апогея представленности». Дело в том, что сознание «как система», с одной стороны, действительно представляет собой разновидность общего класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Однако, с другой стороны, это «встраивание» метасистемы в систему приводит к тому, что сама исходная метасистема (которая, собственно, и «встраивается» в систему – в сознание), фактически, *перестает существовать субъективно* – трансформируется в *бессознательное* и поэтому никак (по определению) «не ощущается» субъектом, «не дана» ему. В этом состоит одна из уникальных особенностей и сознания как такового, и психики в целом. Она, формируя объективно необходимый для эффективной реализации задач, возложенных на нее, «функциональный орган», встраивается в этот

«орган», что и выступает *механизмом* конституирования сознания. Однако *именно поэтому и одновременно с этим* порождается и нечто такое, что обладает не просто «иной», а *противоположной* качественной определенностью — бессознательное. В силу этого можно заключить, что конституирование сознания как системы со «встроенным» метасистемным уровнем одновременно является и механизмом порождения бессознательного.

Итак, принадлежность сознания к системам со «встроенным» метасистемным уровнем лежит в основе конституирования как самого «сознательного» в психике, так и «бессознательного» в ней. Первое (сознательное) формируется на основе принципа мультиплицирования «целого» в «части», по принципу формирования системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Это приводит к тому, что содержание психического в целом, во-первых, оказывается *субъективно* самопрезентированным личности как «осознаваемое». Однако благодаря именно этому обретает свой истинный статус и «бессознательное», становятся возможными взаимодействия, взаимопереходы сознательного и бессознательного, играющие огромную роль во всей организации психики. Кроме того, все это, в конечном итоге, и лежит в основе порождения *субъективной реальности* как таковой — того, что «дано», что «ощущается» субъектом, что «для-него-существует» и *через что* существует все остальное, то есть объективная реальность. Причем, как это подчеркивается во многих философских доктринах, такое «существование-для-субъекта» обладает наиболее очевидной и не подлежащей сомнению реальностью — более очевидной, нежели существование «внешнеположенного» — объективного мира (достаточно напомнить в этой связи декартовское «*cogito ergo sum*»). Сама объективная реальность существует лишь постольку, поскольку она представлена как субъективная реальность; последняя же может «субъективно ощущаться», репрезентироваться лишь на основе механизма «встраивания» психического в одну из его «составляющих» — в сознание.

Все это и объясняет тот — парадоксальный, на первый взгляд, факт, который уже был констатирован выше и который заключается в том, что по отношению к сознанию «часть» становится большим, нежели «целое»; причем, даже — не просто «большим», а такой «частью», которая — с точки зрения «внутреннего наблюдателя», то есть субъекта, приводит к тому, что само «целое» как бы «перестает существовать» — ощущаться, осознаваться, обретая статус бессознательного.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб, 2000. 518 с.
2. Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики // Психол. журн., 2003. Т. 24. № 1. С. 29–46
3. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.: ИП РАН, 2002. — 320 с.
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. — 450 с.

5. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: ИП РАН, 2004. – 506 с.
6. Ментальная репрезентация. М.: ИП РАН, 1998. – 320 с.
7. Месарович М., Мако Д, Такахара Н. Теория иерархических многоуровневых систем. М.: Мир, 1973. – 334 с.
8. Пригожин И. Порядок из хаоса. М.: Наука, 1985. – 340 с.
9. Садовский В. Н. Основы общей теории систем: логико-методологический анализ. М.: Наука, 1974. – 203 с.
10. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие. М.: ИП РАН, 2006. – 462 с.
11. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. – 380 с.
12. Denis M. Image et cognition. Paris, 1984. – 284 p.
13. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications, 2002. – 253 p.
14. Nelson T. A. (Ed.). Metacognition: Core Readings. Boston: Allen and Bacon. 1992. – 451 p.
15. Sartre J. – P. L'Être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique. Paris, Gallimard. – 772 p.

*В. В. Козлов*

## Тезисы интегративной парадигмы психологии

**В** Ярославской психологической школе проблемы истоков, истории, современного состояния теоретических парадигм психологии, базовых исследовательских и практико-ориентированных школ психологии и их парадигмальная обусловленность, а также возможные основы интеграции базовых парадигм психологии были всегда актуальны.

Автор этой статьи, который является представителем этой школы, в течение последних двадцати лет занимается интегративной парадигмой психологии. Для того чтобы более адекватно определить содержание этого методологического подхода, необходимо раскрыть основные системообразующие понятия, историю их возникновения и развития.

Базовое понятие парадигма (греч. «paradeigma» – пример, образец) в самом общем смысле означает совокупность явных и неявных (и часто неосознаваемых) предпосылок, определяющих научные исследования и признанных на данном этапе развития науки. Понятие восходит к античной и средневековой философии, в которых оно понималось как сфера вечных идей как первообраз, образец, в соответствии с которым Бог-демиург создает мир сущего. Оно в методологию науки впервые введено позитивистом Г. Бергманом.

В методологии науки парадигма определяется как совокупность ценностей, методов, подходов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени.

Это понятие, в современном смысле слова, введено американским физиком и историком науки Томасом Куном [1922–1996] в книге «Структура научных революций» (англ. *The Structure of Scientific Revolutions*) (1962). В ней Кун показывает, что научное сообщество формируется путем принятия определенных парадигм. «Этим термином я обозначаю, – писал он, – научные завоевания, повсеместно принятые, из которых складывается, пусть на какое-то время, модель проблем и решений, устраивающая тех, кто занимается исследованиями в данной области».

Согласно Т. Куну, парадигма – это то, что объединяет членов научного *сообщества*, и наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих определенную парадигму. Как правило, парадигма фиксируется в учебниках, трудах ученых и на многие годы определяет круг проблем и методов их решения в той или иной области науки, *научной школе*.

Т. Кун выделял два основных аспекта парадигмы: эпистемического и социального. В эпистемическом плане парадигма представляет собой совокупность фундаментальных знаний, ценностей, убеждений и техни-

ческих приемов, выступающих в качестве образца научной деятельности, в социальном — характеризуется через разделяющее ее конкретное научное сообщество, целостность и границы которого она определяет.

Томас Кун выделял различные этапы в развитии научной дисциплины:

- допарадигмальный (предшествующий установлению парадигмы);
- господства парадигмы (т. н. «нормальная наука»);
- кризис нормальной науки;
- научной революции, заключающейся в смене парадигмы, переходе от одной к другой.

Если применить эти стадии к науке психологии, то мы странным образом можем обнаружить ее одновременно на всех возможных стадиях развития.

*Допарадигмальность психологии.* Вне сомнения наука развивается не прямолинейно, а имеет определенные фазы, есть в некотором смысле зарождение, мода на идеи и эксперимент, слова...

Но зарождение науки, ее донаучную юность, всегда проблематично обнаружить вне некоторой натянутой условности. Ведь многие психологические карты так же по своей сущности, содержанию и функциям очень напоминают миры шамана, которые возникли до буддизма, христианства, до ислама, до митраизма, до язычества в славянском и европейском мире.

И, что касается рождения парадигмы, может, оно в психологии часто является просто переводом старых идей на современный язык, некоей ретрансляцией. Если парадигма как система определенных научных ценностей находит опережающее социальное сообщество, если отец-основатель парадигмы (отцы) имеют достаточно большой организаторский талант и экспансивную энергию, то условно мы можем обозначить это кесарево сечение из утробы философии вечного «новым» способом осмысления и объяснения психической реальности, новым смысловым пространством — новой парадигмой.

Автор статьи глубоко убежден, что преобразование психологии, ее теоретические инновации происходят из контакта с общей культурой человечества. Только незнание этого огромного пространства смыслов и знаний может привести к странной зачарованности новизной, чем, собственно и страдает европоцентрированная и американоцентрированная психология и психотерапия.

Дополнительным аргументом допарадигмальности современной психологии является и то, что существует бесконечное количество школ психологии, ни одна из которых еще не может предложить научно корректную и адекватную методологию исследования предмета науки. В современном демократическом обществе огромное количество религиозных общин, которые собираются вокруг значимых ценностей и мифов христианства, буддизма, мусульманства и др. В таком же соотношении в условиях допарадигмального многовластия над территорией истины о психическом, множественность парадигматических теорий конституирует разношерстное научное сообщество, состоящее из когнитивистов, психоаналитиков, бихевиористов и др.

Допарадигмальность в учении о душе это та эпистемологическая ситуация, когда парадигм много, но нет психологии как науки. Попытка психологии втиснуть природу психического в клетку теорий, отработанных системой профессионального образования, пока является безуспешной. Психическое, сознание, мышление пока не поддаются концептам науки и являются слишком зыбким фундаментом для будущей практики.

**Нормальная наука.** Если в предыдущих строках мы доказывали, что психология как наука находится в допарадигмальной стадии, то в этом параграфе мы сможем сказать, что смена периода спокойного развития психологии (ее нормальной стадии) еще не наступила. Материалистическая и позитивистская парадигма психологии даже в начале XXI века являются основными и «объяснительная методология», ориентированная на наблюдение, эксперимент и гипотетико-дедуктивный метод доминирующими в любом научном исследовании. Вся российская психология развивается в соответствии с установленными закономерностями и принятой академической психологией системой предписаний, сформированных в русле материалистической психологии. Они «предзаложены» в «структурной психологии» (В. Вундт, Э. Титченер), «психофизике» (Э. Вебер, Г. Фехнер, С. Стивенс), «рефлексология», «психофизиология», «теория высшей нервной деятельности» (С. И. Сеченов, И. П. Павлов, В. М. Бехтерев), «функциональная психология» (Д. Дьюи, Чикагская и Колумбийская школы) — во всей научной системе, которую мы обозначили как физиологическую парадигму психологии.

Постсоветская психология постмодернизма прочно опирается на свое физиологическое прошлое, признающее в качестве фундамента последующего развития свои незыблемые методологические принципы, картезианские требования формализации науки.

Каждое из направлений психологии (общая, социальная, организационная, педагогическая и др.) имеет одни и те же правила и стратегии проведения исследований, стандарты и нормы научной практики, парадигмальное обоснование.

Именно ньютоно-картезианская парадигма психологии, воплощенная в материалистически-позитивистских установках и ценностях ученых, объединенных в научные кланы, все еще является ведущей, все еще находится в стадии нормальной науки, выполняя проективно-программирующую и селективно-запретительную функции через систему образования, финансируемые научные проекты и системы научной аттестации.

**Кризис психологии.** На наш взгляд, любому более или менее свежему взгляду на психическую реальность всегда предшествует определенный кризис понимания, или парадигмальный кризис.

В истории российской психологии мы можем обнаружить несколько крупных кризисов, которые не позволили реализоваться идеям интегративной методологии. Первый, когда в июле 1936 года был наложен партийный и правительственный запрет на развитие педологии как комплексной науки о детях. Тем самым оказались подорваны

биологические основы возрастной психологии. Второй, когда в 1951 году в ходе известной научно-академической сессии, связанной с изучением творческого наследия И. П. Павлова, предпринималась попытка низвести психологию к изучению физиологии высшей нервной деятельности.

Третий методологический кризис психология переживала в конце XX столетия, когда, лишаясь привычной материалистической методологии и испытывая воздействие ряда направлений зарубежной науки, она рискует при некритическом восприятии всего иноземного утратить определенность цели и четкость ориентиров. Хотя, следует признать, что если кризис парадигмы реален, то он всегда вызывает к жизни неординарную науку, связанную закономерно с размытием догм и ослаблением правил научного психологического исследования.

Что касается социального аспекта парадигмы, то в условиях третьего методологического кризиса целые группы ученых потеряли веру в материалистическую психологию.

В известном смысле можно утверждать, что психология переживает своеобразный «кризис роста», подобный кризису физики в начале XX века. На наш взгляд, разрешение этого кризиса связано не столько с поиском новых фактов или закономерностей, сколько с новыми методологическими подходами и новым уровнем осмысления сознания человека как целостной системы.

Что касается научной революции, когда новая парадигма вытесняет старую, то Кун, наверно, выдавал желаемое за действительное. Парадигмы не умирают. Даже принцип Паули: «Смена научных парадигм происходит со сменой поколения их носителей» для России, да и зарубежной психологии, выглядит абсурдной.

Выражение Макса Планка: «Новая научная истина, как правило, торжествует не потому, что убеждает противников, открывая им новый свет, скорее она побеждает потому, что оппоненты, умирая, дают дорогу новому поколению, привыкшему к ней» — не имеет основания, т. к. каждая парадигма психологии уже имеет проверенные и надежные способы своего социального и научного воспроизводства.

На самом деле все выглядит по-другому. Все 5 направлений, парадигм психологии (физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная), о которых мы многократно писали в предыдущих статьях и монографиях, существуют и сосуществуют прямо сейчас одновременно. И я бы не сказал, что это сосуществование мирное и эмпатичное. Психология, как и любая наука, живущая за счет социальных ресурсов, похожа на поле битвы исследовательских программ, чем на систему изолированных островков.

В общем случае можно обнаружить, что любая более ранняя, более исторически старая, парадигма психологии не признает более поздние парадигмы. В этом смысле парадигма физиологическая отрицает потенциальную возможность существования всех тех уровней, которые анализируются в психоанализе, тем более в трансперсональной психологии, отрицая их существование и провозглашая их патологическими, иллюзорными или же вообще несуществующими.



Третий методологический кризис вроде бы должен был произвести как кризис нормальной стадии материалистической и по существу физиологической парадигмы советской психологической науки к научной революции. И вроде мы должны были ждать в этом котле кризиса смены парадигмы перехода к интегративной (гуманистической, трансперсональной) или к какой-то другой парадигме, но этого не случилось.

Потеря ясности и методологической однозначности психологии в 1990-е гг. породила достаточно выраженные эмоциональные и интеллектуальные всплески в российской психологии 1990-х гг. по поводу философских, онтологических, феноменологических оснований и проблем методов и исследовательских стратегий. Но эти всплески, по сути, оказались бурей в стакане воды и через горнило трансперсональных, экзистенциально-гуманистических, герменевтических новаций не прошла новая парадигма.

Иисус так и не явился.

И призрак новой парадигмы в методологических сумерках психологии постмодернизма так и не обрел плоть.

Высшим достижением последнего кризиса является парадигмальный плюрализм, который больше напоминает методологическую неопределенность.

**Научная революция.** Мы уже рассуждали выше о том, что российская психология допарадигмальна и переживает период, предшествующий установлению «новой» парадигмы в развитии российской психологии.

Мы особенно подробно остановились на психологии как нормальной науке.

И, в конце концов – в силу существования множественности предметов и множественности понимания психологии и конфликтном напряжении внутри этого множества, мы можем говорить о кризисе психологии.

Именно эта множественность, конкуренция, борьба, конфликты, даже спесь и презрение ученых к другим кланам, парадигмам и школам, создают то напряжение, которое вызовет взрыв научной революции.

Но следует признать, что двадцатилетний опыт кризиса российской психологии не привел к новой парадигме, к гештальт-переориентации самой психологии, к научной революции.

**Предварительные выводы.** Таким образом, современное состояние российской психологии мы можем идентифицировать в зависимости от способа мышления и описания на всех стадиях развития парадигмы: препарадигмальной, нормальной науки и кризиса.

Оценка учеными состояния психологической науки, стадии ее развития зависит от очень многих переменных. Это и вера, и личностные убеждения, система представлений о науке и научности, и личностный контакт с представителями разных парадигм, это и особый эстетический вкус к красоте интеллектуальных построений, это и прагматичность теории, в конце концов, это пол и этническая идентичность, социальное происхождение и «приближенность» к отцам науки, степень идентифицированности и ангажированности системой ценностей парадигмы, монетарные интересы, лень и зависть...

Для того чтобы новая парадигма была услышана, недостаточно надежных научных аргументов и даже решительные доводы не способны убедить многих, и уж точно нет такого аргумента, чтобы убедить всех.

Ни жизнеспособность, ни прагматичность, ни правдоподобность, ни даже красота теории не способны убедить ученого, склонного бродить по кладбищу драгоценных, но ошибочных теорий.

Многие забывают, что способы мышления и понимания стареют вместе с эпохой.

Но так тиха ночь и приятно умиротворение от мерцания давно умерших звезд.

**Интегративная психология.** В своих предыдущих работах мы уже неоднократно анализировали понятие парадигмы и выделяли 5 базовых парадигм психологии в соответствии со спецификой предмета, категориального аппарата, методов, а также социальных характеристик.

Интегративный подход является принципиально новым смысловым пространством как для профессионалов (психологов, социальных работников, психотерапевтов), так и для их клиентов.

Любая современная психологическая парадигма при кажущейся зачастую их полноте и универсальности является справедливой лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности в определенной предметной области. Ценность любой парадигмы относительна, и говорить об абсолютных мерках применительно к эмпирическим и концептуальным верованиям ученых-психологов не имеет никакого смысла.

Предельное осознание относительности и в то же время истинности любого понимания психического освобождает специалиста от догм и приближает его к точке интеграции, а рефлексивное понимание и принятие – к интегративной психологии. В этом смысле интегративная психология является направлением профессионального мышления, философской и психологической тенденцией, имеющей практическое применение.

Для формирования интегративной психологии необходима универсальная языковая среда, наподобие языка математики или физики, в которых любая символика истолковывается однозначно независимо от парадигмы, а также кооперативное взаимодействие всех парадигм и школ психологии. Конкретная задача, которую предстоит решить в первую очередь, состоит в разработке интегративной парадигмы психологической науки, ориентированной на коммуникацию (как неоднократно указывал В. А. Мазилев, яркий представитель Ярославской школы психологии), т. е. предполагающей улучшение реального взаимопонимания:

- между различными направлениями в рамках научной психологии;
- между академической, научной психологией и практико-ориентированными концепциями;
- между научной психологией и теми ветвями, которые не относятся к традиционной академической науке (трансперсональная, религиозная, мистическая, эзотерическая и т. п.);

– между научной психотерапией и искусством, философией, религией;

– между парадигмами психологии, которые опредмечивают различные уровни психической организации (тело, персоне, поведение, нравственность, смыслы бытия в мире, интерперсональное и трансперсональное (Козлов, 2003)).

Интегративная психология предполагает консолидацию множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии. Одновременно мы убеждены, что понимание, оценку, использование частной научной парадигмы может дать только более общая теория, к которой мы и относим интегративную психологию.

Можно сказать, что существуют пять базовых моделей психологии со своими принципами, методологией, предметом и пятью магическими кристаллами, пятью линзами, через которые воспринимают психологи каждого клана психическую реальность совершенно своеобразно.

Усилия интегративной психологии направлены на то, чтобы наладить взаимодействие этих «линз», магических кристаллов с целью сформировать, сконструировать совершенный объектив, адекватно отражающий психическую реальность.

Интегративная психология предполагает максимальное использование возможностей диалога с представителями всех пяти направлений психологии, позволяющего расширить представления о подходах и исследовательских методологиях, применяемых к изучению психической реальности.

Этот диалог предполагает включение механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии как условий понимания представителей всех пяти волн психологии и налаживания продуктивного взаимодействия между ними, подчиненное общей цели, – углублению представлений о сути психического, нахождения путей и способов сотрудничества.

Вместо того чтобы рассматривать физиологическую психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую и трансперсональную психологии как подходы конкурирующие, мы можем рассматривать их как взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке, каждый из которых потенциально информативен для другого.

Следует признать, что все пять парадигм психологии прогрессивны и необходимы, и каждая из них во временной перспективе содержит некий избыток относительно предыдущих теорий, объясняет новый, доселе неожиданный факт, опредмечивая новые пространства феноменов психического. И не нужно думать, что парадигмы в психологии рождаются и умирают, уступая место новым представлениям и научным ценностям и интеллектуальным веяниям, развиваются вместе с духом времени.

Все пять парадигм психологии в их непрерывности современного развития формируют тот многомерный теоретический, методологический и исследовательский и психотехнический проект, который мы обозначили как интегративную психологию.

Стратегия интегративной психологии – постижение природы человека через сопровождаемое критической рефлексией интегрирова-

ние, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена.

Становление в интегративную позицию, которая по сущности является метасистемной по отношению ко всем пяти парадигмам психологии, предоставляет возможность отстраненного анализа и обеспечивает возможность нового качественного скачка в развитии психологического знания.

Интегративная психология предлагает свободное оперирование многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями, психологическими парадигмами и их диагностическим, психотехническим инструментарием. Мы не отрицаем достижений ни одной парадигмы психологии и наше отношение к ним прагматично: возможен и рационален выбор любой парадигмы, которая в данный момент и в данной ситуации решает большее число проблем, заданных контекстом жизни.

Автор статьи совершенно уверен, что существует одна психология, по-разному выполненная в текстах разных парадигм, школ и личностей. Она объединена великой и ненасытной интенцией понимания психического.

Методологический фундамент интегративного подхода состоит из методологических принципов целостности, развития, нелинейного детерминизма, многомерности истины, позитивности, соотнесенности, онтологического плюрализма. Это методологические правила, которые указывают, каких путей и средств «научного» постижения следует избегать (негативная эвристика) и которыми следует двигаться (позитивная эвристика).

Интегративная психология не отказывается от прошлого опыта исследования человека, который в течение последних 40 тысяч лет проводился в духовных традициях искусства, теологического, философского, эмпирического склада, но использует его различные элементы в новых комбинациях.

Интегративная методология предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех психологических, философских, психодуховных традиций и подходов, которые эффективно работают в конкретной феноменальной области психологии.

Интегративная психология предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются: взаимодействие между всеми волнами психологии, интегративный диалог альтернативных подходов, традиций, школ и критическое рефлексивное позиционирование.

Интегративный подход – это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой

активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях.

Главную цель психологии мы видим в том, чтобы воссоединить целостную ткань психической реальности и выстроить многомерную интегративную парадигму современной психологии.

Все пять парадигм психологии: физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная — представляют собой:

- теорию, методологию как систему принципов, методов исследования предметов науки и культуры исследования;
- психотехническое воздействие на этот предмет;
- представителей парадигмы, которые являются носителями системы теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и прикладных целей.

К сожалению, уже в 1990-е гг. советская психологическая наука потеряла свой статус носителя истины и соответственно единство в постсоветском пространстве. От Российской психологической науки откололись все малые и большие бывшие братья по содружеству.

В самой России альтернативные направления в психологии перестали обращать внимание друг на друга, и каждая пошла своим путем. И у всех свои ассоциации и академии и образовательные системы.

Мне кажется, что психологи забыли, зачем они пришли в эту науку. Психология — наука интегративная, как интегративен сам человек от первого вдоха до последнего выдоха. Сказано в Премудростях Экклезиаста: «...время разбрасывать камни, и время собирать камни; время обнимать, и время уклоняться от объятий». На мой взгляд, в психологии наступило «время собирать камни» и «время обниматься». Ибо так мы одиноки и никчемны в отдельности, разбросанности, в самолюбовании и ущербной гордыне.

В условиях постмодерна (от лат. *post* — после, фр. — современный) российская психология закономерно должна принять интегративный характер, что приведет к неизбежному преобразованию интеллектуальной культуры самой психологии. Российская идеологически ангажированная психологическая парадигма модернизма, направленная на изменение самой природы человека (личности коммунистического общества), на отрицание старого и его демонтаж, построение идеальных сообществ (коллективов высокого уровня развития) с «всесторонне развитыми» строителями с основным принципом «цель оправдывает средства», уже ушла в прошлое.

Мы уже неоднократно писали, что интегративная психология как способ и культура постмодернистского мышления осуществляет совокупность определенных принципов научного существования:

- использование и интроспекция в поле психологического мышления культурного и познавательного потенциала предшествующих исторических периодов;
- радикальный плюрализм и толерантность;

– стирание границ между массовой и элитарной психологическими культурами, субкультурами Востока и Запада, через разнообразие психологического языка;

– равноправие стилей мышления и познавательных парадигм психологии, признание их самоценности;

– конвенциональность психологического знания, то есть психология как наука уже имеет в социальной культуре определенный набор устойчивых характеристик, выделенных в качестве значимых.

Язык, ценности, исследовательские стратегии интегративной психологии обращены ко всему социуму вне всякой дифференциации, учитывая весь спектр интересов и настроений различных социальных групп, применяя универсальные, основанные на общих антропоцентрированных ценностях и убеждениях смыслы и методы. На наш взгляд, это наиболее перспективные стратегии и принципы новой традиции науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бряник Н. В. Введение в современную теорию познания. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
2. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
3. Канке В. А. Основные философские направления и концепции науки. М.: Логос, 2004.
4. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001.
5. Трансперсональный проект в культуре: интегративная психология. Революция сознания: трансперсональные открытия, которые меняют мир. Материалы 17-й Всемирный Трансперсональный Конгресс, 23–27 июня, 2010 г. / Сост. и ред. В. В. Козлов, В. В. Майков, В. Ф. Петренко. М.: МТА, МАПН, 2010. С. 365–392.
6. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. – М.: Когито-Центр; Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
7. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. М.: Прогресс, 1977.
8. Мазилев В. А. Методология психологической науки. Ярославль: МАПН, 2003.
9. Юревич А. В. Психология и методология. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

*И. А. Корепанова*

## **Метод репликации в исследованиях памяти в культурно-исторической психологии**

Одним из центральных пунктов культурно-исторической психологии или учения о высших психических функциях (ВПФ) выступает положение об историчности ВПФ [1]. Л. С. Выготский выстроил доказательную базу этого пункта на примере сравнения операций счета так называемого примитивного человека и ребенка, операций мышления и запоминания [2]. Доказано, что высшие психические функции трансформируются в историогенезе (от примитивной бесписьменной культуры к письменной), изменения в структуре и функционировании связаны с появлением новой системы посредников, психологических средств, прежде всего письменности.

Каким образом проверить, что произошло с тем или иным психическим процессом за 50–100 лет? Наилучший способ – повторение проведенного ранее исследования. По инициативе Л. С. Выготского было проведено широкомасштабное исследование процессов опосредованного запоминания его коллегой А. Н. Леонтьевым [4]. Обсуждениям репликаций этого исследования и посвящено наше сообщение. Проведение «старого» исследования в новых социокультурных условиях преследует как чисто методические цели – выяснение внешней валидности (культурно- и времязависимости) методики, ее устойчивости к историческим событиям, так и наоборот – выявление особенностей изменения и развития различных психологических характеристик в зависимости от измененной исторической ситуации.

Понятие «репликация» наиболее распространено в работах западных психологов. Так, например, Оксфордский толковый словарь по психологии дает следующее определение репликации: «второй эксперимент, который воспроизводит или реплицирует более ранние исследования; каждая из частей эксперимента, которая содержит все основные параметрические изменения, представляющие интерес» [9]. Р. ван дер Веер [11] обсуждает методологические проблемы репликационных исследований, обозначая так суть процесса повторения классического психологического исследования: именно этот подход к экспериментальной работе позволяет провести сравнительный анализ показателей познавательных (или любых других) психических процессов в их генезисе, динамике и выявить наличие или отсутствие каких-либо отличий в развитии сходных качеств, характеристик у представителей разных эпох, поколений. Ван дер Веер рассматривает два вида репликации: строгие, так называемые дублированные репликации («strict, precise, (virtually) exact, or carbon-copy replications»), где одно или более экспериментальных условий могут быть изменены лишь с большей осторожностью, и концептуальные, неточные, нестрогие репликации (conceptual, imprecise, or inexact replications),



целью которых является пересмотр исходных результатов проведенных ранее исследований. Это позволяет проверить внешнюю валидность методики и изучить возможности обобщения экспериментальных данных на генеральной совокупности испытуемых. Вместе с тем Р. Ван дер Веер пишет о том, что абсолютно строгого повторения исследования быть не может, так как даже если в репликации используется тот же экспериментальный материал и она проходит в тех же условиях, что и первоначальное исследование, то, при этом, социально-исторический контекст и характеристики субъектов исследования могут отличаться существенно.

В последнее время в России проведен ряд репликационных исследований. Мы рассмотрим лишь те, которые касаются методики исследования памяти А. Н. Леонтьева. М. И. Лохов, проведя репликацию, пришел к выводу, что «гипотезу о „параллелограмме запоминания” следует признать несостоятельной» [5]. Вероятно, это связано, прежде всего, с тем, что были внесены изменения в методику, и тем, что результаты исследования представлены не так, как в классическом исследовании (графическое выражение данных — вместо групп испытуемых анализируется их возраст; показатели запоминания выражены не в величинах средних арифметических, а в процентах; распределение данных построено с применением регрессионного анализа). Репликация П. А. Мясоеда [7] включает в группы испытуемых воспитанников школы-интерната (сирот). Его данные практически совпали с данными А. Н. Леонтьева, вместе с этим «параллелограмма развития памяти» исследователь также не получил.

Исследование Б. Г. Мещерякова и др. также отличалось рядом нововведений [6], связанных как с заменой некоторых стимулов (слов для запоминания), так и с введением новых серий (серии с новым, более сложным средством запоминания — буквами русского алфавита). Важным расширением исследования стало включение новых методов математической обработки данных. Исследование показало сходство результатов с данными классического эксперимента, но процессы опосредствованного запоминания у современных дошкольников и подростков протекают в более ускоренном темпе.

Нами также была проведена репликация. В схеме сбора и анализа материала мы опирались на работы Б. Г. Мещерякова<sup>1</sup>, однако нами были введены несколько иные изменения. В отличие от исследования Б. Г. Мещерякова, мы не стали изменять слова в сериях, а изменили некоторые картинки для опосредования (используя метод экспертных оценок при подборе новых картинок взамен старым, отображающим устаревший внешний вид предметов). Также в нашей работе мы обратились к анализу состава экспериментальных групп<sup>2</sup>. А. Н. Леонтьев представил свои результаты, описывая одновременно паспортный возраст и уровень образования испытуемых. В современ-

---

<sup>1</sup> Мы выражаем благодарность Б. Г. Мещерякову за всестороннюю поддержку наших начинаний.

<sup>2</sup> Эта работа была проведена совместно с Ю. А. Быковой.

ных условиях для подбора испытуемых данный пункт оказался достаточно сложным. Так, А. Н. Леонтьев в группу взрослых включил студентов. Им студенческий возраст определен с 22 до 28 лет (что соответствует реалиям 1920–1930-х гг. – студентами люди становились не сразу после школьной скамьи). Полагая, что простое дублирование выборки по статусу «студент» – не правомочно, мы включили две выборки – «студенты» (возраст 17–21 год) и «взрослые» (имеющие высшее образование) в возрасте 22–30 лет. Статистический анализ (по критерию Манна-Уитни) результатов, полученных в группах студентов и взрослых выявил наличие значимых различий ( $p < 0,05$ ) между рассматриваемыми выборками в количестве воспроизведений только при опосредованном запоминании. Это косвенно подтверждает результаты других исследований, в которых говорится о развитии психических процессов во взрослых возрастах (см., например, [3]). При этом в целом в группе студентов были получены достаточно низкие показатели по сравнению с данными, полученными в группе студентов из эксперимента Леонтьева. То же – в выборке взрослых (эквивалентных по возрасту студентам А. Н. Леонтьева). Полученные данные говорят о том, что в некоторых группах (в каждой возрастной группе от 20 до 40 человек, в целом – более 900, все – жители Москвы, то есть мегаполиса) произошло возрастание продуктивности как опосредованного, так и непосредственного запоминания, в некоторых – нет.

Очевидно, что все представленные репликации – по Р. Ванн дер Вееру относятся ко второму виду. В анализе представленных выше репликаций мы выделили несколько вопросов для обсуждения.

1. *Методика изменения стимульного материала.* Нам представляется важным обсуждение того, как и почему был изменен стимульный материал, какие процедуры для этого были использованы.

2. *Представление данных и их обработка* (прежде всего – математическая). Изменение процедуры и способа представления данных могут стать эвристичными, откроют новые пути интерпретации данных, или же приведут к искажениям исходного замысла исследования.

3. *Подбор выборки испытуемых.* Выборка может быть представлена через возраст или через социальное положение (в данном случае – образовательный статус), в обоих случаях подбор выборки должен стать предметом особого анализа.

4. И главный, на наш взгляд, вопрос – какова *цель репликации*? Описанные исследования приводят противоречивые данные при ответе на вопрос: какие изменения произошли в эффективности запоминания. Есть данные, как о снижении, так и о повышении эффективности. Нам представляется эвристичным использование репликационных исследований для привлечения материала для анализа тех изменений, которые происходят в обществе, в том числе и в ходе так называемой медиа-революции (см., например, [8, 10]). Не поиск ответа на вопрос – лучше или хуже запоминают (думают, анализируют, вообще развиты) современные люди по сравнению с людьми 100 лет назад, а привлечение этих данных к ответу на вопрос – какова со-

временная культура, какие психологические средства она предлагает современному человеку?

Мы надеемся, что представленные соображения послужат поводом для дальнейших дискуссий и развития метода репликаций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М., 1960.
2. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. М., 1993.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
4. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности. М., 2003.
5. Лохов М. И. Динамика формирования произвольной памяти у детей // Психологический журнал. 1993, № 4.
6. Мещеряков Б. Г., Моисеенко Е. В., Конторина В. В. Параллелограмм развития памяти: не миф, но требует уточнения // Психологический журнал Университета «Дубна». 2008. № 1.
7. Мясоед П. А. «Параллелограмм» А. Н. Леонтьева, «генетический закон» Л. С. Выготского и традиция научной школы // Вопросы психологии. 2003. № 2.
8. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. 2010. № 2.
9. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. 2002.
10. Rückriem G. Digital technology and mediation: A challenge to activity theory// Learning and Expanding with Activity Theory. Cambridge University Press, 2008.
11. Van der Veer, R. Reconstructing the mind. Replicability in research on human development Norwood, NJ: Ablex, 1994.

*А. Ф. Корниенко*

## **Системный подход в определении сущности психики**

Как известно [6], идея системности была заложена в трудах Аристотеля и сводилась к утверждению, что целое, образованное из частей, обладает особым (системным) свойством, которое не сводится к свойствам отдельных частей и обуславливает характер взаимодействия этих частей в рамках целого. Системное свойство живого тела соотносилось Аристотелем с понятием о душе. Душа представлялась им как отличная от тела, но, вместе с тем, и не отделяемая от него, поскольку считалась его свойством, обуславливающим взаимодействие его частей и различные формы его поведения. В своих представлениях о природе и соотношении души и тела Аристотель был одним из первых, кто придерживался взглядов материалистического монизма.

Впоследствии идея материалистического монизма была воспроизведена Б. Спинозой. Но у него душа рассматривалась не как системное свойство тела, обуславливающее формы его поведения, а как один из его «атрибутов» – «атрибут мышления», под которым понималась способность тела к мышлению или мыслящее тело. Причем этот атрибут рассматривался как независимый от другого атрибута тела – «атрибута протяженности», в котором воплощалось представление о теле как материальном биологическом образовании. Вместе взятые, эти два независимых атрибута характеризовали тело как некую целостную систему. Но в этой системе отсутствовало самое главное – возможность взаимодействия ее составляющих. Согласно концепции Б. Спинозы, «ни тело не может определять душу к мышлению, ни душа не может определять тело ни к движению, ни к покою» (цит. по [6, с. 443]).

Следует отметить, что, по существу, это был шаг, а то и два шага назад по отношению к идее системности Аристотеля. Во-первых, была потеряна идея о том, что душу (или психику) можно рассматривать не только как системное свойство тела, но и как форму организации материальных процессов, происходящих в теле, что непосредственно выводит нас на механизмы взаимодействия нематериального «психического» и материального «телесного». Во-вторых, не нашла своего развития идея об «энтелехии», как внутреннем факторе (цели), обуславливающем движение тела, которая также указывает на наличие взаимодействия психического (души) и физического (тела). В метафорической форме эта идея выражена Аристотелем через описание творчества скульптора, телесные движения которого организуются и осуществляются в соответствии с его замыслом, мысленным образом.

В отечественной психологии и физиологии принцип системности и особенности применения системного подхода в различных

психологических и физиологических исследованиях разрабатывались И. М. Сеченовым, И. П. Павловым, Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, А. Н. Северцевым, К. К. Платоновым, Б. Ф. Ломовым, В. Б. Швырковым, Ю. А. Александровым и др.

В качестве одного из важных в плане развития методологических основ системного подхода в исследовании психики хотелось бы отметить исследование В. Б. Швыркова [8], в котором отмечается, что в нервной системе отдельные нейроны и нейронные структуры функционируют не «сами по себе», а регламентированы общесистемными процессами, которые обеспечивают их «взаимосодействие» и согласованность в работе. Возникающая при этом организация нервных процессов рассматривается В. Б. Швырковым как новое системное качество нейрофизиологического, которое он соотносит с понятием о психике. На аналогичное соотношение психического и нейрофизиологического прямо указывается Б. Ф. Ломовым, который пишет: «...психическое в отношении к нейрофизиологическому выступает как системное качество» [5, с. 37]. Не трудно заметить, что представления В. Б. Швыркова и Б. Ф. Ломова о психике как системном качестве нейрофизиологического во многом созвучны представлению Аристотеля о душе как системном свойстве живого тела.

В настоящее время при рассмотрении сущности психики обычно речь идет, во-первых, о системном свойстве (или функции) не всего тела живого организма, а лишь его специализированного органа – мозга. Во-вторых, рассматриваются две функции психики: а) функция отражения объективной действительности (получения знаний об ее особенностях) и б) функция регуляции поведения организма на основе результатов отражения. Анализируя методологические и теоретические проблемы психологии, Б. Ф. Ломов писал: «Являясь свойством материи, функцией мозга, психика выступает как особая форма отражения» [5, с. 139]. По его мнению, «логика развития психологической науки ведет к пониманию психических процессов как процессов субъективного отражения объективной действительности, обеспечивающих регуляцию поведения соответственно условиям, в которых оно осуществляется» [там же]. Согласно определению Н. И. Чуприковой, «психика – это специфическая функция специализированного органа живого существа – нервной системы, – обеспечивающая отражение им мира, в котором оно живет, состояний его собственного тела, а также процессов и результатов взаимодействий живого организма с миром и регуляции на этой основе поведения» [7, с. 5].

Однако, как показано в наших работах [3, 4], определение психики как системного свойства мозга, благодаря которому обеспечивается «субъективное отражение объективной действительности», нельзя признать удовлетворительным. С одной стороны, оно тавтологично, поскольку понятие «субъективное отражение» означает, что отражение принадлежит субъекту, в определении которого как носителя психики входит исходное понятие «психика». С другой стороны, оно допускает наличие психики даже у простейших живых организмов в силу того, что присущие им биохимические и физиологические

формы отражения являются отражением именно объективной действительности.

В наших исследованиях определение сущности психики как особого системного свойства мозга начинается с выяснения назначения мозга и психики в системе взаимодействия субъекта (носителя и мозга, и психики) с окружающей его объективной действительностью. Функции мозга и психики, как системных образований рассматриваются в системе более высокого уровня, как это и положено при использовании системного подхода.

При взаимодействии живого организма с окружающей его внешней средой, выступающей как часть объективной действительности, в рецепторной системе организма в результате протекающих там биохимических и физиологических процессов образуются знания об особенностях воздействий, идущих от объектов, находящихся в среде. На основе этих знаний и знаний о состоянии двигательной системы самого организма вырабатываются знания о необходимых формах реакции (поведения) на данные воздействия.

Однако на получение знаний о воздействии и подготовку к соответствующей двигательной реакции (поведению) требуется некоторое время  $\Delta t$ . За это время исходная ситуация  $C1$ , откуда шли воздействия на организм, изменяется на некоторую величину  $\Delta C$ , и наступает новая ситуация  $C2 = C1 + \Delta C$ , в которой, собственно, и осуществляется реакция. При этом очевидно, что в общем случае реакция организма, основанная на знаниях о воздействиях ситуации  $C1$ , которая ушла в прошлое, не соответствует особенностям воздействий новой ситуации  $C2$ , ставшей ситуацией нового настоящего. Чтобы поведение организма, находящегося в ситуации  $C1$  было адекватным новой ситуации  $C2$ , в которой он окажется через время  $\Delta t$ , он должен обладать особыми механизмами получения знаний о ситуации, которой еще нет, т. е. о ситуации ближайшего будущего. Мы полагаем, что для обеспечения способности организма к получению знаний о ближайшем будущем ситуации  $C1$  (т. е. знаний о ситуации  $C2$ ) и построению поведения в соответствии с особенностями будущей ситуации у живых организмов в процессе их эволюционного развития с необходимостью появляются нервная система и мозг. Системное свойство мозга, благодаря которому обеспечиваются отражение ближайшего будущего объективной действительности и регуляция на основе этого отражения поведения организма, это и есть то свойство мозга, которое следует именовать как «психика». Именно при таком определении психики становится понятным биологическое значение ее возникновения и можно действительно утверждать, что психика обеспечивает и отражение, и регуляцию поведения организма соответственно условиям той объективной действительности, в которой это поведение осуществляется.

Применение системно-эволюционного подхода позволило нам выделить в развитии психики четыре уровня, которые соотносятся с уровнями развития познавательных психических процессов, каждый из которых обеспечивает получение субъектом знаний о специфичес-

ких особенностях объектов и явлений ближайшего будущего объективной действительности [2]. К ним относятся процессы ощущения, восприятия, мышления и сознания. Сознание рассматривается нами не только как высший уровень развития психики, но и как наиболее сложный познавательный психический процесс, результатом которого является возникновение в психике субъекта образа самого субъекта как носителя психики, обозначаемого обычно как образ «Я» [1].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корниенко А. Ф. Понятие о сознании как высшем уровне развития психики // Сибирский психологический журнал. 2010. № 36. С. 20–26.
2. Корниенко А. Ф. Психика и психические процессы: единая система психологических понятий // Российский научный журнал. 2009. № 4 (11). С. 78–89.
3. Корниенко А. Ф. Специфика психической формы отражения действительности // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. № 2. С. 5–19.
4. Корниенко А. Ф. Проблемы определения понятия «психика» // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5. № 1. С. 9–22.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 445 с.
6. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 496 с.
7. Чуприкова Н. И. Система понятий общей психологии и функциональная система психической регуляции поведения и деятельности // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 3–15.
8. Швырков В. Б. Основные этапы развития системно-эволюционного подхода в психофизиологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 3. С. 15–27.



## Проблемы определения базисных категорий психологии

В 1971 году М. Г. Ярошевский [9] ввел понятие о «категориальном строе психологической науки», подчеркнув необходимость построения психологии или общей психологической теории не на основе какой-то одной «универсальной» категории, а на основе некоторой совокупности категорий, которые могут быть названы «базисными». В качестве таких базисных психологических категорий им были выделены: «образ», «мотив», «действие», «личность».

Практически в это же время о необходимости выделения основных, наиболее общих психологических понятий, называемых категориями, заявил К. К. Платонов [7], отмечая отсутствие в психологии общепризнанной системы понятий и их определений. Результатом теоретических изысканий К. К. Платонова явилось выделение в качестве базисных таких общепсихологических категорий, как «психическое отражение», «психическое явление», «сознание», «личность», «деятельность», «развитие психики».

Очевидно, что предложенные М. Г. Ярошевским и К. К. Платоновым совокупности базисных категорий психологии значительно отличаются между собой. Единственной совпадающей категорией является категория «личность». Наблюдаемое отличие в совокупности базисных категорий психологии позволяет говорить, во-первых, о проявлении субъективизма в выделении психологических понятий в качестве базисных и, во-вторых, о наличии в психологии того времени существенного категориального кризиса.

Попытка разрешить этот кризис и привести множество психологических понятий в систему была предпринята в 1998 году А. В. Петровским и М. Г. Ярошевским [5]. Авторами была предложена многоуровневая категориальная система психологии, в которой выделялись четыре блока категорий: 1) протопсихологические («организм», «потребность», «реакция», «сигнал», «различение», «аффективность»); 2) базисные психологические («индивид», «мотив», «действие», «образ», «отношение», «переживание»); 3) метапсихологические («Я», «ценность», «деятельность», «сознание», «общение», «чувство»); 4) экстрапсихологические («личность», «идеал», «активность», «логос», «соучастование», «смысл»).

Как видим, в предложенной системе категория «личность» была выведена из группы базисных и переведена в группу экстрапсихологических категорий. Ее место заняла категория «индивид». Базисные категории «сознание» и «деятельность», выделенные К. К. Платоновым, оказались в группе метапсихологических категорий. К числу базисных кроме категории «индивид» были отнесены еще две категории — «отношение» и «переживание».

Однако это был лишь первый вариант категориальной системы, разработанный А. В. Петровским и М. Г. Ярошевским. В 2003 году ими был предложен существенным образом переработанный вариант системы основных категорий психологии [6]. В новом варианте системы стало пять блоков категорий. Добавился блок биоцентрических категорий, куда были включены такие категории, как «организм», «нужда», «метаболизм», «сигнал», «избирательность», «синергия», «среда». Вместо блока экстрапсихологических категорий появился блок социоцентрических категорий, куда вошли «человек», «идеал», «свобода», «разум», «экзистенция», «соучастие», «эйкумена».

Не трудно убедиться, что совокупности базисных психологических, равно как и прото-, и метапсихологических категорий, изменились. Категория «индивид» из базисных психологических категорий перешла в протопсихологические. Базисным психологическим стала категория «Я», которая раньше относилась к метапсихологическим. Категория «личность», бывшая в группе экстрапсихологических, в новой системе оказалась в группе метапсихологических. Категория «отношение», которая была в группе базисных психологических, вообще оказалась за бортом категориальной системы. В состав базисных были введены две абсолютно новые категории — «интеракция» и «ситуация». Перестановки одних и тех же категорий в разные группы, изъятие одних и включение других категорий в группу базисных психологических наводят на мысль о крайнем субъективизме авторов и умозрительности в построении категориальной системы психологии. Непонятно, например, почему такие категории, как «личность» и «сознание», которые характеризуют явления социально обусловленные, нельзя отнести к группе категорий социоцентрических. Почему категория «Я» и неразрывно связанная с ней категория «сознание» сначала были в одной категориальной группе, а затем оказались в разных? И главный вопрос, который возникает при анализе категориальной системы психологии, предложенной А. В. Петровским и М. Г. Ярошевским, это вопрос о том, почему в этой системе не нашлось места для категории «психика»?

На отсутствие категории «психика» среди выделенных А. В. Петровским и М. Г. Ярошевским психологических категорий обратил внимание В. А. Мазилев. Признавая важность разработанной авторами категориальной системы, он отмечает, что «в перечне категорий психологии не находится места для понятия „психика“» [4, с. 101]. И далее он указывает: «если психическое не является центральным психологическим понятием, конституирующим науку психологию, то эта наука обречена на редукцию, и никакой системный подход не сможет избавить ее от этой участи».

К выделению понятия «психика» в качестве базисной психологической категории ближе всех, пожалуй, был К. К. Платонов. Выделенное им понятие «психическое отражение», по сути, очень близко к понятию «психика», а понятие «развитие психики», хотя и не эквивалентно понятию «психика», но все же включает его в свою структуру. Вместе с тем включение К. К. Платоновым в число базисных

психологических категорий понятия «развитие психики» является, на наш взгляд, не совсем корректным. С таким же успехом можно было выделить в качестве базисных такие понятия, как «развитие сознания» и «развитие личности».

«Развитие» – категория философская и, как показано в тех же работах А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, может использоваться в психологии в качестве одного из объяснительных принципов, наряду с принципом детерминизма и системности.

Для создания категориального строя и категориальной системы психологии важно выделить собственно психологические категории, определяющие специфику психологической науки. К таким категориям, безусловно, следует отнести не только «сознание» и «личность», но и «психику». Более того, понятие «психика», как никакое другое понятие, претендует на то, чтобы быть самой базисной и системообразующей психологической категорией.

К базисным психологическим категориям, безусловно, можно отнести и такие понятия, как «психическое отражение», «психическое явление», «психический процесс» на том основании, что они являются производными от центрального понятия психологии – «психика» – и базисных категорий философии – «отражение», «явление», «процесс».

Следует отметить, что понятие «психический», будучи производным от понятия «психика», неэквивалентно ему. Очевидно, что «психический процесс», который может протекать в «психике», не есть «психика», как и «психика» не есть «психический процесс». В связи с этим понятия «психика», «психический процесс», а также такие понятия, как «психическое отражение», «психическое явление», «психическое состояние» должны иметь в психологии разные определения.

Среди базисных категорий психологии более всего нуждается в четком научном определении понятие «психика». Как это ни парадоксально, но в психологии, которая является наукой о психике и психических явлениях, определение сущности психики вызывает наибольшие затруднения. Как отмечает Н. И. Чуприкова, в психологии «все трудности начинаются тогда, когда поднимается вопрос о том, что же такое „психика”» [8, с. 104].

Проблемным оказывается и определение понятия «сознание», которое признается высшим уровнем развития психики. «К сожалению, философия и наука не могут похвастаться тем, что они за тысячу лет своего существования и развития пришли к сколь-нибудь однозначному определению сознания», – пишет В. П. Зинченко [2, с. 11]. По мнению В. М. Аллахвердова, «о чем, собственно, идет речь, когда мы говорим о сознании, на самом деле никому не известно» [1, с. 52], и он называет сознание «глубочайшей тайной психологической науки».

Вместе с тем, положение с определением понятий «психика» и «сознание» и построением непротиворечивой категориальной системы психологии не так уж безнадежно, о чем свидетельствуют наши разработки указанной проблемы (см. [3]).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Изд-во «Речь», 2003.
2. Зинченко В. П. Предисловие // Хант Г. Т. О природе сознания: С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения. – М.: ООО «Издательство АСТ и др.», 2004. С. 11–15.
3. Корниенко А. Ф. Психика и сознание: возникновение и развитие. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2010.
4. Мазилев В. А. История психологии: необходимость нового историко-методологического подхода // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. С. 98–106.
5. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998.
6. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
7. Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972.
8. Чуприкова Н. И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 104–118.
9. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. М.: Изд-во политической литературы, 1971.

*Н. С. Куделькина, А. Ю. Агафонов, Я. С. Вовченко*

## **Методологические аспекты изучения сознания**

*(При поддержке РГНФ; грант № 10-06-00469а)*

**В** психологии неоднократно предпринимались попытки объяснить строение и принцип деятельности сознания (James, 1890; Titchener, 1898; Ананьев, 1961; Выготский, 1960; Леонтьев, 1975; Ломов, 1981; Лурия, 1998; Рубинштейн, 1959; Ганзен, 1984; Зинченко, 1991; Веккер, 1998, 2000; Столин, 1983; Аллахвердов, 1993, 2000, 2003; Dennett, 1991, 1996; Vaars, 1988; Block, 1995, Churchland, 1984; Eilan, 1995 и др.). Вместе с тем, вопрос о природе и механизмах работы сознания по сей день остается открытым. Более того, мы можем говорить о том, что именно проблема сознания является системообразующим компонентом кризиса теоретической психологии, о котором упоминают многие современные ученые. Суть этого кризиса в наиболее общем виде состоит в том, что с одной стороны, «глобальные» теории имеют слабый объяснительный потенциал по отношению к конкретным эмпирическим феноменам, с другой стороны, растет число локальных, узконаправленных эмпирических исследований, ориентированных на изучение отдельных феноменов, результаты которых, подобно элементам плохо выполненной мозаики, не укладываются в целостную картину, научно-психологического знания.

Нам представляется, что «проблема сознания» в современной психологии в первую очередь — проблема методологическая. Прежде всего важно, какие вопросы о сознании ставит перед собой ученый. Так как именно способ постановки вопросов определяет направление движения мысли исследователя и во многом задает тот эвристический потенциал, на который обречены его поиски.

Сознание в психологии, как правило, отождествляют с осознаваемыми переживаниями, которые в качестве эмпирических фактов открыты для самонаблюдения и сопровождаются чувством субъективной очевидности происходящего. Однако сознание и осознание имеют разную онтологию. Как отмечает Агафонов: «в отличие от „осознания“ теоретическим понятием „сознание“ следует обозначать не реальную, а гипотетическую, и потому не обладающую эмпирической достоверностью систему механизмов, согласованная работа которых порождает осознаваемые переживания». Осознание как эмпирический феномен представляет собой главную проблему психологии сознания, которую можно сформулировать следующим образом: «Как происходит осознание?» Анализ эффектов осознания позволяет вводить представление о внешне ненаблюдаемых и закрытых для интроспекции процессах сознания; описание же логики последних и составляет содержание теории сознания. Для того, чтобы объяснить

феномен осознания, необходима теория сознания, описывающая то, чего нет в эмпирическом опыте.

Разгадка головоломки сознания, на наш взгляд, лежит в поиске ответов на следующие вопросы.

– *Каким образом человек осознает?* Ответ на этот вопрос предполагает описание микрогенеза осознания, т. е. описание логики той неосознаваемой работы сознания, которая предваряет собой и порождает конечный эффект осознания.

– *Зачем осознавать?* Многочисленные экспериментальные данные свидетельствуют, что человек (= сознание) способен неосознанно воспринимать и эффективно обрабатывать информацию, выполняя сложные когнитивные операции: способен понимать значение слова, не осознавая факта воздействия; одновременно приписывать несколько смыслов одному и тому же стимулу (реализовывать множественное понимание) и даже проявлять доверие или, напротив, недоверие к неосознаваемой информации. Какие же тогда дополнительные когнитивные выгоды дает осознание, притом, что человек много меньше осознает по сравнению с объемом того, что он не осознает? В чем состоит когнитивный смысл осознания? В чем заключен эволюционный замысел явления осознания?

– *Как происходит сличение воспринятой информации с той, что хранится в памяти?* Проблема сличения – традиционная проблема когнитивистов – является одной из наиболее важных и, вместе с тем, сложных в плане объяснения процесса осознания. Осознание без участия прошлого опыта невозможно. Этот очевидный факт по сей день теоретически невозможен. Данный вопрос может быть сформулирован и в других терминах, например, как происходит узнавание (опознание)? Все известные стратегии анализа сличения не дают пока удовлетворительных результатов.

– *Как происходит взаимодействие осознаваемого и неосознаваемого?* Хотя мы уже накопили значительное количество экспериментальных фактов, доказывающих такое взаимодействие в обоих направлениях, но, вместе с тем, механизм этой взаиморегуляции недостаточно понятен.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонов А. Ю. Сознание и осознание // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». Самара, 2003.
2. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара, 2007.
3. Аллахвердов В. М. и др. Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб, 2006.

*Куприна О. А.*

## **Эмпирическое обоснование проблемы смысла жизни**

**Т**еоретический анализ основных философских и психологических положений отечественных и зарубежных авторов, раскрывающих феномен смысла жизни, дает возможность выявлять наиболее важные экзистенциальные критерии, отражающие степень осмысленности человеком своей жизни. Подчеркивается необходимость взятия на себя ответственности за принимаемые в жизни решения, отмечается, что при высоком конформизме, невозможности реализовать значимые ценности появляется чувство внутренней пустоты, сопровождающееся возникновением «экзистенциальных вакуумов» [4], свидетельствующих о процессе дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере [3].

Важное место в экзистенциальной философии и психологии отводится рассмотрению вопроса онтологической тревоги, возникающей при утрате смысла жизни. Как отмечает С. Мадди, в такие моменты перед человеком открываются два возможных выбора жизненного пути: выбор прошлого, прерывающего процесс изменения и обретения смысла, и выбор будущего как потенциала для развития и личностного роста [5].

Однако при всей своей значимости и фундаментальности данные положения раскрываются в большей степени на уровне теоретических воззрений и имеют недостаточную практическую разработку и применение.

Эмпирической базой для проведения научно-практического исследования являлись психологические факультеты Российского государственного социального университета (РГСУ), Московского университета экономики, статистики, информатики (МЭСИ), Московского государственного областного университета (МГОУ). В исследовании приняли участие 162 человека в возрасте 17–19 лет, студенты первого курса.

Цель исследования: выявление влияния основных экзистенциальных и индивидуально-типологических факторов на степень осмысленности жизни студентов-психологов.

Гипотеза исследования: осмысленность жизни студентов-психологов первого курса связана с дезинтеграцией в ценностно-мотивационной сфере, с принятием ответственности за события, происходящие в их жизни, с выраженностью социальных страхов, а также с определенными индивидуально-типологическими особенностями.

Психодиагностический метод, включал в себя следующие методики: «Смыслжизненных ориентаций (СЖО)» Д. А. Леонтьева; «Уровень соотношения „Ценности” и „Доступности” в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е. Б. Фанталовой; «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина, А. М. Эткинда; «Социальные страхи»



(СС) Л. Н. Грошевой; многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-PF); стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) Л. Н. Собчик. Обработка полученных данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 13.0 for Windows.

Корреляционный анализ Пирсона показал линейные корреляционные связи между шкалой «Осмысленность жизни» (ОЖ) и шкалами «Общая интернальность» (Ио) ( $r=0,226$  при  $p<0,05$ ) и «Страх неудачи и поражения» (№ 1) ( $r = -0,214$  при  $p<0,05$ ), а также с показателем, определяющим уровень дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере (R) ( $r= -0,208$  при  $p<0,05$ ).

Определились линейные корреляционные связи между шкалами, коррелирующими со шкалой «Осмысленность жизни» (ОЖ): прямая линейная связь установлена между страхом неудачи и поражения с показателем дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере (R) ( $r = 0,227$  при  $p<0,05$ ), а также обратные корреляционные связи между общей интернальностью (Ио) и интегральным показателем (R) ( $r = -0,324$  при  $p<0,01$ ); общей интернальностью (Ио) и социальным страхом неудачи и поражения (№ 1) ( $r = -0,240$  при  $p<0,05$ ). Это дало возможность предположить, что «импульсом» к осмысленности жизни могут стать как изменения результатов сразу по трем перечисленным выше переменным, так и изменение хотя бы одной из них.

Установлены линейные корреляционные связи осмысленности жизни студентов-психологов с индивидуально-типологическими характеристиками, выявленными по личностным шкалам методики СМИЛ, а также с первичными и вторичными факторами опросника Р. Кеттелла.

Прямые корреляционные связи между шкалой «Осмысленность жизни» (ОЖ) и методикой Р. Кеттелла были установлены по первичным факторам: (G) ( $r = 0,274$  при  $p<0,01$ ) и (Q3) ( $r = 0,380$  при  $p<0,001$ ). Обратные корреляционные связи обозначились с первичными факторами (A) ( $r = -0,237$  при  $p<0,05$ ), (Q1) ( $r = -0,217$  при  $p<0,05$ ) и (F1) ( $r = -0,236$  при  $p<0,05$ ) по методике Р. Кеттелла, а также со шкалами СМИЛ: 2 шкалой ( $r = -0,277$  при  $p<0,01$ ), 5 шкалой ( $r = -0,239$  при  $p<0,05$ ), 7 шкалой ( $r = -0,273$  при  $p<0,01$ ).

Факторный анализ позволил выделить три основных фактора, связанных с осмысленностью жизни: первый фактор (Ф1) «Зависимость от социальной среды», включающий в себя 7 шкалу (0,822), 2 шкалу (0,720) и F1 (0,711); второй фактор (Ф2) «Нормативность поведения и самоконтроль», состоящий из шкал: Q3 (0,805), G (0,726), Q1(-0,486); третий фактор (Ф3) «Эмоциональная чувствительность» представленный шкалами A (0,542) и 5 шкалой (0,830).

Таким образом, степень осмысленности жизни студентов первого курса психологического факультета связана с переменными, обозначенными нами как экзистенциальные: ответственность за происходящие в жизни события, уровень дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, социальный страх неудачи и поражения, а также индивидуально-типологическими переменными, представленными факторами (Ф1), (Ф2), (Ф3).

Множественный регрессионный анализ дал возможность установить степень воздействия каждой из перечисленных выше переменных на осмысленность жизни студентов-психологов первого курса. Результаты показали, что на осмысленность жизни влияние оказывают факторы, определяющие индивидуально-типологические свойства. При этом наибольшее прямое воздействие оказывает фактор (Ф2) ( $\beta = 0,358$  при  $p < 0,0001$ ), следующими по силе идут фактор (Ф3) ( $\beta = -0,329$  при  $p < 0,0001$ ) и фактор (Ф1) ( $\beta = -0,291$  при  $p < 0,001$ ), имеющие обратную зависимость с показателем ОЖ. Влияние экзистенциальных показателей оказалось незначимым.

В ходе корреляционного анализа Пирсона определились корреляционные связи переменных с фактором (Ф1): прямые линейные корреляции с показателем уровня дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере (R) ( $r = 0,263$  при  $p < 0,01$ ); с социальным страхом неудачи и поражения (№ 1) ( $r = 0,311$  при  $p < 0,01$ ) и обратная линейная корреляция с показателем (Ио) ( $r = -0,253$  при  $p < 0,01$ ).

Объединение всех корреляционных и регрессионных связей переменных со шкалой «Осмысленность жизни» (ОЖ) позволило определить психологические факторы, детерминирующие осмысленность жизни студентов-психологов первого курса

Результаты статистического анализа показали, что наибольшее воздействие оказывает фактор «Нормативность поведения и самоконтроль», включающий в себя такие личностные характеристики как сознательность, настойчивость, упорство в достижении цели, повышенную обязательность, добросовестность, склонность к планированию деятельности, контроль над своим поведением и эмоциями, устойчивость интересов, уверенное движение к поставленной цели. Увеличение проявления данных характеристик повышает осмысленность жизни студентов-психологов.

Непосредственное влияние на осмысленность жизни оказывает также фактор «Эмоциональная чувствительность», однако, его повышение способствует снижению осмысленности жизни. Данный фактор включает в себя следующие индивидуально-типологические особенности: пассивность личностной позиции, сентиментальность, утонченность вкуса, художественно-эстетическую ориентацию, потребность в дружелюбных гармоничных отношениях, чувствительность, ранимость, отражает иррациональность и инфантилизм.

Фактор «Зависимость от социальной среды», несмотря на меньшее влияние его на осмысленность жизни, при сравнении с другими факторами оказывает на нее не только непосредственное, но и опосредованное воздействие. Данный фактор, включающий в себя как основную личностную характеристику уровень тревожности, а также связан со всеми экзистенциальными факторами, такими как ответственность за события своей жизни, дезинтеграция в ценностно-мотивационной сфере, страхом неудачи и поражения.

Поскольку экзистенциальные показатели взаимосвязаны друг с другом и с осмысленностью жизни, а изменение уровня хотя бы одного из них влияет на все остальные характеристики данной систе-

мы, фактор «Зависимость от социальной среды» оказывает достаточно сильное опосредованное воздействие на уровень осмысленности жизни. В связи с этим мы можем говорить, что повышение уровня личностной тревожности (наиболее значимая личностная характеристика данного фактора) способствует снижению осмысленности жизни у студентов-психологов, а также о его непосредственной связи с увеличением уровня дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, возрастанием страха неудачи и поражения и выявление тенденции к перекладыванию на внешние обстоятельства ответственности за события своей жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мэй Р. Смысл тревоги. М.: Класс, 2001.
2. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2008.
3. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
5. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / Ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

*Т. А. Лапина*

## **Место категории «психологическое благополучие» в психологическом тезаурусе**

**П**отребность в категории, которая бы обозначала внутреннюю и внешнюю позитивность функционирования человека существовала с античных времен. И философия, и психология через категории «счастье», «удовольствие», «благополучие» изучали разные аспекты этого феномена. В 1969 году вышла книга Н. Брэдбурна «Структура психологического благополучия» [8], в которой впервые появилось понятие «психологическое благополучие». В настоящее время в западной психологии оно является чрезвычайно востребованным, что, по мнению И. Бонивелл [1], связано с тем, что качество жизни становится важнее, чем показатели экономического процветания; личное счастье становится более важным в связи с тенденцией к индивидуализму; разработан ряд достоверных методов измерения благополучия, благодаря которым эта область смогла превратиться в серьезную и признанную научную дисциплину. В нашей стране эта категория не получила столь широкого распространения, хотя имеют место и обзорные работы, и работы, направленные ее развитие [6, 7].

В силу того, что эта категория кажется нам чрезвычайно перспективной для изучения некоторых сущностных сторон человеческого бытия, связанных с эффективным позитивным функционированием, имеет смысл проанализировать ее место в психологическом тезаурусе.

Можно отметить, что в настоящее время в отношении «психологического благополучия» ситуация сложилась следующим образом: во-первых, одно и то же понятие «психологического благополучия» отражает разные феноменологии; во-вторых, разные понятия фиксируют одну и ту же феноменологию; в-третьих, существуют сходные понятия, которые отражают другие феноменологии, но используются как замена «психологического благополучия».

Что касается неоднозначности феноменологий, то исследователи традиционно различают два основных подхода в трактовке «психологического благополучия». Первый подход можно назвать субъективистским, отождествляющим психологическое благополучие с субъективным ощущением счастья, удовлетворенности жизнью. Именно этот подход положил начало развитию рассматриваемой категории. Н. Брэдбурн создал представление о структуре психологического благополучия, которая, с его точки зрения, представляет баланс, достигаемый постоянным взаимодействием двух видов аффекта — позитивного и негативного. События повседневной жизни, несущие в себе радость или разочарование, отражаясь в нашем сознании, накапливаются в виде соответственно окрашенного аффекта. То, что нас расстраивает, и то, из-за чего мы переживаем, суммируется в виде негативного аффекта, те же события по-

вседневной жизни, которые несут нам положительные эмоции, способствуют увеличению позитивного аффекта. Иногда этот подход называют гедонистическим, ссылаясь на исторические традиции изучения счастья, но, как представляется, удовольствие может быть как переживанием чувственного, сиюминутного наслаждения, целью и мотивом (собственно гедонистическая специфика психологического благополучия), но, оставаясь субъектным переживанием, может быть имманентной составляющей процесса достижения других целей. И в данном случае оставаясь в рамках субъективистской категории, выходит за пределы гедонистической трактовки. Совершенно очевидно, что развитие данного подхода идет и может идти по пути определения внутренних и внешних факторов, определяющих аффективный баланс; изучения развертки прошлое—настоящее—будущее, позволяющей выяснить временные границы психологического благополучия; детерминирующее влияние психологического благополучия.

Второй подход — объективистский, связывающий психологическое благополучие со степенью реализации человеческого потенциала. Этот подход также называют эвдемонистическим, опираясь на античное эвдемонистическое понимание счастья как стремления к полному, устойчивому, целостному благу (Аристотель). При этом для эвдемонистического счастья обязательно наличие внешнего фактора, внешней оценки со стороны. Объективистский подход к психологическому благополучию может быть рассмотрен по работам К. Рифф (цит. по [7]), которая на основе анализа и обобщения работ А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.-Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлер, М. Яхеды предлагает интегративную модель психологического благополучия. Модель включает шесть составляющих: позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие); наличие целей и занятий, придающих жизни смысл (цели в жизни); способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность); чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост); отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения с другими); способность следовать собственным убеждениям (автономность). Объективность этой теории состоит, во-первых, в том, что психологическое благополучие рассматривается как соответствие жизненного функционирования любого человека некоторому позитивному, социальному нормативу, во-вторых, каждый из обозначенных параметров, имеет внешнее поведенческое проявление и соответственно подвергается внешней оценке.

Существуют попытки объединения этих двух подходов. Одна из них сделана П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой [6, 7], в которой психологическое благополучие как переживание, напрямую зависящее от системы внутренних оценок самого носителя данного переживания. При этом акцент делается на субъективной оценке человеком себя и собственной жизни, а также на аспектах позитивного функционирования личности.

Близким по содержанию понятию «психологическое благополучие» в субъективистской парадигме являются понятия «субъективное благополучие», «душевное благополучие», «личностное благополучие». Наибо-

лее подробно в этом ряду разработано понятие «субъективное благополучие», предложенное Е. Динером и активно разрабатываемое в рамках позитивной психологии [5, 9]. Признаки субъективного благополучия, которые он отмечал, в равной степени относят к психологическому благополучию: *субъективность*, т. е. субъективное, так же как психологическое благополучие, существует внутри индивидуального опыта; *позитивность измерения* (и психологическое, и субъективное благополучие – это не просто отсутствие негативных факторов, они предполагают наличие определенных позитивных показателей); *глобальность измерения* (и субъективное, и психологическое благополучие включают глобальную оценку всех аспектов жизни личности в период от нескольких недель до десятков лет). По структуре феномен субъективного благополучия отличается от феномена психологического благополучия, как баланса положительных и отрицательных эмоций, наличием также третьего элемента – удовлетворением (когнитивной, интеллектуальной оценкой различных сфер жизни). Отмечается, что субъективное благополучие тем выше, чем больше у человека положительных эмоций, чем меньше отрицательных эмоций и чем больше удовлетворенность собственной жизнью.

Часто под «психологическим благополучием» подразумевают также целый ряд близких, но не тождественных по своему значению понятий, таких, например, как «психическое здоровье», «качество жизни». Несмотря на то, что эти категории также не имеют общепринятого значения, и иногда «психологическое благополучие» (прежде всего в его объективистском значении) рассматривается в качестве их структурного элемента [3, 4], тем не менее, безусловным маркером, который отделяет «психологическое благополучие» от дихотомии «болезнь-здоровье», является отсутствие каких-либо психических или соматических недугов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бонивелл И. Ключи к благополучию. Изд-во «Время», 2009. С. 192.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 304 с.
3. Гордеев В., Александрович Ю. Методы исследования развития ребенка: качество жизни (QQL) – новый инструмент оценки развития детей. СПб.: «Речь», 2001. 200 с.
4. Калитеевская Е. Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: «Смысл», 1997. С. 231–238.
5. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) // Мир Психологии. 2002. № 2. С. 143–148.
6. Шевеленкова Т. Д. Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Журнал психологическая диагностика. № 3. 2005. Психологический институт РАО. г. Обнинск. С. 95–129.
7. Фесенко П. П. Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? // Психология. 2005. № 4. С. 132–138.
8. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
9. Diener E. Subjective well-being. Psychological Bulletin, 1984. 95. P. 542–575.



*В. А. Мазилев*

## **Когнитивная методология психологической науки**

*(Работа выполнена при поддержке РФФИ,  
грант 09-06-00412)*

**П**сихология в настоящее время, несомненно, находится «на подъеме»: свидетельством чего является большое число публикаций, постоянно появляются новые интересные теории и концепции, проводятся масштабные исследования. Психологическое знание востребовано обществом, проводятся многочисленные конференции и научные форумы. Пользуется большой популярностью практическая психология, которая находит широкое применение в образовании, медицине, спорте и т. п. Иными словами, психология живет и успешно развивается. Это, разумеется, не означает, что в психологии нет нерешенных проблем.

Если касаться этого аспекта жизни научной психологии, то в первую очередь стоит отметить нерешенные (и во многом даже не до конца осмысленные) методологические проблемы. Это целый клубок проблем. И главная проблема — выработка нового понимания предмета психологии. Эта мысль нуждается в пояснении. Попробуем это сделать. Важно понимать разницу между предметом науки и предметом конкретного исследования. С предметом конкретного исследования никто существенных затруднений не имеет: скажем, диссертанты вполне успешно его определяют и защищают результаты проведенных исследований. А с предметом науки — проблема. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку — психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т. к. все у них разное. И понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место и для одного, и для другого. И только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. И она, кстати, общая и для отечественной, и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение, упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволит психологии стать фундаментальной наукой. В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап — формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана [1]. Вторым этапом — содержательное наполнение концепта предмет психологии. И здесь работа уже проводится. Как



конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т. п. – эти важнейшие проблемы являются следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета – это, действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей, психологии. И остальные будут решены как простые задачи после решения главной проблемы. Или, если угодно, в терминологии Томаса Куна как задачи-головоломки в контексте новой парадигмы.

В предшествующих работах было показано, что методология психологической науки имеет исторический характер. Она отвечает на те задачи, которые встают перед психологией в тот или иной момент времени [2]. В последние годы на первый план выходит задача разработки общей когнитивной методологии психологии. Когнитивная методология – методологическая дисциплина, трактующая общие принципы, подходы и технологии познания психического. (Могут быть выделены и другие методологические дисциплины, в частности, коммуникативная методология и методология психологической практики. В данном тексте речь будет идти о разработке общей когнитивной методологии, что составляет в настоящий момент наиболее актуальную методологическую задачу.) Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотносенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотношении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Главная сложность в разработке общей методологии заключается в том, что исследования разными авторами проводятся с различных методологических позиций. Это естественно, т. к. разработка фундаментальных проблем психологии (например, проблемы предмета, метода психологии, объяснения и т. д.) сопряжена с большими трудностями, поэтому множественность исследовательских подходов в психологии традиционна. На этом основании многими авторами утверждается, что разработка общей методологии в современных условиях невозможна. Выдвигаются принципы методологического плюрализма (С. Д. Смирнов) и методологического либерализма (А. В. Юревич), что означает в лучшем случае лишь сосуществование различных методологий.

Мы разделяем следующую позицию: 1) разработка общей методологии возможна, т. к. существует универсальная модель, позволяющая свести в «общем исследовательском пространстве» важнейшие

методологические категории; 2) использование интегративной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов, что позволяет сделать разработанная нами ранее соотносительная модель (коммуникативная методология).

Общая методология психологии – непротиворечивая концепция, трактуемая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т. д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной.

Интегративная когнитивная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т. е., как минимум, включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория, объяснение и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер в том смысле, что должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций. Задача выполнима, если в качестве основы выступит общая схема психологического исследования. В самом общем виде она может быть представлена в следующем виде. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория (в структуру которой входят базовая категория, идея метода, моделирующие представления, организующая схема), метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема является замкнутой, т. е. теория является основанием для постановки новой проблемы.

На этой методологической основе нами была разработана схема соотношения теории и метода в психологии. Она имеет объективную основу (основанием выступает схема организации психологического исследования, имеющая универсальный характер и представляющая собой структурный инвариант).

Представляется, что общая стратегия построения концепции общей методологии может выглядеть следующим образом:

1. Корректировка и уточнение общей схемы соотношения теории и метода как основы для разработки общей концепции когнитивной методологии.

2. Разработка (исходя из общей схемы соотношения теории и метода) формальной схемы частных методологических концепций.

3. Разработка частных (содержательных) методологических концепций: а) предмета; б) предтеории; в) метода; г) психологического факта; д) психологической теории; е) объяснения.

4. Композиция частных методологических концепций и их интеграция в общую концепцию когнитивной методологии.

5. Оформление общей когнитивной методологии как концепции, ее проверка.

К настоящему времени такая работа начата, завершены первый и второй этапы, предстоит выполнение важнейших третьего и четвертого этапов в разработке общей методологии. Формулирование концепции когнитивной методологии психологической науки будет способствовать дальнейшему развитию методологических разработок в отечественной психологии.

В рамках настоящей статьи (в силу ограниченности объема) нет возможности дать хотя бы эскиз общей когнитивной методологии или характеристику основных частных методологических концепций [3]. Поэтому обозначим лишь некоторые моменты.

Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений, являющихся основой для проведения эмпирического психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Может быть описана структура предтеории: «опредмеченная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения.

В основе возникновения предтеории лежит проблема. Для того чтобы проблема стала основой предтеории, она должна быть опредмеченной. Поясним это. В психологии существуют традиции, с которыми психолог (хочет он того или нет) вынужден считаться. К ним в первую очередь относится та, согласно которой психология должна заниматься изучением «психе» (при всех различиях трактовок интуитивное представление является общим и хорошо описывается через самонаблюдение). Объяснение «души» (внутреннего мира – мыслей, чувств, воспоминаний и т. д.) – сверхзадача любой психологии. Даже самые радикальные реформаторы – представители объективной психологии – не уходили от этого. Разрыв с этой традицией лишает права называть свою концепцию психологической.

Важно подчеркнуть, что принципиальным является выделение уровней в трактовке предмета (реальный, декларируемый, рационализированный). Таким образом (напомним, предмет многоуровнев, исходное понимание максимально широкое – «площадка для сборки») оказываются реально соотносимыми любые психологические концепции (которые, действительно, являются психологическими – по предмету исследования).

Другой традицией, которой должна соответствовать опредмеченная проблема – определение психофизиологического статуса исследуемого психического явления. Иными словами, опредмечивание означает, дуалистически (имплицитно или эксплицитно) или монистически будет рассматриваться психический феномен. Таким образом, опредмечивание проблемы это включение ее в контекст так или иначе трактуемого предмета психологии. Центральным элементом в структуре предтеории является базовая категория. Базовая категория фиксирует тип трактовки предмета, определяет основную ориентацию исследования, поэтому имеет самое непосредственное отношение к

методу (точнее, идее метода). Базовая категория, таким образом, является основной детерминантой метода. Базовая категория тесно связана с моделирующими представлениями – той моделью, с которой соотнесен предмет исследования. (Исследование теорий мышления, например, показало, что в качестве моделирующих представлений может выступать поток сознания, направленный ход мыслей, прохождение лабиринта, решение механической головоломки, решение задачи, решение творческой задачи и т. д.)

Основными базовыми категориями в психологических концепциях выступают структура, функция, акт, процесс, генезис и уровень. В зависимости от выбранной базовой категории метод может быть структурным, функциональным, процессуальным и т. п. Генезис и уровень чаще используются в сочетании с другими категориями (в этих случаях исследование имеет комплексную ориентацию). Они также часто выступают в качестве объясняющей категории. Могут быть выделены виды объяснения, используемые в психологии. Используемый метод позволяет получить эмпирический материал, который подлежит интерпретации. Ядром, определяющим вид интерпретации, является объясняющая категория. В «наивных» концепциях, характерных для ранних этапов развития психологии как самостоятельной науки, часто наблюдается совпадение базовой категории и категории объясняющей. В более поздних концепциях происходит «наложение»: эмпирический материал добывается методом, соответствующим одной категории, а интерпретируется с помощью другой. Это создает возможности для появления других (альтернативных) видов объяснения.

Полагаем, что разработка когнитивной методологии будет способствовать и продвижению в понимании психики и проведению новых исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мазилев В. А. О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. Т. 1. Вып. 1, 2006. С. 55–72.
2. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2007.
3. Мазилев В. А. Когнитивная методология психологии. Ярославль, 2011.

*В. А. Мазилев*

## Научная психология: уровневая структура метода

*(Исследование выполнено при поддержке РФФИ,  
грант 09-06-00412)*

Методологический анализ показывает: психология как самостоятельная дисциплина была конституирована методом научной интроспекции, который был основным методом научной психологии: для того, чтобы говорить о том, что научная психология была создана методом эксперимента, который заменил интроспекцию, нет оснований. Более того, научный эксперимент и научная интроспекция появляются в психологии фактически одновременно, поэтому о «смене» одного метода другим говорить не приходится уже по этой причине.

Историко-методологическое исследование показало, что даже чисто эмпирические методы имеют выраженную обусловленность со стороны теоретических представлений. В частности, обнаружилось, что структура интроспекции как эмпирического метода определяется исходными представлениями исследователя об изучаемом явлении. Эмпирические методы использовались в различных модификациях (В. Вундт, Ф. Brentano, У. Джемс, О. Кюльпе, Э. Титченер, Н. Ах и др.), в которых сочетаются инвариантность и вариативность. Дать объяснение этому феномену позволило представление об *уровневом строении метода*. Необходимо различать *теорию* как результат научного исследования и *предтеорию* как комплекс исходных представлений, предшествующих эмпирическому изучению и направляющих исследование. Могут быть выделены следующие компоненты предтеории: *идея метода, базовая категория, моделирующее представление, организующая схема*. Любое исследование начинается с *проблемы*. Проблема предполагает выделение *предмета исследования*. В психологии предмет исследования тесно связан с трактовкой *предмета психологии* в целом. Поэтому в психологическом исследовании реально имеют дело с *опредмеченной проблемой*. В психологии возможно несовпадение декларируемого предмета и реального предмета. Проблема, которая будет исследоваться, должна быть конкретизирована. Конкретизация происходит в двух направлениях: в проблеме необходимо увидеть именно психологический феномен, она должна «опредметиться». Другая важная конкретизация проблемы происходит тогда, когда опредмеченная проблема соотносится с *моделирующими представлениями*. Например, «мышление» как таковое представляет собой абстракцию, которую невозможно изучать, для этого оно должно во что-то «воплотиться». Это «воплощение» и есть моделирующие представления: решение задачи, соотнесение понятий, понимание выра-

жений, построение умозаключения и т. д. Определенность проблемы (иными словами, латентное присутствие определенной трактовки предмета психологии) определяет *идею метода* (если, например, исследователь исходит из того, что реальный предмет — непосредственный опыт, он, несомненно, будет стремиться использовать метод самонаблюдения в той или иной форме). Выбор формы метода связан с дальнейшими уточнениями. Дальнейшее уточнение состоит в выборе *базовой категории*. Базовая категория определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия *структура, функция, акт, процесс*. Базовая категория определяет тип организующей схемы. Организующая схема — способ организации исследования, которое может быть направлено на раскрытие структуры, функции изучаемого явления или на выявление его процессуальных характеристик. (Показано, что в рассматриваемый период существовали возможности уровневого и генетического анализа, но реализованы не были).

Эмпирический метод выступает как зависимый от предтеории. В структуре предтеории представлена идея метода, которая, в свою очередь, определяется пониманием предмета науки. Если предмет науки — сознание или внутренний опыт, то идея метода, его принцип, определяется через внутреннее восприятие, самонаблюдение. Это означает, что если в данном исследовании будут использоваться другие методы, например, эксперимент, то они будут выступать исключительно в роли вспомогательных, дополнительных, лишь создающих оптимальные условия для внутреннего восприятия. Идеи метода недостаточно, чтобы охарактеризовать метод психологического исследования в целом. Одна и та же идея метода может воплощаться в существенно различающихся вариантах метода. Метод представляет собой сложное образование, имеет уровневую структуру, причем различные уровни связаны с различными компонентами предтеории. Схематически соотношение между компонентами предтеории и уровнями метода можно представить следующим образом. Можно говорить, по меньшей мере, о трех уровнях метода. На первом уровне метод выступает как идеологический, т. е. на этом уровне выражается общий принцип («идея») метода. Этот уровень, в основном, определяется идеей метода как компонентом структуры предтеории, который, в свою очередь, детерминируется пониманием предмета психологии. На втором уровне метод проявляется как предметный. На этом уровне определяется, что именно будет этим методом изучаться. Скажем, метод интроспекции может быть направлен на выделение содержания опыта, на фиксацию актов и т. п. Этот уровень определяется таким компонентом предтеории как «базовая категория» — «организационная схема»: понятия «структура», «функция» или «процесс» определяют в конечном счете содержание метода, т. е. какой именно психологический материал будет фиксироваться и описываться. На третьем уровне метод выступает как процедурный, операционный. Любой метод может быть охарактеризован и описан как последовательность или совокупность конкретных процедур. Этот уровень, в основном, определяется таким компонентом



предтеории как моделирующие представления. Они определяют не только последовательность действий исследователя и испытуемого, специфические приемы, используемые для того, чтобы фиксировать необходимый психический материал, но и выбор стимульного материала. К этому уровню (например, в случае использования метода интроспекции) могут быть отнесены такие специфические технические приемы, которые обеспечивают развернутые подробные показания (использование элементов ретроспекции, активный опрос испытуемого, деление на этапы, стадии, фракции и т. п.), или обеспечивают улучшение восприятия испытуемым переживаний (повторение переживаний, возможность бессознательного опознания, метод перерыва, частичный метод, метод замедления течения переживаний и т. п.).

Метод представляет собой целостное образование, в котором тем не менее может быть выделено несколько уровней. В исследовании выявлено, что метод в психологии в рассматриваемый исторический период имеет уровневое строение. В методе можно выделить по меньшей мере три уровня (идеологический, предметный, процедурный). Идеологический уровень характеризует общую ориентацию исследования (направленного на изучение либо самосознания, либо поведения), предметный раскрывает подход к предмету изучения как содержательному (определяемому через его структурные, функциональные, процессуальные и т. д. свойства) и сводящий предмет изучения к конкретной модели, имеющей какое-либо наглядное содержание («закрываемое» на конкретную ситуацию). Процедурный уровень определяет последовательность конкретных исследовательских процедур и конкретных методических приемов, направленных на получение необходимого эмпирического материала. Особенно важно, что может быть установлено соответствие между компонентами предтеории и уровнями метода (идеологическим, предметным, процедурным). Выявлено, что идея метода определяет идеологический уровень, базовая категория и организующая схема — предметный, моделирующие представления — процедурный уровень метода.

Проведенное исследование позволило в значительной степени по-новому рассмотреть вопрос об инвариантности-вариативности психологического метода. Основой такого понимания является рассмотрение метода как имеющего уровневое строение. Поскольку название метода обычно связано с идеологическим уровнем, становится понятно, что, ограничиваясь только этим уровнем, мы лишаемся возможности понять специфику той или иной разновидности метода. В частности, выделение метода «классической интроспекции» (Э. Боринг) [2] не позволяет раскрыть своеобразие интроспективных процедур в разных психологических направлениях. Иными словами, как инвариантный метод выступает только на идеологическом уровне, тогда как на предметном и процедурном является вариативным.

Проведенное исследование позволило уточнить вопрос о «нормативности» — «дескриптивности» эмпирического метода в психологии. Выявлено, что метод по-разному выступает на разных уровнях, что способствует появлению разноречивых оценок: на идеологическом



уровне метод предстает как нормативный, тогда как на предметном как дескриптивный.

Исследование позволило дать достаточно определенный ответ на вопрос о соотношении эмпирических методов в психологическом исследовании. В психологии достаточно распространена ситуация, когда в исследовании одновременно используется несколько эмпирических методов. Известны многочисленные дискуссии, можно ли считать использование метода эксперимента критерием появления собственно экспериментальной психологии. Уровневое представление о методе позволяет дать однозначный ответ: ведущий метод обязательно представлен на идеологическом уровне, дополнительный метод «взаимодействует» с ведущим, дополняет его на предметном и процедурном уровнях. Таким образом, появляется возможность разграничить ведущий и вспомогательный (дополнительный) методы [1].

Дополнительные исследования показали, что уровневое строение метода представляет собой универсальную характеристику метода: в психологических концепциях более позднего периода уровневое строение метода также наблюдается.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мазилев В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998.
2. Boring E. A History of experimental Psychology. 2<sup>nd</sup> ed. N. Y.: Appleton-Century-Crofts, 1950.

*А. А. Маленов*

## **Проблема недостаточной практической направленности психологического образования: источники и направления решения**

**К**лассическое университетское психологическое образование всегда отличалось фундаментальностью учебно-профессиональной подготовки, формируя новый уровень мировоззрения у субъектов его приобретающих. Приоритетность методологических основ той или иной предметной области, безусловно, имеет разумное обоснование — без теоретических знаний формирование практических компетенций специалиста невозможно. При этом любое высшее образование, в том числе психологическое, на определенном этапе подготовки активно проявляет свою прикладную направленность, создавая условия для приобретения, закрепления и отработки умений, как во время аудиторных занятий, так и в реальных условиях жизнедеятельности потенциальных клиентов.

Однако в ожиданиях абитуриентов и студентов ориентация на психологическую практику заметно превышает потребность в научных знаниях, в связи с чем, ценность последних занижается, затрудняя формирование у оптантов целостного и адекватного представления о соответствующей профессиональной деятельности, одновременно снижая удовлетворенность процессом ее освоения.

Вечная, не теряющая своей актуальности, проблема преемственности фундаментальной и собственно профессиональной подготовки, поиска баланса между теорией и практикой, знанием и опытом особенно выпукло проявляется в контексте компетентностного подхода в системе образования. Согласно последнему, современный выпускник факультета психологии должен обладать следующими основными профессиональными компетенциями: готовностью к реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном, личностном, профессиональном развитии человека; способностью к выбору и применению адекватных психодиагностических методик, способов количественной и качественной обработки данных; готовностью к построению психологического портрета профессионала через описание структуры его деятельности в определенной сфере; способностью к использованию традиционных методов и технологий с целью осуществления различных форм оказания непосредственной психологической помощи населению; готовность к выявлению специфики психического функционирования человека в зависимости от его возрастных, гендерных, этнических, социальных, профессиональных и других особенностей; способностью к психологической диагностике уровня развития психических и личностных

свойств, процессов, состояний, а также готовностью к прогнозированию динамики их изменений с целью оптимизации функционирования индивида, группы, сообщества в различных сферах жизнедеятельности [2]. Соответствия указанным требованиям невозможно достичь благодаря исключительно теоретической подготовке, создающей определенный фундамент, но не гарантирующей специалисту владение практическим. Для этой цели и существуют особые виды деятельности, включенные в систему обучения в качестве обязательных компонентов. В частности, учебно-профессиональная подготовка специалиста-психолога включает: ряд практик – ознакомительную, производственную, педагогическую и научно-исследовательскую; практические курсы или практикумы, направленные на интеграцию теоретико-методологических знаний с умениями и навыками в условиях той или иной степени близости к реальной профессиональной деятельности; курсовые и дипломные работы, содержащие эмпирическую часть, связанную с непосредственной реализацией полученных компетенций в реальных социальных взаимодействиях; организацию самостоятельной работы студентов, в том числе связанную с решением конкретных практических задач в разных сферах общественной жизни и пр. [1]. При этом многие студенты факультета психологии, по-прежнему, считают, что практическая составляющая их образования значительно отстает от теоретической.

Конструктивность решения этой проблемы, на наш взгляд, может быть достигнута благодаря деятельности в двух основных направлениях. Первое из них преимущественно должно быть сконцентрировано действительно на поиске возможностей усиления и расширения практической составляющей психологического образования, развитии новых форм учебного взаимодействия. Для преподавателей психологических факультетов эта задача не представляется трудной, поскольку большинство из них являются практикующими психологами, что позволяет им не только передавать научную информацию, но и компетентно обучать необходимым профессиональным умениям с учетом сферы их применения. Если же сочетание теории и практики в рамках конкретного учебного курса невозможно из-за отсутствия собственного профессионального опыта, то всегда можно обратиться за помощью к коллегам, им обладающим, приглашая их на занятия в качестве специалистов или предлагая выступить в роли ведущего преподавателя. Повышению практической направленности психологического образования также служит усиление тренинговой работы, сопровождающей профессиональный и личностный рост как обучаемых, так и самих обучающихся. В качестве новых форм реализации около профессиональной и собственно профессиональной активности студентов могут выступать разнообразные проекты, программы, мероприятия внеучебного характера, требующие соответствующих психологическому профилю компетенций. В данном случае может быть охвачен контингент, в том числе и с начальным уровнем подготовки, позволяющим решать профессиональные задачи доступного уровня сложности, в частности проявлять свои внутренние ресурсы личнос-

ти, определившие выбор психологического образования. Так студенты факультета психологии разных курсов обучения традиционно принимают участие в работе с абитуриентами ОмГУ им. Ф. М. Достоевского в рамках акций «День открытых дверей» и «День абитуриента», а также со школьниками г. Омска и Омской области в рамках регионального образовательного форума «Тебе, молодой!»

Второе направление деятельности по усилению практической составляющей психологического образования, в отличие от первого, имеет не внешний, а внутренний характер. Многолетний опыт преподавания психологии заставляет обращать внимание на следующее противоречие: учащиеся зачастую недооценивают предоставляемые факультетом возможности для их профессионального становления и развития, вплоть до игнорирования предлагаемых видов деятельности, имеющих ярко выраженный прикладной характер. Такое отношение, на наш взгляд, вскрывает проблему недостаточного уровня рефлексивности студентов в отношении их включенности в практическую деятельность в процессе обучения. Опасность этого явления заключается прежде всего в нивелировании всех стараний преподавателей и администрации факультета, направленных на изменение учебной ситуации, указанных ранее.

В связи с этим одним из направлений деятельности факультета психологии ОмГУ им. Ф. М. Достоевского выступает разработка и апробация различных программ, направленных на активное погружение студентов в субъектную позицию с целью повышения их уровня самоанализа в отношении не только теоретической, но и практической направленности образования. К числу такого рода проектов можно отнести ряд мероприятий для студентов первого курса, сопровождающих освоение новой для них учебно-профессиональной деятельности: тренинг «Знакомство», практический курс «Психологическая подготовка к экзаменам», деловая игра «Осознанное студенчество» и пр. Кроме первокурсников, отдельную группу студентов, требующую особого отношения, составляют учащиеся, имеющие академические задолженности. С целью сохранения этого контингента преподавателями факультета было принято решение о разработке и реализации специальной программы «Учение с увлечением», включающей ряд мероприятий, обращенных к выявлению и устранению причин нарушений в самоорганизации учебной деятельности, а также обнаружению ресурсов, доступных для актуализации студентами в трудных ситуациях. Решению последней задачи также посвящено одно из направлений деятельности психологической службы вуза, организованной на базе факультета психологии, в том числе с целью предоставления возможности студентам осуществления профессиональной деятельности совместно с их наставниками.

Самостоятельным блоком работы по осознанию, отслеживанию и оценке динамики профессиональных и личных изменений студента не только преподавателем или научным руководителем, но и им самим, является модификация традиционной системы сопровождения учебных практик. Инновация в данном случае связана с разработкой

программы мониторинга компетенций студентов, овладение которыми требуется в процессе конкретного вида практики. Данная процедура осуществляется до начала и после завершения учебной практики и включает в себя оценки уровня развития соответствующих знаний, умений, способностей студентов их научными руководителями и самими практикантами. Такая обратная связь, в том числе при обнаружении несоответствия между самооценкой и оценкой руководителя, заостряет внимание студентов на необходимости профессионального самоанализа и саморазвития, а также на том, что уже достигнуто в процессе конкретной деятельности в качестве ее субъекта.

Подводя итог, можно заключить, что решение проблемы преемственности фундаментальной и прикладной подготовки специалиста охватывает не только организационные аспекты, но и собственно психологические, обращая внимание на необходимость и целесообразность сотрудничества всех субъектов образовательного процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 020400 «Психология». Квалификация – психолог, преподаватель психологии. М., 2000. – 26 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 Психология (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2009. – 26 с.

*Н. Н. Мехтиханова*

## Психологические аспекты проблемы экспертизы

Проблема изучения психологических основ экспертных процедур является фундаментальной как для общей психологии, так и для специальных отраслей науки. С экспертизой сталкивается большое число исследователей в практической деятельности и в научной работе. Существует множество задач, непосредственно связанных с экспертными процедурами. Это понятие фигурирует в литературе по экономике, планированию, статистике, социологии и др. Назовем лишь некоторые из практических психологических задач, решение которых напрямую связано с проблемой экспертного оценивания: прием на работу, профотбор, аттестация, формирование резерва, сокращение штатов, оценка качества продукции, оценка участников соревнований и конкурсов, выявление профессионально важных качеств, оценка знаний учащихся и абитуриентов, классификация и категоризация профессий, обучение персонала, анализ групповых потоков, диагностика организации и т. д. Экспертные процедуры являются сформировавшимся научным методом анализа сложных неформализуемых проблем. Широкое использование экспертных процедур привело к необходимости проведения глубоких научных исследований по обоснованию и рациональному решению проблем экспертизы. В то же время сегодняшний уровень развития психологических знаний характеризуется несистематическими теоретическими описаниями и малочисленными эмпирическими исследованиями сложного феномена деятельности эксперта.

Научно обоснованное использование мнения экспертов повышает профессиональный потенциал общества, способствует актуализации социального, человеческого фактора в интересах общественного прогресса. Вместе с тем, в современной науке существует яркое противоречие между практической востребованностью экспертных процедур и их теоретическим осмыслением, что, безусловно, сказывается на качестве их использования и является пробелом в общей психологии. Системное и комплексное обращение к проблемам объекта и субъекта экспертизы обогатит теоретические положения психологии мышления, интеллекта, принятия решения, теории измерений; позволит рационально организовать экспертную процедуру, расширит возможности компьютерных экспертных систем.

Использование знаний особых людей — экспертов — для решения сложных неформализуемых задач в самых различных областях жизни берет начало в глубокой древности. Различными формами реализации экспертной оценки можно назвать советы старейшин и мудрецов, государственные и военные советы, военные комиссии и т. д. Необходимость проведения специальных экспертиз медицинских случаев

отмечалась учеными-врачами в средние века. И. Кант писал об особых философах, которых следует привлекать для судебно-медицинской экспертизы.

Как самостоятельный научный инструмент экспертный метод стал активно развиваться с 1940-х гг. Использование Д. Гордоном и О. Хелмером экспертов для решения задач долгосрочного прогнозирования, получившего название метода «Дельфы», явилось революцией в области решения сложных неформализуемых проблем. В настоящее время круг проблем, решаемых с помощью экспертных процедур, чрезвычайно обширен. Можно выделить следующие задачи, для решения которых разрабатываются экспертные системы: интерпретация, диагностика, мониторинг, предсказание, планирование, проектирование и др. С появлением компьютерной техники широкое распространение получили так называемые экспертные системы (ЭС). ЭС выдают советы, проводят анализ, дают консультации, ставят диагноз. Сейчас в мире уже существуют тысячи ЭС в самых разнообразных областях: медицине, технике, технологии, проектировании, геологоразведке, химии, экономике, юриспруденции и т. д. Они позволяют специалистам средней квалификации с помощью ЭС решать задачи, требующие высшей квалификации. В современных науках изучение феномена «экспертности» ведется главным образом в контексте проблем человеческого интеллекта, совершенствования организации экспертизы и т. д. Психологическим аспектам работы экспертов при всей их очевидности и актуальности уделяется недостаточное внимание.

Очевидно, что уже сам характер экспертной задачи будет определять процесс ее решения, и, следовательно, необходимо говорить о классификации, о видах экспертных задач, объектов. Так, в современной литературе по экспертным оценкам выделяют проблемы с достаточным и проблемы с малым информационным потенциалом. Проблемы первого класса решаются путем точного подбора экспертов, построения рациональных процедур опроса (что само по себе является психологической проблемой) и применения оптимальных методов обработки его результатов. При этом оказывается возможным использование теории измерений и математической статистики. Именно проблемы этого класса являются «посильными» для компьютерных экспертных систем. Для решения проблем второго класса применяется только качественная обработка результатов экспертизы, и вопрос о психологических основаниях такой работы является открытым. Не менее важным для понимания психологических механизмов экспертизы может быть сравнение решения таких видов задач, как профессиональные и житейские. В качестве экспертов в первом случае выступают специалисты в той или иной области профессиональной деятельности. Изучение решения житейских проблем в современной зарубежной науке ведется в контексте психологии мудрости (Балтес, Гольдберг и др.). Мудрость рассматривается как экспертная система знаний, ориентированная на практическую сторону жизни, высокая степень компетентности в жизненных вопросах.

Для современных ученых центральным звеном в системе психологических характеристик субъекта экспертизы — эксперта — являются



его профессиональные знания и опыт. Обширный опыт получения, хранения, использования базы знаний накоплен в области искусственного интеллекта зарубежными учеными (Бенфер, Brent, Ленат, Уотерман и др.). Но, как отмечают практически все исследователи, существует огромная трудность в процессе приобретения знаний. Эта проблема возникает при «передаче» знаний, которыми обладают эксперты-люди (К. Р. Червинская). Большинство экспертов, успешно используя в повседневной деятельности свои обширные знания, испытывают большие затруднения при попытке сформулировать и представить в системном виде хотя бы основную часть этих знаний. Очень часто само профессиональное знание отличается слабой осознанностью, оно афористично по своему характеру (Ю. К. Корнилов). В ряде работ (Н. Н. Мехтиханова) доказано существование различной склонности к вербализации опыта у профессионалов. В силу отмеченных, а также ряда других обстоятельств, исследование знаний и опыта субъекта экспертизы оказывается существенно сужено: не принимаются во внимание так называемые «интуитивные», «молчаливые» (Стернберг) и т. п. знания.

В последние годы категория «эксперт» стала использоваться в психологических работах, касающихся проблем интеллекта. Так, М. А. Холодная предлагает рассматривать эксперта как человека с высокими реальными достижениями в определенной предметной области; или, в терминах психологического подхода, интеллектуально компетентную личность. Она перечисляет признаки интеллектуально компетентной личности (эксперта). Этот перечень характеристик существенно расширяет область психологического исследования эксперта: помимо когнитивной составляющей очевидна необходимость изучения личностных и деятельностных аспектов. Одним из них может стать изучение эмоциональных характеристик субъекта экспертизы. Как доказано в современных концепциях эмоционального интеллекта (Майер, Карузо, Бар-Он, Гоулмен, Д. В. Ушаков, Д. В. Люсин и др.), именно он обуславливает высокий уровень профессионализма и успешности во многих сферах, что, в свою очередь, является критерием отбора экспертов.

Интегральной психологической характеристикой эксперта можно назвать его компетентность в области экспертизы. Проблема компетентности в настоящее время является чрезвычайно популярной в психологии, но применительно к экспертной деятельности она изучена явно недостаточно.

Исследование процесса взаимодействия субъекта (эксперта) и объекта экспертизы можно проводить на двух уровнях: процедурном и процессуальном. Под процедурой экспертизы мы понимаем организацию ее проведения. Она включает несколько этапов и достаточно подробно рассмотрена в ряде работ (П. Б. Шошин, Н. Н. Мехтиханова и др.). Вместе с тем, остается немало вопросов, решение которых позволит оптимизировать процедуру экспертной оценки.

Изучение процесса экспертизы является наиболее сложной и глубинной проблемой.

*Л. М. Митина*

## Личность и профессия: проблемное поле эволюционирования

Глобальные изменения в жизни общества обусловили появление целого ряда проблем личностно-профессионального развития человека как объективных предпосылок современной профессионализации: эволюция социальных институтов во второй половине XX в. – начале XXI в.; эволюция профессий (изменение технологий, условий работы, социальных ролей, новые требования к образованию и профессиональной подготовке специалистов); эволюция профессиональных биографий (многократные смены места работы, должности и профессии, миграции, состояния безработного, переподготовки); эволюция субъектов профессиональной деятельности (значимость способности личности к самоизменению, саморазвитию и требования самой личности к профессии как средству самореализации).

Решение проблем личностного и профессионального развития человека в современных условиях требует постановки ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач: 1) разработки нового методологического подхода к исследованию личностно-профессионального развития человека; 2) изучения целостной профессиональной эволюции человека (с момента поступления ребенка в школу через стадии осознанного и самостоятельного выбора профессии и профессиональной подготовки к творческой самореализации в профессии); 3) выбора в качестве «единицы» анализа не отдельного субъекта, а функционально взаимодействующих со-субъектов – совокупного субъекта (полисубъекта); 4) исследования комплекса условий личностного и профессионального развития человека (интерпсихологических, интрапсихологических, интер-интрапсихологических) как ресурсов субъекта.

Рассмотрение профессионального развития человека на современном уровне и в категориях современной психологии требует обращения к новым методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего плана, смысла и характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении личности, в осмыслении ее жизненных возможностей, высших целей и смыслов жизни.

Разрабатываемый нами [3, 4] системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессиональной жизнедеятельности человека вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека.

В русле этого подхода используются *идеи культурно-исторической детерминации* развития психики (Л. С. Выготский), в которой сформулирован принцип саморазвития личности. *Идея субъектной детерминации* жизненного пути человека, основанная на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования, обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн). *Идея системной детерминации*, которая рассматривает развитие как полисистемный процесс и способ существования психического как системы (Б. Ф. Ломов, В. А. Барабанщиков и др.), позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики. Эти конструкты характеризуются динамичностью, нелинейностью и опосредствованностью не только прошлым, но и будущим, потенциальным.

Эти идеи подготовили основу для анализа внутренней динамики личностно-профессионального развития (саморазвития) человека [1, 3, 4] через обоснование положения о том, что формирующиеся потенциальности в виде рефлексивного ресурса профессионального самосознания личности обуславливают новый уровень и новое содержание психологических новообразований — интегральных личностных характеристик, посредством которых человек творит, созидает себя.

В концепции профессионального развития личности [1, 2, 3, 4] рассматриваются: в качестве объекта развития — интегральные личностные характеристики (направленность, компетентность, гибкость), в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности человека в предмет практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство Я-действующего, Я-отраженного и Я-творческого; в качестве результата развития — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Интегральные характеристики личности инвариантны и являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности. Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию значимых личностных качеств, существенных для успешного действия в рамках той или иной конкретной профессии.

В концепции выделяются две альтернативные модели профессионального труда: модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности.

При *адаптивном поведении* в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Динамика профессионального функционирования специалиста проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

В *модели профессионального развития* человек способен выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразова-

ния, что дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов. Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки личности: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

Таким образом, модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии, т. е. путь успешной, конкурентоспособной личности, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации специалиста.

Разработанная нами психологическая технология профессионального развития личности предполагает преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю [1, 2, 3, 5]. Мы выделяем четыре стадии оптимизации и развития личности: подготовку, осознание, переоценку, действие. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). Формами реализации технологии профессионального развития личности могут быть научно-практические семинары, психолого-профилактические тренинги, коуч-практикумы. Однако наиболее эффективным организационно-психологическим условием совершенствования процесса профессиональной подготовки (переподготовки) специалистов (будущих специалистов) является интегрированная в образовательное пространство школы, колледжа, вуза, «корпоративного университета» технология профессионального развития личности, стадии которой соотнесены со ступенями, курсами и уровнями обучения и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста, специализации ее участников и особенностей полисубъектного взаимодействия.

Концепция и технология профессионального развития личности доказали свою эффективность на специалистах профессий социологического, техноэкономического и социотехнического типов.

Таким образом, многолетние теоретико-экспериментальные исследования, проводимые нами в русле системного личностно-развивающего подхода, позволили создать обобщающую концепцию профессионального развития личности, разработать инновационную психологическую технологию конструктивного изменения поведения специалиста и выделить комплекс психологических условий личностно-профессионального развития человека:

— *внутренние условия* — система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование человеком

своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности;

– *внешние условия* – система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в процесс подготовки и переподготовки специалиста, внешняя детерминация, задающая человеку представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата;

– *внешне-внутренние условия* – система интер-интрапсихологических факторов развития личности, определяемых ее участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель–ученик–родитель–психолог», «преподаватель–студент», «наставник–«молодой специалист» и в других полисубъектах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Под ред. Л. М. Митиной. – М.: «Академия», 2005.
2. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: «Академия», 2004.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. 2010. № 1(14). С. 57–63.
5. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2008.

*М. А. Михеева*

## **Методологические и методические основы исследования проблемы ментальной репрезентации**

*(Исследование выполнено при поддержке гранта Президента РФ  
в рамках научно-исследовательского проекта  
МК-2298.2010.6.)*

Поскольку проблема построения субъективной картины мира в сознании человека может стать темой для различных междисциплинарных исследований, подходы к ее изучению могут отличаться. Но в настоящее время результаты исследований рассматриваются в рамках единой когнитивной парадигмы. Так же имеет значение, какой именно аспект проблемы изучается, и анализируется ли репрезентация как уже сложившаяся, имеющаяся структура, или же рассматривается процесс ее формирования (изучение в динамике). Динамика чаще всего рассматривается в процессе онтогенеза [1]. Понятие ментальной репрезентации и является возможной основой обобщения различных аспектов исследования [10].

Ментальная репрезентация – основное понятие когнитивной науки, относящееся как к процессу представления (репрезентации) мира в голове человека, так и к единице подобного представления, стоящей вместо чего-то в реальном или вымышленном мире и поэтому замещающей это что-то в мыслительных процессах. Последнее определение указывает на знаковый или символический характер репрезентации [9]. Образ мира позволяет работать с преобразованной реальностью, выделяя значимое [2].

С одной стороны, ментальную репрезентацию можно реконструировать на основе результатов когнитивного цикла, с другой стороны, возникает проблема соотношения единиц ментальной репрезентации и когнитивных процессов [1].

Особое значение в изучении репрезентаций придается их генезису и происхождению у отдельно взятого человека. До сих пор не решен вопрос о том, с чего начинается формирование репрезентаций [9].

Специфика изучения ментальных репрезентаций связана с распространенностью мнения, подчеркивал еще Р. Thagard о том, что любое знание существует в виде ментальных репрезентаций. И с тем, что люди оперируют ментальными репрезентациями, осуществляя мышление и другие действия [4].

Методологические основания исследования ментальных репрезентаций восходят к работам школы Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева [8]. Если быть точнее, основой является положение о пристраст-

ном характере психического отражения в целом и так же сознания как высшей формы отражения у человека (принцип «полупроницаемости» сознания) [6].

Как показывает проведенный анализ существующих исследований ментальных репрезентаций, в основании большинства из них лежат теоретико-эмпирические позиции психосемантики (Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев и т. д.).

В зарубежной психологии С. Osgood начал исследования семантических пространств значений слов. Позднее они превратились в одно из основных направлений всей когнитивной психологии – названное В. Ф. Петренко психосемантикой [3].

Психосемантика – область психологии, изучающая структуру, генезис, функционирование индивидуальной системы значений, опосредующей психические процессы, процессы принятия решений и т. д. Она исследует формы существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, символические действия, знаковые, вербальные формы), анализирует влияние мотивации, эмоций субъекта на формирующуюся у него систему значений.

Методы психосемантики используются в изучении ментальных репрезентаций, поскольку они делают возможным изучение не только общепсихологических аспектов категоризации, но и дифференциально-психологических. То есть в последнем случае задачей психосемантики является описание системы представлений данного индивида о мире путем реконструкции системы его индивидуальных значений и личностных смыслов [11].

Этот подход к исследованию личности воплощает парадигму «субъектного» подхода. Интерпретация выделяемых структур требует увидеть способы осмысления мира испытуемым. Индивидуальная система значений выступает ориентировочной основой такого процесса. Психосемантика позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность испытуемого рассматривается как носитель определенной картины мира [5].

В эмпирических исследованиях используются следующие экспериментальные методики получения матриц сходства стимульных репрезентаций: стандартизованная атрибуция (униполярные списки атрибутирующих свойств, семантические дифференциалы и т. д.), ассоциативный эксперимент, субъективное шкалирование сходства стимулов, измерение контекстных связей понятий, функциональной или лексической их сочетаемости, использование мнемических характеристик для оценки близости стимулов, модификации метода Миллера – методы классификации и т. д. [2].

Что же касается других методов, то сегодня вся когнитивная психология испытывает особенно сильное влияние нейрофизиологических и нейропсихологических подходов [3]. Это относится и к исследованиям ментальных репрезентаций. Например, фиксирование близости оценок стимулов может осуществляться с помощью измерения электрофизиологических проявлений реакции на стимулы (метод семантического радикала А. Р. Лурия, О. С. Виноградовой и также



его модификации) [2]. Такие экспериментальные данные не всегда заменяют результаты психологических работ, но позволяют в ряде случаев скорректировать уже устоявшиеся представления [3].

Западная когнитивная психология активно использует методы исследования, построенные по сходному принципу с методом тестирующего стимула Е. И. Бойко. Он выявил следующую закономерность: всегда, когда в видимых объектах сознательно выделяются какие-либо элементы, в соответствующих «пунктах» анализатора наблюдается повышение возбудимости. В «пунктах», соответствующих тем элементам, от которых испытуемые отвлечены, наблюдается понижение активности. Этот метод применим для изучения избирательной возбудимости в вербально-семантических сетях долговременной памяти при обработке вербальных стимулов [7].

После получения экспериментальных данных следует их обработка. Основным методом является построение субъективных семантических пространств, являющихся модельным представлением категориальных структур индивидуального сознания (многомерное шкалирование) [11]. Используются и другие методы многомерной статистики (факторного, кластерного, латентного и детерминационного анализа). Это дает возможность выявить структуры, лежащие в основе полученной матрицы данных. Интерпретация выделенных здесь структур осуществляется с помощью поиска смыслового инварианта пунктов, входящих в какой-либо фактор или кластер, а также через анализ содержания объектов, наиболее противоположных по выделенным факторам [12].

Применение методов психосемантики, нейрофизиологии и нейропсихологии связано с отсутствием специальных методов исследования ментальных репрезентаций. Специфика психосемантических методов заключается в том, что они осуществляют индивидуальный подход к каждому испытуемому, они не являются стандартизированными, хотя и не исключают применения математических методов.

Безусловно, здесь представлен не полный перечень методов, но их достаточно, чтобы понять суть исследований. Она заключается в том, что нужно получить и воспроизвести часть субъективных представлений о мире испытуемого в схемах и числовых данных. Либо, если применяются методы нейронаук, зафиксировать, как воздействуют определенные стимулы при осуществлении познавательных процессов на части анализатора.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е. А. Ментальная репрезентация: Динамика и структура. М.: Институт психологии РАН, 1998. — 319 с.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Изд-во «Наука», «Смысл», 1999. — 350 с.
3. Величковский Б. Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2 т. Т. 2. М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 432 с.

4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. М.: Институт языкознания; Тамбов: Тамбовский гос. университет им. Г. Р. Державина, 2007. № 4. С. 8–16.
5. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
6. Петренко В. Ф. Экспериментальная психосемантика: исследования индивидуального сознания // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 23–36.
7. Чуприкова Н. И. Психофизиологическая проблема и разработка теории мозговой организации высших психических процессов человека в трудах Е. И. Бойко и его школы // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 68–84.
8. Шмелев А. Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объективная и субъективная парадигмы анализа данных // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 36–46.
9. <http://www.kartinamira.info/science/86-cognition> (30.07.10).
10. <http://alfasci.ru/2009/10/kognitivnye-elementy-v-reprezentacii/> (30.07.10).
11. [http://www.pbi.ru/dic/p/p\\_151.htm](http://www.pbi.ru/dic/p/p_151.htm) (11.09.10).
12. <http://evartist.narod.ru/text7/40.htm> (11.09.10).

*А. В. Непомнящий*

## О метасистемном подходе к решению методологических проблем психологии

Причина возникновения всех современных проблем теоретической психологии — ее ограниченность рамками достигнутого, за которые редко кто пытается выйти по целому ряду хорошо известных соображений.

В связи с этим уместно вспомнить, что К. Гёдель уже давно математически точно доказал свою теорему «О неполноте», согласно которой в языке условно ограниченной или замкнутой системы есть истинное, но недоказуемое утверждение [1], откуда и возникают все методологические проблемы в этой системе, в нашем случае — в системе психологического знания, равно как и в любой другой научной отрасли и в науке в целом. Да, неполнота является фундаментальным свойством науки и это ни для кого из методологов науки не секрет, а скорее, банальная азбучная истина. И если исследователь хочет узнать является ли предлагаемое высказывание истинным или нет, у него нет другого выхода кроме выхода в метасистему.

Именно из теоремы К. Гёделя «О неполноте» непосредственно вытекает единственно верное определение метасистемы — это система более высокого порядка, по отношению к той системе, относительно которой идет отсчет. Для того чтобы определить, — какая же система знаний является метасистемной по отношению к знанию психологическому, необходимо рассмотреть все основные системы знаний, существующие в нашем Мире. Их всего четыре: бытийное, научное, философское и эзотерическое. Они вместе, в своем непрерывном взаимодействии образуют квадрат знания, в котором необходимо провести диагонали, чтобы показать все каналы взаимодействия [2].

*Бытийное знание* — возникает, поддерживается и развивается путем осмысления бытийного опыта под воздействием потребностей и мотивов биологического выживания (т. е. выживания на уровне белково-нуклеиновой формы жизни), освоения и удержания жизненного пространства, продолжения рода. Оно поддерживает развитие ума и разума на уровне, достаточном для организации и поддержания этих процессов. Бытийное знание транслируется от поколения к поколению институтами семьи, школы, воспитания, массмедиа... Оно обогащается за счет перетекания редуцированных фрагментов знания из других углов квадрата и их бытийной интерпретации.

*Научное знание* — возникает как результат попыток рационального осмысления человеком отдельных фрагментов Мира с целью создания его прикладных, проблемно-ориентированных моделей; обеспе-

чивает развитие рациональной компоненты ума, путем использования физического разума — такой составляющей сознания, которой свойственна фрагментарность восприятия по сути неделимого целого, поскольку это восприятие осуществляется путем использования своего рода посредников (между человеческим сознанием и Миром) — сенсорных систем человеческого тела и различных органопроекции человека. Обеспечивает также времясвязывающую функцию знания посредством применения знаковых, семантических систем.

*Философское знание* — возникает как результат попыток осмысления человеком мироустройства в целом, способствует дальнейшему развитию ума и его выходу за пределы рациональности, обособленности и формированию мировоззрения на основе обобщающих моделей и понимания основных принципов мироустройства, пронизывающих все сущее, например, закона всемирного тяготения, принципа иерархии, взаимосвязи сущего и т. п.

*Эзотерическое (тайное) знание* — приобретается путем использования методологии расширения сознания до способности «видения» Мира в целом.

Эзотерическое знание является тайным не только потому, что его кто-то скрывает, хотя в целях безопасности «среднестатистического» человека и это делается. Оно тайно для рационального ума и разума, поскольку его нельзя описать в языке, доступном для понимания сознанием любого уровня рациональности. Кстати, практически все разделы современной физики, хотя они принадлежат науке и описаны ее языком, также недоступны для преобладающего большинства населения Земли, т. е. являются для него такой же тайной «за семью печатями», как и эзотерическое знание.

Эзотерическое знание передается только от субъекта к субъекту цельными образами и смыслами от одного расширенного сознания к другому. Из-за своего огромного, точнее сказать, бесконечного информационного содержания эзотерическое знание непосредственно целиком не может быть передано ни в один из остальных углов квадрата. До бытийного уровня оно доходит в виде моральноэтических законов, вечных истин, записанных в основаниях всех религий, «народной» мудрости в виде поговорок, пророчеств и т. п. В науку оно проникает в процессе интуитивных озарений у великих ученых (Д. И. Менделеев, Ф. А. Кекуле, А. Эйнштейн, Н. Тесла и мн. др.). Наиболее близка к тайноведению настоящая философия, как система совершенствования мировоззрения. Она не опускается до уровня науки как таковой, поэтому и называется именно философией — любовью к мудрствованию. Философия схватывает наиболее крупные фрагменты цельного знания и перерабатывает их до уровня выраженных в языке умозаключений, в которых содержатся наиболее абстрактные модели высшего знания, допускающие широту их интерпретаций менее подготовленными сознаниями.

Таким образом, совершенно очевидно, что метасистемными знаниями по отношению к научной психологии являются философское и эзотерическое.

Это было известно давно, и мудрые люди всегда пользовались метасистемными выходами для расширения своих представлений. Например, аутотренинг Шульца появился в психологической науке после более чем десятилетнего изучения им раджа-йоги под руководством восточных Учителей, «немецкая» гештальт-психология – прекрасный цветок с дерева раннего буддизма, а поистине инновационный, интегральный подход К. Уилбера [3] есть результат не одного десятка лет теоретического и практического погружения в системы философского и эзотерического знаний, т. е. пребывания в метасистеме. Таких примеров можно привести много, но даже их результат далеко не всегда принимается психологической наукой, по поводу чего М. Планк сказал, что в науке новое занимает свое достойное место не потому, что оппоненты, наконец, с ним соглашаются, а потому что они, наконец, умирают.

На фоне прорывных достижений отдельных истинных исследователей метасистем, для которых уже давно не существует никаких методологических проблем, обсуждаемых в стандартных учебниках по психологии, довольно грустную картину представляют некоторые исследователи различных научных степеней в психологии, якобы исповедующие метасистемный подход, но даже не подозревающие, что для его реализации необходимо, прежде всего, самому стать метасистемной сущностью, поскольку, пребывая в обычном состоянии рационального ума, каким бы продвинутым он ни был, выйти в метасистему ни теоретически, ни практически невозможно по следующей причине.

Наша рациональность формируется с помощью так называемого физического разума, который по своей сути является фрагментатором Мира. Он не может «схватывать» цельные, метасистемные образы Мира уже потому, что эти образы, обладающие огромным информационным наполнением, не могут «пройти» через узкополосные каналы сенсорных систем, на которые физический разум опирается. Физический разум и соответствующий ему аспект ума смотрят на Мир, как говорит К. Уилбер [3], «оком тела», а «око души» (чувственное и сверхчувственное восприятие) и «око духа» (способность к созерцательным практикам и управляемой интуиции) при этом «спят», что, по-видимому, и давало основание Г. И. Гурджиеву называть Землю «планетой спящих людей». Непроизвольные акты чувственного восприятия отдельных аспектов Мира и неуправляемые интуитивные озарения – это только взгляды на метасистему, но отнюдь не выходы в нее. Для получения метасистемных знаний необходима, как говорит В. А. Петровский, «адаптивная активность» в метасистеме, т. е. способность осознанного управления происходящим, как это удавалось, например, Р. Монро во время исследования пространств своего и коллективного сознаний средствами внетелесного опыта [4].

Методология метасистемных выходов хорошо известна, прописана современниками и, десятки тысяч лет назад, – предтечами, но для того чтобы ее понять, необходимо выполнить иньюнкцию – предписание «Если хочешь узнать что-то, сделай то-то» [3]. Здесь и прояв-

ляется источник всех проблем теоретической психологии. Никому невозможно получить степень кандидата или доктора наук, не выполнив целого ряда предписаний. Но все те, кто перечисляет проблемы теоретической психологии, не считают необходимым выполнять предписания по развитию своей чувственной сферы и, тем более, управляемой интуиции, чтобы увидеть решения этих проблем, считая, что существующей у них рациональности должно хватить на все. Архетипический треугольник восприятия («рацио-эмоцио-интуицио») сворачивается в «рацио-нальную точку» и появляется список теоретически не решаемых проблем.

В частности, психофизиологическая проблема большинства психологов различных уровней подготовки заключается в том, что они не считают для себя зазорным употреблять алкоголь, табак, тяжелую пищу, жевательную резинку, скверные слова и другие средства, мгновенно снижающие уровень их мозговой программы до 0,3-1 % от возможного, что абсолютно исключает их выход в метасистемные области знания. Даже рациональность при этом существенно снижается по уровню своих возможностей, и остается только включать защитный механизм отрицания, обвиняя всех непонятных и угрожающих личному престижу пособниками лженауки и мистицизма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Успенский В. А. Теорема Геделя о неполноте. – М.: «Наука», 1982. – 112 с.
2. Непомнящий А. В. Молодежная политика: содержание и основные направления реализации. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – 128 с.
3. Уилбер К. Око духа: Интегральное видение для слегка свихнувшегося мира / К. Уилбер; пер. с англ. В. Самойлова под ред. А. Киселева. М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2002. – 476 с. (Тексты трансперсональной психологии).
4. Монро Роберт. Путешествия вне тела. Пер. с англ. Киев: «София», 2001, М.: ИД «Гелиос», 2001. – 320 с.

## **К вопросу о соотношении теории и экспериментальной практики в психологическом исследовании**

**П**роблема соотношения эксперимента и теории в исследовании – одна из ключевых в психологии. Часто теоретическое обоснование (не важно, дипломная ли это работа или концепция личности) выстраивается на полученных экспериментальных данных, или наоборот, результаты эксперимента «подстраиваются» под теоретические представления о той или иной проблеме. Каковы причины такой не совсем корректной, но при этом популярной «практики» научных исследований?

Анализ психологических исследований позволяет выделить три уровня проблем, порождающих такое явление:

1. Субъективные проблемы исследователя.
2. Объективные проблемы экспериментального исследования.
3. Методологические проблемы.

К первой группе проблем можно отнести:

– Индивидуальные особенности, личностные характеристики исследователя и его мотивацию. Ученый с помощью науки может пытаться реализовать себя, сделать открытие, заработать денег, получить признание и власть.

– Морально-этические установки исследователя: на что ученый готов пойти, чтобы достичь своей цели (использовать труд коллег, подделать результаты эксперимента и т. д.).

На наш взгляд эти проблемы в целом решаемы. Конечно, в любое время найдутся «нечистоплотные» исследователи, число которых зависит от состояния и благополучия науки и общества в целом. В ситуации, когда формируемые ценности–цели и ценности–средства либо неумело позаимствованы, либо ориентированы на определенный ограниченный круг людей количество разного рода «дельцов» и «шарлатанов» от науки неуклонно растет.

К проблемам первого уровня также можно отнести образованность психолога. Качество психологической теории и/или исследования, их адекватность зависят от эрудиции ученого в различных областях человеческого знания, объективных экспериментальных и методологических трудностей, побочных эффектов, происходящих в результате изменений в среде, которые произвел испытуемый, «эффект Пигмалиона», «эффект фасада» и т. п. [3].

Ко второму уровню проблем (объективные проблемы экспериментального исследования) принадлежит одна из самых обсуждаемых проблем в психологии – проблема метода. Ажиотаж вокруг нее связан с тем, что психика человека – «неизвестная величина», и «непо-



средственно или опосредованно состояние психической реальности зарегистрировать нельзя». Однако, «эффективность объяснения и предсказательская мощь модели определяются объективным сходством предмета моделирования и модели» [3]. В погоне за объективным измерением «предмета моделирования» психологи часто впадают в крайности: от признания интроспекции объективным методом до приемлемости механицизма для описания психологической реальности.

Каждый ученый рано или поздно сталкивается с проблемой метода и пытается разрешить ее для себя, поэтому большое число психологических работ посвящено именно этой проблеме, начиная с множества «частных» задач (например, выше упомянутые «эффекты», роль инструкции в психологическом тестировании, интерпретация результатов статистического анализа и т. д.), заканчивая изучением целесообразности применения той или иной методики (целесообразность применения метода тестов для измерения интеллекта).

Ю. З. Гильбух выделяет две основные группы «общеметрических вопросов» — качественные и количественные. К первой группе ученых относит вопросы, связанные с идентификацией психических свойств как предмета психологического исследования. «Как, исходя из обобщенной природы таких свойств, можно разграничить сферы их поведенческих проявлений, учитывая при этом такие факторы, как дифференциация и интеграция в онтогенезе, а также функциональная иерархия и взаимодействие? И главное: как конкретно должно решаться диалектическое противоречие между понятием о психических свойствах как относительно самостоятельных характеристиках личности и концепцией, утверждающей ее целостность?» В отношении второй группы проблем (количественных) возникают следующие вопросы: в каких отношениях и в какой степени принципы и приемы, разработанные для измерения материальных объектов (т. е. статистические методы) приложимы к описанию психических явлений? «Можно ли непрерывные величины, какими являются психические свойства человека, уровни их развития у отдельных индивидов измерять при помощи таких дискретных единиц, как выполненное задание, допущенная ошибка и т. п.?» [1].

Сложность соотношения теории и экспериментальной практики в психологическом исследовании особенно ярко обнаруживается на примере изучения креативности. Из-за невозможности приспособить известные физические единицы для измерения креативности, количественная оценка ее проявлений производится с помощью гипотетических показателей. «Попытка совместить статистическое представление о креативности как нормально распределенном массовом явлении, подразумевающее, что идеальное среднее обеспечивает оптимальную адаптацию, с тестологической интерпретацией ее как создания редкого нетипичного продукта, обнажает противоречивость этого подхода» [6].

Очевидно, что за такого рода дискуссиями уже скрываются методологические проблемы, нежели чисто экспериментальные проблемы психологического исследования. Так спор о том, какая часть психо-

логии — гуманитарная, а какая — естественнонаучная — все та же проблема сочетания теоретического и эмпирического познания, социальных репрезентаций в обществе.

С этой точки зрения герменевтический подход к экспериментальному психологическому исследованию, разработанный В. Н. Дружининым, представляется наиболее целесообразным. Напомним, что В. Н. Дружинин говорит о типичном и уникальном в психике, выделяя в зависимости от их сочетания шесть уровней психических структур: физиологический уровень; психофизиологический уровень; уровень элементарных систем (сенсорно-перцептивная система, эмоции и пр.); уровень интегративных систем (интеллект, мотивация и пр.); уровень подструктур индивидуальности (сознание, бессознательное и пр.); уровень уникальной индивидуальности.

«Разрешающая мощность „естественнонаучных“ психологических методов падает по мере восхождения по уровням психических структур, что выражается в снижении мощности интерпретации, получаемой объективным методом, в частности методом психологического измерения. Очевидно, что на „среднем“ уровне, где эти методы дают действительно взаимодополняющую информацию, они являются равноценными» [3].

Другой стороной решения вопроса о сочетании теории и практики в психологическом исследовании будет, на наш взгляд, способность исследователя придерживаться определенной парадигмы, наиболее изученной и ясной для исследователя, при понимании ее условности и исторической ограниченности (культурно-исторический подход Л. С. Выготского—А. Р. Лурии) [7]. И здесь мы вплотную подходим к третьему уровню проблем — методологическому.

Этот подход рационален, опирается на исторический и научный опыт, учитывает диалектическое взаимодействие и развитие различных отраслей научного знания. Действительно, парадигма Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, вполне возможно является выходом из методологического кризиса психологии, а интерес современной западной психологии по отношению к работам этих ученых подтверждает актуальность подхода. Однако полемика, развернутая Е. Д. Хомской, В. В. Давыдовым, В. П. Зинченко и др. на страницах журнала «Вопросы психологии» («Исчерпала ли себя естественнонаучная парадигма в психологии?»), посвященная подходу Л. С. Выготского, лишь запутывает методологическую проблему [2, 4, 7, 8]. Более того, эта дискуссия обнажает ее принципиальную неразрешимость. Следование такому способу мышления породило, например, философию постмодернизма, согласно которой, наука — еще одна мифология или религия (или симулякр), не точнее художественной литературы, игра в слова... Возможно, такая позиция приемлема, но какой ученый будет рад такому сравнению?

В связи с этими размышлениями возникает и вопрос о популярном сегодня синергетическом подходе. Разрешает ли такой подход методологический кризис или он — всего лишь научное обоснование «постмодернистского мышления»?

Подход И. Лакатоса, обозначенный в работе «Фальсификация и методология научно-исследовательских программ» [5] предполагает неисчерпанность неопозитивистской парадигмы и возможности ее развития в современной методологии через следующие направления: джастификационизм, пробаблизм, догматический фальсификационизм, методологический фальсификационизм, утонченный фальсификационизм.

«Лихорадка проблем в науке возникает скорее из-за быстрого размножения соперничающих теорий, а не умножения контрпримеров и аномалий» – так И. Лакатос обозначил причины проблем, возникающих на стыке теории и практики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гильбух Ю. З. Метод психологических тестов: сущность и значение // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 30–42.
2. Давыдов В. В. Исчерпала ли себя естественнонаучная парадигма в психологии? // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 127–128.
3. Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования. М.: Институт психологии РАН, 1994.
4. Зинченко В. П. Методология или «охранная грамота»? // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 129–131.
5. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. М.: Медиум, 1995.
6. Сусоколова И. А. Трудности тестирования креативности: Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 3. С. 221.
7. Хомская Е. Д. О методологических проблемах современной психологии // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 112–125.
8. Чуприкова Н. И. Какой должна быть сегодня научная психология? // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 126–127.

*И. Н. Семенов*

## Теоретический анализ периодизации истории психологии

*(При поддержке гранта  
Научного фонда ГУ ВШЭ за 2010 г.)*

Исходным пунктом для разрешения проблемы периодизации психологического познания является методологическая трактовка эпистемического или праксиологического статуса психологии. Является ли психология собственно лишь наукой — эмпирической (как считалось в XVII—XVIII вв.) или экспериментальной (как XIX—XX вв.) — или же, все-таки, не самостоятельной наукой, а разделом философии (от античности до Возрождения) или же (как модно считать ныне) конгломератом научного познания (психики, деятельности, личности) с искусством понимания (человеческой души, страстей, характера) и эффективностью поведения человека в общении и социальном взаимодействии. Если очерченный диапазон трактовок выстроить диахронически — в виде хотя и различных звеньев, но все же единой исторической цепи этапов психологического познания человека, то получим общую периодизацию исторического развития психологии: от пра-психологии (житейской и философской) через научно-монистическую (эмпирическую и экспериментальную) до современной научно-комплексной (интегрирующей как рациональные, так и иррациональные компоненты познания психики и воздействия на нее).

Несмотря на отмеченную противоречивость эпистемически-праксиологического статуса психологии (одновременно как науки о психике и как искусства воздействия на нее), гносеологическую определенность ему придает самое этимология термина «психология». Как известно он двусоставен и происходит от древнегреческих слов «псюхе» (душа) и «логос» (знание). Вследствие этой этимологии понятие «психология» означает не что иное, как наука о душе. Поскольку термин «психология» был предложен Гоклениусом в самом конце XVI в., то формально-гносеологически психология стала выделяться из теоретического, (умозрительно-философского, гуманитарного) и практического (естественнонаучного, медицинского) познания в качестве самостоятельной науки в самом начале европейского Нового времени на методологической основе взаимодействия эмпиризма Ф. Бэкона и рационализма Р. Декарта. Пиком этого оформления психологии в качестве самостоятельной экспериментальной науки стало создание В. Вундтом на рубеже 1870—1880-х гг. первой Лаборатории и Института психологии, где стали систематически разрабатываться методы экспериментального исследования психических процессов и строились теоретические модели их механизмов.

Уже на рубеже XIX–XX веков экспериментально-теоретическая модель психологии как единственно монистической, позитивно-рациональной (В. Вундт, Э. Спенсер, И. Сеченов, В. Бехтерев, Г. Челпанов, В. Джемс, Д. Дьюи) науки стала дополняться различными неклассическими трактовками психики как еще и иррационального (А. Бергсон), бессознательного (З. Фрейд) начала в существовании субъективности, презентированного феноменологически (Э. Гуссерль) и нуждающегося не только в изучении (О. Кюльпе), но и в понимании (В. Дильтей). Возникновение – в развитие этих гуманитарно-феноменологических подходов – в середине XX в. гуманистической (Франкл) и экзистенциальной (К. Ясперс) психологии и реализующих их психотерапевтических (К. Роджерс) и психоконсалтинговых практик и коммуникативных тренингов личностного и творческого роста привело к тому, что в конце XX в. оформилась феноменологически-психотерапевтическая модель психологии как искусства эффективного общения и саморазвития. Важно подчеркнуть, что эта неклассическая, феноменолого-психотерапевтическая модель существенно приблизила классическую научную психологию (с ее экспериментально-теоретическим познанием) к изучению и обслуживанию личных проблем жизнедеятельности современного человека.

Итак, круг психологического познания на наших глазах замыкается. Возникшее из реальной практики зарождающихся социальных взаимодействий (общественно-бытового характера) и обслуживающее взаимопонимание общающихся и кооперирующихся для совместной жизнедеятельности людей, это первичное психологическое познание привело к возникновению – посредством его многотысячелетней объективации – житейской психологии как изначальной формы пра-научной психологии.

Периодизацию становления и развития психологии на основании смены доминирующих способов психологического познания можно схематизировать следующим образом, дифференцировав 11 основных ее этапов: от первобытнообщинного строя через зарождение психологического познания в Европейской культуре (в т. ч. в философии и естествознании) и вплоть до современной общемировой науки и техники глобализирующегося, информатизирующегося и нанонизирующегося общества.

Первый изначальный этап – житейская (точнее: житейско-бытовая) психология в первобытно-общинном социуме, когда предметом психологического познания было взаимопонимание людей как основа для первично-социальных взаимодействий, направленных на обеспечение необходимых поведенческих актов и целесообразных для общины совместных действий.

Второй этап – племенная (социально-групповая) психология в первобытноплеменном социуме, когда предметом психологического познания было постижение поступков людей в их первобытных общностях как основа для управления (со стороны вождя) их совместными действиями и нейтрализации асоциальных поступков и угрожаю-

ших стабильности племени конфликтов (со стороны шамана) при опоре на магическое мировоззрение.

Третий этап – мифологическая (социально-полисная) психология в первичных государствах-сатрапиях и городах-государствах, когда предметом психологического познания было проникновение в характеры людей (перед посылаемыми богами испытаниями судьбы) в контексте их статусно-ролевых обязанностей как граждан при опоре на мифологическое мировоззрение. Психологическое познание транслируется в виде мифов с пантеоном богов, где обозначено взаимодействие характеров при различных перипетиях судьбы.

Четвертый этап – фольклорная (художественно-бытовая) психология, когда в устных сказаниях (сказках, баснях, анекдотах, былинах) и разыгрываемых спектаклях (трагедиях, комедиях), эпических преданиях («Илиада», «Одиссея») и письменных художественных произведениях (сказаниях, пьесах, повествованиях, воспоминаниях, историях) рассказывались перипетии бытовой и социальной жизни людей. Здесь психологическое познание транслировалось поначалу в фольклорной, а позднее и в литературной форме, где описывались значимые жизненные обстоятельства и фиксировались стереотипы поведения человека в них в той или иной местности в конкретную эпоху исторического развития общества.

Пятый этап – религиозно-богословская психология, когда в вероучение региональных и мировых религий включались воззрения на жизнь людей, их поведение трактовалось как земное испытание их существования и оценивалось в религиозно-нравственной шкале ценностей. Здесь психологическое познание транслировалось как в абстрактно-сакральной форме принципов праведной жизни, так и в конкретно-нравственной форме ритуального отправления обрядов в виде канонических молитв, исповедей, проповедей относительно конкретных перипетий бытовой и общественной жизни.

Шестой этап – философско-созерцательная психология, когда, начиная с эпохи Античности, органичной частью философских рассуждений (Сократ) и систематических учений (Платон) были абстрактные воззрения о человеке, его жизни и существовании, движущих силах его поведения и обеспечивающих его многообразие психических процессах. Здесь психологическое познание транслировалось в виде философско-психологических учений о душе (Аристотель), о характере (Теофраст) и о составляющих их процессах, причем, не только органических (Гален), но и этических (Марк Аврелий) и духовных (Августин).

Седьмой этап – философско-эмпирическая психология, когда в силу обособления от господствовавшего в Средневековье богословия (Августин, Фома Аквинский) рациональной философской мысли (Роджер Бэкон, Николай Кузанский) и развития в эпоху Возрождения математизированного и технизированного естествознания (Леонардо да Винчи, Кеплер, Декарт) открылись возможности эмпирического (основанного на опыте) описания психических явлений (Френсис Бэкон). Здесь предметом психологических изысканий в начале



Нового времени выступили процессы мышления или сознания (Рене Декарт), доступные не только эмпирическому самонаблюдению или рефлексии (Джон Локк), но и рациональному анализу (Лейбниц, Христиан Вольф), а также психофизиологической трактовке (Декарт) и этико-культурологической интерпретации (Шефтсбюри).

Восьмой этап – естественно-научная (экспериментальная) психология, когда начатое в эпоху Просвещения взаимодействие материалистической философии (Кондильяк) и эмпирической психологии (Браун) с естествознанием и медициной привело в начале XIX в. к прогрессу в позитивистской методологии (Огюст Конт, Спенсер), эволюционной биологии (Дарвин, Уоллес) и физиологии нервной системы, что привело в середине XIX в. к формированию физиологической и экспериментальной психологии (Вундт) и психофизике (Вебер, Фехнер). Здесь предметом психологического познания выступили рефлекторные механизмы психики (Сеченов, Шеррингтон), психофизиологические механизмы сенсорных процессов (Вебер, Фехнер) и собственно психические механизмы высших, а именно – мнемических процессов (запоминания, забывания, хранения, воспроизведения) в классических экспериментах Г. Эббингауза.

Девятый этап – социо-научная (логико-педагогическая и психотехническая) психология, когда в конце XIX и первой половине XX в. в связи с поиском методов изучения высших психических процессов (мышления, интуиции, воображения, понимания, рефлексии) целостной личности – в единстве ее бессознательных (Э. фон Гарпман, З. Фрейд) и сознательных (Гуссерль, Титченер) компонентов – и вследствие успехов позитивного развития методологии, логики, социологии, культурологии психология тех лет обращается (Вундт, Дильтей, Кюльпе) к этим наукам (Бергсон, Кассирер, Коген, Рассел, Сорокин) как к эталонным дисциплинам, стремясь ассимилировать их достижения в целях разработки конструктивной методологической базы для научно-психологического познания. Здесь его предметом выступила социокультурная обусловленность психических процессов (Джемс, Дьюи) и структур (Эренфельс, Вертгаймер, Бюлер), не только психофизиологически (Бехтерев, Павлов, Шеррингтон), но и, в особенности, функционально (Боринг, Пиаже, Ланге, Басов) реализующих исторически формирующиеся нормы (логические, социальные, педагогические, культурные) существования человека в развивающемся обществе (Дюркгейм, Тард, С. Л. Рубинштейн) в тех или иных культурных контекстах (Жане, Юнг, М. М. Рубинштейн) посредством их бихевиорального (Уотсон, Толмен, Скиннер) и психотехнического освоения (Г. Мюнстерберг, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. Г. Геллерштейн, Н. И. Шпильрейн).

Десятый этап – гуманитарно-научная (экзистенциальная) психология, когда в середине XX в., когда предметом психологии становится существование человека в социокультурном пространстве развития личности в его психофизиологической, нейро-лингвистической, информационно-компьютерной, социально-психологической и духовно-нравственной опосредованности.



Одиннадцатый этап – практико-тренинговая (психотерапевтическая и психоконсалтинговая) психология, когда на рубеже XX–XXI вв. предметом психологии становится личностно-профессиональный рост человека в его рефлексивно-диалогических и социально-коммуникативных процессах общения и социо-экономического взаимодействия.

Представленная здесь нами периодизация истории психологии – лишь одна из возможных. Необходимо подчеркнуть, что дифференцированные нами этапы истории психологии были выделены по такому основанию, как способы психологического познания, доминировавшие в тот или иной период ее социокультурного развития. Важно заметить, что в ходе исторического развития психологии все эти способы никуда не деваются, а развиваются, совершенствуются и, как матрешки, наличествуют в психологическом знании, выступая в качестве эпистемического или методического компонента практической – всегда комплексной – профессиональной деятельности психолога-специалиста в той или иной конкретной области психологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П. Я., Ждан А. Н. Хрестоматия по истории зарубежной психологии. М.: МГУ, 1982.
2. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994.
3. Рубинштейн С. Л. О путях и принципах развития психологии. М.: «Наука», 1958.
4. Семенов И. Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. М. – Воронеж, 2000.
5. Семенов И. Н. Историко-научная и системно-методологическая рефлексия как средства прогресса психологии // Прогресс психологии: критерии и признаки. М.: «Наука», 2009.
6. Шадриков В. Д. Психология индивидуальности. М., 2009.
7. Ярошевский М. Г. История психологии. М.: «Мысль», 1966; 1985.

А. Э. Симановский

## Количественный и качественный методы в психологии: иллюзия альтернативы

Более 100 лет не утихают споры о различиях «количественного» и «качественного» подходов. Один из них связывают с «объяснительной» парадигмой, а другой с «понимающей». Как известно, в 1894 году известный философ В. Виндельбанд предложил делить науки не по предмету, а по методу изучения. Метод одних наук он назвал «номотетическим» (законополагающим), а метод других наук — «идиографическим» (описательным). «Номотетические» науки ориентированы на выявление общих закономерностей, а описательные — единичного, особенного [5, с. 254]. При этом эталоном «номотетического» метода считался эксперимент, основанный на процедуре количественного нормирования переменных. Эталон «идеографического» метода считалось наблюдение, ставящее задачей понимание своеобразия, расчленяющее целое на части [2]. С тех пор многие исследователи связывают объяснительную парадигму с количественными методами, описательную парадигму с качественными.

Данная связь построена на убеждении, что метод и предмет изучения — это понятия, зависимые друг от друга. С нашей точки зрения, это глубокое заблуждение, так как предмет и метод изучения изначально не связаны между собой. Специфика использования метода определяется *целевой направленностью науки*. В частности, следуя за В. Виндельбандом, можно выделить направленность на поиск общих законов и направленность на выявление индивидуальных особенностей. Поэтому в рамках выделенных целевых направленностей предмет и метод на самом деле объединяются, выполняя при этом разные функции в процессе познания: предмет определяет границы научного познания, а метод позволяет объективизировать созданную гипотетическую конструкцию, придавая ей онтологический статус.

Основываясь на данном положении, можно предположить, что в рамках каждой целевой направленности могут быть использованы и качественные, и количественные методы. Рассмотрим более подробно соотношение количественных и качественных методов в «номотетической» парадигме в психологии. Как мы уже определили, главной задачей исследователя в этом случае является выявление сущностных, причинно-следственных связей между изучаемыми факторами. Для этого каждый из факторов должен быть представлен в количественной форме. Для этого признаки, характеризующие изучаемые факторы должны быть выражены либо в интервальной шкале, либо в шкале отношений. Однако, достаточно часто признаки можно оценить в номинальной или ранговой шкалах, что позволяет сформулировать закономерности в форме словесного описания, то есть качественно. Обычно это происходит в том случае, когда изменение (увеличение

или уменьшение) изучаемого признака сопровождается качественными отличиями изучаемых психических явлений. При этом качественное описание может являться продуктом более глубокого изучения психических явлений, чем их количественная оценка, так как опирается на существенные свойства, скрытые от поверхностного наблюдения. В этом случае количественные шкалы (интервальная или шкала отношений) используются на первых этапах исследования, а на следующем этапе могут быть вскрыты и качественные различия между людьми, обладающими разной степенью выраженности признака. Об этом говорил Л. С. Выготский еще в конце 1920-х гг., возражая против поверхностного, количественного подхода в дефектологии. Он пишет: «Как ребенок на каждой ступени развития, в каждой его фазе представляет качественное своеобразие, специфическую структуру организма и личности, так точно дефективный ребенок представляет качественно отличный своеобразный тип развития». И далее: «Специфичность органической и психологической структуры, тип развития и личности, а не количественные пропорции отличают слабоумного ребенка от нормального» [1, с. 7].

Таким образом, в объяснительной парадигме качественные методы не противостоят количественным, а дополняют и часто углубляют их.

В «идеографической» парадигме предпочтение принято отдавать методу словесного описания, так как основная целевая направленность такого исследования — выявление индивидуальных различий, специфичных особенностей изучаемого явления. При этом некоторые исследователи делают акцент на использование естественного языка, чтобы не исказить описываемое явление, концепциями, возникающими в сознании исследователя. Однако, по мнению Э. Бетти, понимание возможно только на основе интерпретации наблюдаемых явлений [4, с. 433]. А интерпретация, как пишет Х.-Г. Гадамер, возможна только тогда, когда у интерпретирующего человека есть некий идеальный образ или ожидания. Он отмечает: «Сознание любого интерпретатора всегда заполнено предрассудками, идеями, которые извлекаются на свет из кладовых культурной памяти человека». [2, с. 317–345]. Таким образом, направленность, структура и лексический состав описания определяются некой скрытой «имплицитной» теорией, имеющей место в общественном сознании и вольно или невольно используемой исследователем. С нашей точки зрения, идеальный образ, лежащий в основе интерпретаций, определяется целевой направленностью исследования. Направленность на выявление специфических особенностей приводит к иному структурированию действительности, чем направленность на выявление единых общих и существенных закономерностей. При этом конкретное, особенное рассматривается в качестве типичного случая одного из возможных проявлений изучаемого явления. Однако выявление и описание особенного невозможно без сопоставления и сравнения сходных явлений. В процессе их сопоставления у исследователя формируются понимание различий и их оценка. Таким образом, в структуру понимания и содержательного определения явления вполне органично включается процедура оцени-

вания. Поэтому для описания многих психических феноменов могут быть использованы как методы словесного описания, так и методы количественного шкалирования, позволяющие представить описываемый феномен как качественно, так и количественно. С нашей точки зрения примером такой количественной оценки в психологии является изучение индивидуального опыта методом «репертуарных решеток», основанным на теории личностных конструктов Дж. Келли. Как известно, этот метод позволяет типологизировать структуры сознания человека, оценить их с точки зрения таких общих концептуальных оснований как когнитивная сложность, степень интеграции, степень упорядоченности систем конструктов. [6, с. 106–109]

Таким образом, рассмотрение качественных и количественных методов как отдельных подходов с нашей точки зрения нецелесообразно, так как они могут быть использованы в рамках любой целевой парадигмы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 5. М.: «Педагогика», 1983.
2. Гадамар, Х.-Г. Истина и метод: основа философской герменевтики. М.: «Прогресс», 1988. – 699 с.
3. Дильтей В. Понимающая психология // Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. С. 258–285.
4. Реале, Д. Западная философия от истоков до наших дней. СПб: Петрополис, 1997. Т. 4. 880 с.
5. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. М.: «Наука», 1994. – 395 с.
6. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М.: «Прогресс», 1987. – 236 с.

*Л. Н. Собчик*

## **Методы психодиагностики как инструмент исследования личности**

**А**ктуальная в наши дни проблема изучения личности в целях индивидуализированного подхода в сфере образования, в профориентации и при расстановке кадров ставит перед нами задачу выбора адекватного психодиагностического инструмента.

Считается, что объективность психодиагностических тестов обусловлена статистически подтвержденной достоверностью, а полученные результаты не зависят от опыта и личностных особенностей экспериментатора. Выраженные языком цифр показатели тестов позволяют сравнивать степень выраженности тех или иных свойств у разных людей или в разных репрезентативных группах путем усреднения результатов множественных исследований. Адаптация теста предусматривает его стандартизацию, т. е. выявление средненормативных данных для определенной популяции или этноса. Существуют также возрастные и половые различия, меняющие диапазон нормативного разброса показателей методики. Апробированный и подтвердивший свою надежность на практике тест может быть взят на вооружение.

Однако все вышесказанное о надежности показателей психодиагностического тестирования не является аксиомой. «Слепая» психодиагностика, т. е. диагностика личностных свойств и особенностей состояния с опорой только на представленные в виде числовых показателей результаты — вещь опасная. Такой подход можно использовать при апробации нового теста или в процессе проверки какого-либо нового критерия оценки личности.

Но на практике, когда речь идет о живых людях и решается в том или ином контексте их судьба, язык цифр может служить лишь в определенной мере опорой и средством объективизации личностного портрета.

Психометрика не должна подменять собой вдумчивый подход к тем качествам, которые мы измеряем. Сперва следует понять, существуют ли те или иные, категориально равноценные признаки, относимые к свойствам личности, дополняющие или противопоставляемые друг другу, увидеть их проявления в жизни, обнаружить некую закономерность, поставить ее во главу угла в процессе исследования как рабочую гипотезу, а потом уже убедиться (и убедить других), что это — не случайное явление и не совпадение, а действительно статистически доказанная закономерность.

При этом необходимо учитывать биографические данные, сведения о профессиональном, социально-экономическом и семейном статусе конкретного лица, о той ситуации, которая вызвала необходимость обследования.

В то же время часто можно наблюдать, что у психологов подбор методик носит случайный характер и не опирается на определенную концептуальную базу, что затрудняет взаимопонимание разных специалистов и не способствует преемственности. Важно использовать такой набор, в котором каждый метод направлен на определенные структуры человеческой психики, на разные уровни самосознания, чем повышается надежность полученных данных. Многочисленные психологические опросники, не защищенные шкалами достоверности, содержащие сложные или поставленные слишком прямолинейно вопросы, апеллируют в первую очередь к осознанному «Я». Полученные с их помощью результаты подвержены мощному воздействию эгозащитных тенденций, вызванных попыткой вторжения во внутренний мир обследуемого лица.

Более эффективны опросники, которые по косвенным признакам улавливают личностные тенденции. При этом такой, казалось бы, несложный тест как ДМО (модификация интерперсональной диагностики Т. Лири) путем сопоставления актуального образа «Я» с идеальным позволяет более объективно определить те черты, которые индивид готов взять под контроль или компенсировать. Вербальные тесты, у которых имеются шкалы, оценивающие надежность полученных данных (например, СМЛ, ИТО, ЛИК-190), позволяют обрисовать внутреннюю картину «Я», которую психолог рассматривает через призму обнаруженных с помощью шкал достоверности установочных тенденций.

Хорошим дополнением к любому опроснику являются проективные тесты, использующие невербальные стимулы (цветовые эталоны, картинки, портреты, неструктурированные пятна). Построенный с их помощью эксперимент наиболее объективно выявляет глубинные, во многом недоступные сознанию свойства личности. Все многообразие личностных свойств наиболее достоверно выявляется при сопоставлении показателей разных тестов, как вербальных – в виде опросников, так и невербальных. Согласно такому подходу на базе многолетних исследований автором статьи разработана психодиагностическая модель индивидуально-личностного конструкта.

В основу модели целостной личности на базе теории ведущих тенденций положена типология индивидуально-личностных свойств. Согласно данной теории врожденные особенности являются основой для формирования типа реагирования и той индивидуальной избирательности, благодаря которой из широчайшего спектра впечатлений об окружающем мире каждый человек в свойственном ему стиле осваивает определенную информацию, акцентируя свое внимание на одних явлениях и игнорируя другие. Ведущая тенденция пронизывает все уровни личности: генетически заданные особенности темперамента, характерологические черты, личностные свойства, представляющие базу для формирования наиболее высоких («вершинных» по Выготскому) уровней личности, каковыми являются социальная направленность и иерархия ценностей человека.

В нашей типологии выделено восемь противопоставляемых друг другу индивидуально-личностных типов: тревожный, агрессивный,

сензитивный, спонтанный, интровертный, экстравертный, ригидный и лабильный типы личности. Сбалансированность типологических свойств характерна для нормы, а перевес в ту или иную сторону обуславливает акцентуацию личности.

Многомерность психодиагностической модели создается тремя векторами исследования. Первый вектор позволяет оценить с помощью соответствующих методик разные уровни личностной организации – бессознательное «Я», осознаваемый образ «Я» и идеальное «Я» – образ, к которому индивид стремится. Сопоставление феноменологически близких показателей разных методик позволяет с высокой надежностью определить наличие преобладающих врожденных свойств, особенности характера, общую направленность социальной активности, которая ограничивает вероятностный выбор человека при формировании иерархии ценностей. Второй вектор параллельно изучает мотивацию, эмоции, стиль межличностного общения, познавательные способности и тип реакции на стресс через призму ведущей тенденции как базовой характеристики. Третий вектор (лонгитюдное обследование) направлен на изучение динамики личностных характеристик и выявляет индивидуальный диапазон изменчивости.

Исследование проводится с использованием специально подобранных психодиагностических методик, в числе которых в разном сочетании оптимальными являются следующие тесты: ИТО – авторский широко апробированный на практике индивидуально-типологический опросник (91 пункт в опроснике); метод диагностики межличностных отношений ДМО (адаптированный тест Т. Лири), который позволяет выявить субъективную самооценку обследуемого лица в сопоставлении с идеальным образом «Я», а также особенности отношения индивида к его окружению и степень психологической совместимости в разных группах; Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ, (модификация ММРІ) – краткий (397 пунктов опросника) и полный (566) – полупроективный тест, выявляющий личностные особенности, профессионально важные и деловые свойства; новый авторский опросник, содержащий 190 пунктов – ЛИК-190, который позволяет определить базовые свойства личности, профессионально важные и деловые качества, так называемые компетенции; метод цветочных выборов МЦВ (модифицированный тест восьми влечений М. Люшера) – проективный тест, направленный на определение ведущих индивидуально-личностных тенденций и степени социально-психологической адаптированности. Это также метод портретных выборов МПВ – модификация теста восьми влечений Сонди, глубинный проективный тест, дающий информацию о внутриличностной гармоничности или дисгармонии и социально-профессиональной направленности; Вербальный фрустрационный тест ВФТ – авторская разработка, метод, позволяющий оценить уровень агрессивности и степень сопротивления личности средовым влияниям; он уточняет особенности межличностных отношений и иерархию ценностей индивида; Рисованный апперцептивный тест РАТ, также авторская разработка, раскрывает наличие



межличностного конфликта и сферу его проявления; в наиболее сложных случаях используется проективный тест Роршаха, который является прекрасным дополнением к любому набору психодиагностических тестов и нередко позволяет окончательно развеять остающиеся сомнения в отношении личностных свойств и познавательных функций индивида.

В зависимости от задачи, стоящей перед психологом, достаточно использовать комплект из правильно выбранных 3–4 методик.

С применением компьютеризированной батареи приведенных выше тестов в течение многих лет изучались десятки тысяч лиц, занятых в разнообразных видах профессиональной деятельности, а также в сфере расстановки и управления кадрами. Разные комбинации психодиагностических тестов помимо личностных свойств и склонностей позволяют судить и о скрытых ресурсах человека, знание которых создает дополнительные возможности повышения эффективности трудовой деятельности и способствует улучшению качества жизни индивида.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: «Речь», 2003, 2005, 2008.
2. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. СПб.: «Речь», 2000, 2003, 2008. М.: «Боргес», 2010.
3. Собчик Л. Н. Индивидуально-типологический опросник. М.: «Боргес», 2010.
4. Собчик Л. Н. Метод цветных выборов. М.: «Боргес», 2010.
5. Собчик Л. Н. Метод портретных выборов. М.: «Боргес», 2010.
6. Собчик Л. Н. Диагностика межличностных отношений. М.: «Боргес», 2010.
7. Собчик Л. Н. Метод портретных выборов. М.: «Боргес», 2010.
8. Белый Б. И. Роршах-тест. Практика и теория. СПб.: «Речь», 2005.

*Е. Е. Соколова*

## **На какой основе возможен диалог между разными «парадигмами» в психологии?**

**В** последние годы в отечественной психологической литературе чрезвычайно распространилось мнение, что психология — многопредметная наука, где «каждая теория конституирует свой предмет и метод исследования» [9, с. 152], что психология представляет собой конгломерат различных дисциплин, объединенных лишь общим именем [10], что психология вообще уникальна своей несводимостью к единой концепции [5] и пр. Возможны ли тогда диалоги между отдельными «парадигмами», необходимые для решения различных теоретических и практических задач и, в частности, весьма актуальной задачи интеграции психологической науки, о которой все больше и больше говорят современные методологи?

На этот вопрос есть два ответа. Одни авторы, ратуя за создание «интегративной психологии» с позиций так называемого методологического либерализма, рассматривают ее как конгломерат (мозаику, коллаж и пр.) разных точек зрения. Поэтому возможные диалоги между различными «парадигмами» должны приводить к «связыванию» этих парадигм в сеть (М. С. Гусельцева), к «наведению мостов» между ними (А. В. Юревич), к «выстраиванию лестниц» между разными «этажами» психологической науки (А. Н. Кричевец) и т. п. Результатом «диалогов» между разными парадигмами в этом случае является, как заявляют сторонники данного варианта «интегративной психологии», «многомерное видение» действительности. Однако, на наш взгляд, целостного (системного) видения изучаемой в науке реальности таким образом не достичь, поскольку разные взгляды на изучаемую в психологию реальность, сохраняя свою аутентичность, складываются в «целое» в соответствии с логикой «и—и». Такое соединение Г. В. Ф. Гегель называл «агрегатом», поскольку отдельные точки зрения связываются в «единство» лишь внешним образом (См. [4, с. 101]). Крайним вариантом подобных взглядов является «чистый» методологический плюрализм, узаконивающий современное «суммативное» состояние психологической науки. По мнению Т. В. Зеленковой, эта позиция не предполагает «никаких насильственных действий относительно интеграции» и признает «тем самым право не только на самостоятельное развитие каждой теории, но и на возникновение и становление новых концепций и парадигм» [6, с. 19]. В таком случае проблема диалогов между отдельными никак не связанными между собой концепциями вообще снимается с повестки дня.

Второй ответ на поставленный в начале статьи вопрос о возможности диалога между разными «парадигмами» может быть дан на основе иной логики — диалектической. Последняя не сводима ни к логике «или—или» (логике мышления «догматика», как говорил

Г. В. Ф. Гегель), ни к логике «и–и» (логике мышления «скептика»). В логике «скептика», представленной, в частности, в работах И. Канта, наличие противоречия признается естественным состоянием науки. И поэтому защитники этой логики, как писал Э. В. Ильенков, советовали «идейным противникам всюду искать ту или иную форму компромисса по правилу – живи и жить давай другим, держись за свою правоту, но уважай и правоту другого, ибо вы оба, в конце концов, находитесь в плену субъективных интересов и объективная, общая для всех истина вам все равно недоступна...» [8, с. 78–79]. Именно эта позиция и защищается сторонниками современного «методологического либерализма» в психологии.

Согласно же гегелевской трактовке диалектической логики, развитой затем в XIX в. в нередуцированном марксизме и в XX веке в работах таких философов, как Д. Лукач, Э. В. Ильенков, М. А. Лифшиц и др., наличие противоречия – не повод для простого «компромисса» между противоположными позициями в соответствии с логикой «и–и», а повод для более глубокого и основательного исследования изучаемой реальности. Это исследование должно быть нацелено на разрешение констатируемого наукой противоречия и тем самым привести к новой «органической» системе знаний о столь же органических по своему существу реальных системах. Именно в таком ключе предлагал строить общую психологию («диалектику психологии») Л. С. Выготский; психологическая теория деятельности школы А. Н. Леонтьева также создавалась на основе диалектической логики.

Очень озабоченный расколами современной постмодернистски ориентированной психологии, В. М. Аллахвердов выражает уверенность в том, что ситуация в психологии скоро изменится, что психология вышла из детского возраста и осталось лишь дожидаться «своего Ньютона», который совершит свою обобщающую работу [2]. Нам представляется, однако, что одному «психологическому Ньютону» решение такой задачи не под силу. Еще в 1920-е гг. Л. С. Выготский писал, что ту «конкретную» психологию, которая представляет собой результат подобного рода диалектической работы (конкретное, согласно Г. В. Ф. Гегелю, – единство многообразного), еще предстоит создать – и при этом не одной школе или тем более не одному исследователю. «Много поколений психологов, – писал Л. С. Выготский, – потрудятся над этим, как говорил Джемс; у психологии будут свои гении и свои рядовые исследователи; но то, что возникнет из совместной работы поколений, гениев и простых мастеров науки, будет именно психологией» [3, с. 436].

Для создания новой психологии недостаточно «мозаичного» сложения всех имеющихся точек зрения, возникших в разных исторических и социокультурных контекстах, или тем более простого отказа от множества альтернативных интерпретаций и систем отсчета в пользу анализа переживаний как таковых, как утверждают некоторые феноменологически ориентированные психологи [11]. Построение новой общей психологии требует очень сложной фундаментальной историко-методологической работы по анализу всех имеющихся в истории

науки позиций с выделением инвариантов в них (где общее, впрочем, не означает «внешне-одинаковое»), поскольку, с точки зрения диалектики, все появившиеся в истории взгляды так или иначе являются конкретно-историческими формами единого целостного процесса познания. Поэтому организация действительного диалога между разными точками зрения требует не только знания и понимания их философских и конкретно-научных методологических оснований, но и фундаментальных знаний в области истории и методологии науки и понимания ее логики. «История философии, – писал Г. В. Ф. Гегель, – показывает, во-первых, что кажущиеся различными философские учения представляют собой лишь одну философию на разных ступенях ее развития; во-вторых, что особые принципы, каждый из которых лежит в основании одной какой-либо системы, суть лишь ответвления одного и того же целого» [4, с. 99]. Развивая эту мысль, Э. В. Ильенков утверждал, что «чем революционнее теория – тем в большей мере она является наследницей всего предшествующего теоретического развития» [7, с. 220].

Это относится не только к теориям в естественных науках, но и к концептуальным построениям гуманитарных дисциплин, которые обычно противопоставляются естественным наукам по ряду параметров. Известный литературовед и философ С. С. Аверинцев, прямо говоря о необходимости диалогов между понятийными системами разных эпох, подчеркивал, что подобные диалоги возможны лишь потому, что в самой природе мысли как мысли заложен «этот выход за пределы собственной культурно-жизненной среды» [1, с. 376]. Если бы это было не так, делает вывод С. С. Аверинцев, «если ли бы мысль и впрямь была без остатка сводима к своему культурно-социальному субстрату и наглухо заперта в рамках собственной эпохи» [там же], никакая история идей была бы вообще невозможна.

Продуктивный диалог между разными «парадигмами» в психологии осуществится в том случае, если его участники будут обладать знанием логики истории психологии и других, связанных с ней наук, а также истории философии как развивающейся мысли человечества. В свою очередь, призывы некоторых психологов отказаться от всех имеющихся в психологии интерпретаций ввиду их множественности и противоречивости и обратиться исключительно к анализу переживаний самих по себе, не продуктивны, так как мы воспринимаем мир через призму усвоенных ранее понятий. Важно лишь, чтоб эти понятия, как утверждал Э. В. Ильенков, были результатом обобщения «всей истории человеческого мышления и его завоеваний» [7, с. 223].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С. С. Предварительные заметки к изучению средневековой эстетики // Древнерусское искусство: Зарубежные связи. М., 1975. С. 371–397.
2. Алахвердов В. М. Где мы? Откуда мы? Куда мы идем? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 1. С. 76–89.

3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Л. С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Том 1. Наука логики. М.: «Мысль», 1975.
5. Гусельцева М. С. Понятие прогресса и модели развития психологической науки // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Вып. 3. С. 107–119.
6. Зеленкова Т. В. О сетевой парадигме в психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Вып. 3. С. 18–28.
7. Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1997.
8. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. 2-е изд., доп. М.: Политиздат, 1984.
9. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2006.
10. Петренко В. Ф. Теория отражения, конструктивизм, интуитивизм как методологические парадигмы психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Том 3. Метод психологии / Под ред. В. В. Новикова (гл. ред.), И. Н. Карицкого, В. В. Козлова, В. А. Мазилова. Ярославль: МАПН, 2005. С. 291–308.
11. Улановский А. М. Феноменология в психологии и психотерапии: прояснение неотчетливых переживаний // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 2. С. 27–51.

*Г. А. Суворова*

## **Системогенетическая парадигма в психологии – новый этап развития системы психологического знания о человеке, его внутреннем мире**

**В** предисловии к монографии «Структура и логика психологического исследования» В. Н. Дружинин пишет: «Психологи свыклись с мыслью о том, что их наука находится на допарадигмальном уровне» [4]. Более 17 лет отделяет нас от этой книги. Что изменилось?

Прежде всего, следует отметить важный факт – появление научной дискуссии о формировании парадигм в психологии [8]. Далее избавимся от «вольностей» в использовании понятия «парадигма». В Советском энциклопедическом словаре [11] под парадигмой (от греч. *paradeigma* – пример, образец) понимается: во-первых, строго научная теория, воплощенная в системе понятий, выражающая существенные черты действительности и, во-вторых, исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе. Большой энциклопедический словарь [2] содержит второе значение этого слова. Т. Кун под парадигмой понимает научный стандарт, общепризнанный на определенном этапе развития науки подход к исследованию действительности, который включает в себя методы и методики, систему критериев для оценки результатов исследования, базовые знания (методики, теории, факты) [6]. Через призму выделенных критериев рассмотрим новый этап развития системного подхода в психологии – этап научно-практической конкретизации принципов системного подхода в исследовании актуальных проблем психологической науки в образовании. В своем анализе будем исходить из двух методологических схем конкретизации системного подхода в психологии, сформулированных Б. Ф. Ломовым [7]. Первая – выделение основных компонентов системы развивающегося знания о человеке, к ним отнесены: категории (понятия), принципы, законы и методы. Вторая – тройной эффект движения психологического знания о человеке в цикле «теория–эксперимент–практика», на полюсе «теория» – идеальный объект и его реконструкция, на полюсе «эксперимент» – новые исследовательские технологии, на полюсе «практика» – метод решения конкретных практических задач.

В настоящее время можно констатировать, что в разработке методологических и теоретических проблем психологии, ее понятийного аппарата, исследовании, описании и объяснении психического, формулировании законов функционирования психики, анализе тенден-

ций развития психологической науки прочное место начинает занимать системогенетический подход [14]. Создателем и научным руководителем нового системогенетического направления в психологии является В. Д. Шадриков. В фундаментальной и теоретической психологии он является авторитетным исследователем деятельности и способностей человека, сформировавшим новые перспективные направления в их изучении и показавшим их глубинную внутреннюю взаимосвязь с методологическими проблемами психологии развития человека, его профессионального обучения, научения в широком смысле слова. Последовательно разрабатывая и реализуя принципы системного подхода для решения теоретических проблем психологии и практических задач, стоящих перед ней в различных сферах жизни современного российского общества, он формулирует теоретические и методологические положения, выделяет новые стратегии в познании и понимании психического, объективных законов психики, мира внутренней жизни человека.

Сформировав строгий понятийный аппарат для описания закономерностей психики, деятельности и способностей человека, его внутреннего мира, выделив методологические принципы и теоретические процедуры системного анализа психического как сложного объекта познания, В. Д. Шадриков делает важный шаг в развитии системы психологического знания о фундаментальных проблемах психологии. Анализ различных аспектов научной деятельности В. Д. Шадрикова, его основных публикаций по проблемам деятельности, способностей, индивидуальности, внутреннего мира человека в контексте развития российского образования, выполненный нами в ряде работ [12–15], позволяет констатировать, что система взглядов видного российского ученого на пути решения проблем психологии развития, обучения, воспитания Человека сформировала новую методологию системогенетического подхода в психологии.

Отличительная черта научных разработок В. Д. Шадрикова – раскрытие методологических возможностей системного подхода в познании и понимании психического, объективных законов психики, мира внутренней жизни человека, его интеллектуальной деятельности. Через все труды ученого проходит идея системогенетического анализа психики, психики как целостной системы в развитии. Подчеркнем те аспекты системогенетического подхода, которые характеризуют перспективные направления развития психологической науки в российском образовании [3, 9, 10, 12].

Первый аспект – психологические проблемы деятельности. В. Д. Шадриков глубоко и всесторонне проработал комплекс вопросов психологического анализа профессиональной деятельности человека на теоретико-методологическом, научно-методическом и конкретно-экспериментальном уровнях и создал психологическую теорию системогенеза деятельности. Она отражена в его монографиях: «Психологический анализ деятельности: системогенетический подход» (Ярославль, 1979), «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» (Москва, 1982, 2007), «Деятельность и способ-



ности» (Москва, 1994), «Психология деятельности и способности человека» (Москва, 1996). Апробированная на моделях двух основных видов деятельности человека – профессиональной и учебной деятельности – теория системогенеза деятельности по праву может считаться общепсихологической теорией деятельности. С позиций психологической теории системогенеза деятельности установлено содержание профессиональной компетентности педагога. Сформированное понимание психологической сущности обучения как процесса формирования психологической системы учебной деятельности позволило В. Д. Шадрикову поставить вопрос о целенаправленном обучении школьников интеллектуальным операциям. Интеллектуальные операции начинают выполнять роль универсальных учебных действий.

Второй аспект – психологические проблемы способностей. В. Д. Шадриков разработал психологическую теорию способностей. Она отражена в ряде монографий: «Способности человека» (Москва, 1977), «Духовные способности» (Москва, 1998), «Происхождение человечности» (Москва, 2001), «Способности и интеллект человека» (Москва, 2004), «Интеллектуальные операции» (Москва, 2006), «Ментальное развитие человека» (Москва, 2007), «Профессиональные способности» (Москва, 2010). Ученый впервые дает системное описание способностей человека и показывает возможность содержательного описания способностей с учетом трех измерений: индивида, субъекта деятельности и личности; прослеживает процесс развития способностей от природных к духовным; предлагает новую модель интеллекта.

Третий аспект – психологические проблемы индивидуальности человека. Он отражен в работах: «Философия образования и образовательные политики» (Москва, 1993), «Индивидуализация содержания образования» (Москва, 1997), «От индивида к индивидуальности» (Москва, 2009), «Психологическая характеристика нормального человека» (Москва, 2009), др. В. Д. Шадриков впервые ставит вопрос о взаимосвязи универсальной, общечеловеческой миссии образования и его этнокультурной функции с принципами и путями построения индивидуально ориентированного образовательного процесса. Он показывает пути трансформации содержания образования в соответствии с типом познания действительности человеком, типом интеллекта ученика, доминирующим способом его мышления и мерой выраженности отдельных способностей, организации учебного процесса на основе индивидуально ориентированного учебного плана. В. Д. Шадриков ставит вопрос о системогенезе личностных черт.

Четвертый аспект – разработка системогенетического подхода к внутреннему миру человека. Начало этому циклу исследований положено в книге «Мир внутренней жизни человека» (Москва, 2006). Издание этой монографии стало важным событием в разработке методологических проблем современной психологии. Книга получила очень высокую публичную оценку научной общественности и отмече-

на как фундаментальный труд, открывающий перспективы развития психологической науки, в котором показаны пути выхода из состояния ее перманентного кризиса и перехода на новый этап в развитии методологии. К. А. Абульханова [1] сопоставляет новую книгу В. Д. Шадрикова по полноте охвата проблем предмета психологии с «Основами общей психологии» С. Л. Рубинштейна, показывает смелость и конструктивность авторской концепции, восстанавливающей утраченное понятие души как высшей ценности историко-философской и историко-психологической мысли и дающей строго научное воссоздание внутреннего мира человека. А. В. Карпов [2] отмечает, что В. Д. Шадриков делает значительный шаг в развитии представлений о предмете психологии, намечает и реализует стратегию перехода от глобально-аналитического этапа развития психологии к системному этапу, на котором осознание сложности и целостности психики должно рассматриваться как исходный путь познания и как его принцип. Отметим, что в этой монографии В. Д. Шадриков проводит мысль о том, что структуры деятельности и поведения определяют структуру внутреннего мира человека.

В работах В. Д. Шадрикова выделяются в качестве основных компонентов развивающейся системы научного знания о человеке: система категорий (понятий), принципов, законов и методов системогенетического анализа учебной и профессиональной деятельности, а также интеллектуальной деятельности внутреннего мира человека; проработан тройной эффект системного движения психологического знания о человеке в цикле «теория—эксперимент—практика»; идеальная теоретическая модель деятельности — метод развертывания структуры деятельности в разных модификациях — новые исследовательские технологии психологического анализа учебной и профессиональной деятельности.

Системогенетический подход в психологическом анализе учебной деятельности и способностей Ученика и педагогической деятельности (обучающей, развивающей и воспитывающей) и способностей Учителя реализован в новом профессиональном стандарте педагогической деятельности [10] и новой методике диагностики профессиональной компетентности педагога [9], которые определяют содержание подготовки высококвалифицированных педагогов в едином информационном пространстве и являются основой для повышения качества образования. Объединение деятельностного, системного и компетентностного подходов в профессиональном стандарте педагогической деятельности на основе теории системогенеза деятельности закладывает стратегические направления для развития психологических инноваций в образовании. Системогенетическая парадигма открывает много новых аспектов в исследовании актуальных проблем психолого-педагогической науки на качественно новом уровне.

С формированием методологии системогенетического подхода в отечественной психологической науке психология начинает выходить из «допарадигмального уровня» своего развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А. Рецензия на книгу В. Д. Шадрикова «Мир внутренней жизни человека» / Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 2. С. 125–127.
2. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия. СПб.: «Норинт», 1997.
3. Владимиру Дмитриевичу Шадрикову – 70 лет / Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2. С. 138–140.
4. Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования. М.: ИП РАН, 1994.
5. Карпов А. В. Книга о внутреннем мире человека / Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 177–179.
6. Кун Т. Структура научных революций. М.: «Прогресс», 1995.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. М.: «Наука», 1984.
8. Мазилев В. А. Межпарадигмальный синтез: первая волна / Ярославский психологический вестник. Вып. 26. Москва–Ярославль: Аверс Плюс, 2010. С. 9–15.
9. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников // Вестник образования, 2010. № 23.
10. Профессиональный стандарт педагогической деятельности. Разработан по государственному контракту № П 242 от 11.09.2006 / Под ред. Я. И. Кузьминова, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова. М., 2006 // Вестник образования. 2007. № 7.
11. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987.
12. Суворова Г. А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. М.: «Прометей», 2006.
13. Суворова Г. А. Проблема деятельности в психологии и деятельностный подход в образовании: системогенетическая парадигма // Психолого-педагогические и организационно-методические аспекты современного профессионального образования. М.: МИОО, 2010. С. 75–82.
14. Суворова Г. А. О системогенетическом подходе в психологии / Преподаватель XXI век. № 2. 2010. С. 112–129.
15. Суворова Г. А. Научное творчество В. Д. Шадрикова: системогенез деятельности и способностей человека / Практическая психология и социальная работа. Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. 2010. № 9. С. 53–58.

*Р. Ф. Сулейманов*

## **Музыкальная психология: направления и проблемы развития**

Наука музыкальная психология, основы которой заложил Эрнст Курт в работе «Музыкальная психология» [19], хотя и трудно, но развивается. В России по инициативе В. М. Бехтерева в 1913 году было основано «Общество для выяснения лечебно-воспитательного значения музыки и ее гигиены». Бехтерев считал музыку властительницей чувств и настроений человека. Однако признаем, что до Б. М. Теплова [17] отечественной науки под названием «Музыкальная психология» не существовало. В то же время нельзя частично не согласиться с одним из авторов в том, что с момента опубликования его знаменитого труда («Психология музыкальных способностей», 1947) и до дня нынешнего никто в СССР и России так и не смог создать что-то лучшее [14]. Этому есть свои причины. Одна из них сводится к вопросу: кто должен заниматься развитием науки. Первая точка зрения сводится к тому, что данной наукой должны заниматься музыканты. Эту точку зрения отстаивают в основном музыканты-педагоги. Точка зрения вполне резонна. Главный их аргумент сводится к тому, что музыкальная деятельность имеет свою специфику и ее может понять лишь музыкант.

Вторая точка зрения принадлежит психологам, которые считают, что психологические особенности деятельности и личности музыканта подвластны лишь профессионалу-психологу, хорошо владеющему наукой.

Необходимо отметить, что обе точки зрения имеют место в жизни. Так, например, на сегодняшний день опубликованы работы, относящиеся в той или иной степени к музыкальной психологии, рассматривающие ее с разных позиций – физиологии, искусствоведения, педагогики, психологии.

В отечественной психологии появились значимые труды, связанные с музыкальной психологией, следующих авторов: М. П. Блинова [1], Л. Л. Бочкарев [2], А. Л. Готсдинер [3], Г. Л. Ержемский [4], Г. В. Иванченко [5], Д. К. Кирнарская [6], Е. В. Назайкинский [7], Л. П. Новицкая [8], В. Н. Носуленко [9], В. А. Петрушин [10], М. С. Старчеус [11, 12], Р. Ф. Сулейманов [13], Г. С. Тарасов [15], К. В. Тарасова [16], Ю. А. Цагарелли [18] и другие.

Все больше появляется экспериментальных исследований. Они ведутся в разных направлениях: психология профессиональной деятельности музыканта (психология музыкального исполнительства), психология композиторского творчества, психология музыкальных способностей, психология музыкального восприятия (психология слушателя музыки), психология обучения музыке (психология музыкального воспитания) и др.

В настоящее время накоплен огромный материал по воздействию музыки на человека. Причем направления изучения этих воздействий самые разнообразные:

- музыка для облегчения переживаний (изучение различных ладов музыки на настроение человека),
- музыка для облегчения интеллектуальной деятельности (быстроты запоминания, концентрации внимания и др.),
- влияние музыки на различные системы человека (пульс, давление, частоту дыхательных движений и сердцебиений, кардиоваскулярную систему, давление крови в сосудах, сердечно-сосудистую систему),
- кодирование эмоций в музыке (когда определенные музыкальные произведения вызывают в человеке определенные эмоции),
- нейробиология музыки (музыка проявляет мощные психологические эффекты через широкий диапазон сенсорных, эмоциональных, когнитивных и моторных каналов и может в свою очередь отражать динамику развития этих каналов в собственных динамических формах),
- диагностика и лечение посредством музыки (сенсомоторных и когнитивных нарушений, отставания в умственном развитии и психозов),
- музыка и среда (изучение психомузыкального пространства как фактора развития человека) и др.

На современном этапе развития науки в наибольшей степени изучено лечебное воздействие музыки. Это направление получило название «Музыкотерапия». Этому вопросу посвящено достаточно много публикаций: монографий и статей.

В меньшей степени изучено воспитательное значение музыки. Здесь, можно сказать, поле непаханое. По большому счету лишь декларируется воспитательное значение музыки, а по-настоящему, исследований, основанных на психологических закономерностях, практически нет. Практика советского времени показывает важность, с какой государство относилось к вопросу воспитания подрастающего поколения. Вспомним пионерские, комсомольские патриотические песни. Причем это были образцы высокого уровня, хотя нередко они писались по заказу.

То, что происходит сегодня в области музыкального просвещения, не говоря уже о музыкальном воспитании, не выдерживает никакого сравнения с советским периодом. Эта деятельность полностью перешла в сферу шоу-бизнеса, нарушив устоявшиеся традиции. Наши исследования показывают, что большинство испытуемых студенческого возраста предпочитают слушать поп-музыку, диско-музыку, хип-хоп (по степени значимости). Это в большинстве случаев низкопробная продукция, музыка на один день (как показали ответы испытуемых). Причем, учитывая частоту транслирования этой музыки по СМИ, приходишь в ужас. Качество аранжировок оставляет желать лучшего. Складывается впечатление, что предприимчивые люди освоили технологии «создания» музыки с помощью современной техники,

тиражируя ее круглосуточно без перерыва. И это преподносится как образцы музыкальной культуры.

Воспитательный эффект возможен лишь при условии «общения» с серьезной музыкой, с высокими образцами различных жанров музыки.

Среди тех, кого музыка заставляет задуматься, поразмышлять оказалось всего 7,7 % в возрасте 22–23 лет и 35,7 % в более старшем возрасте (25–32 года). Из разных жанров музыки они предпочитают слушать рок-музыку по той причине, что она жизнеутверждающая, позитивная, заставляющая задуматься о целях в жизни.

Мы привыкли к гигиене тела: умываемся по утрам, чистим зубы, принимаем душ. Однако совсем не задумываемся о гигиене души. Не об этой ли гигиене говорил в свое время Бехтерев: гигиене души посредством музыки. Говоря психологическим языком, музыка стабилизирует состояние человека, посредством музыки человек формирует свою эмоциональную сферу, эмоциональный интеллект, музыка облагораживает человека. Требуется теоретическое осмысление этих процессов с тем, чтобы использовать эти знания для повышения эффективности воспитания.

Говоря о воспитательном эффекте музыки, необходимо обратить внимание на то, какую долю занимает музыка в жизнедеятельности молодых людей. Исследования показывают, что молодые люди в возрасте 21 года слушают музыку в среднем примерно 7 часов 22 минуты в день. Учитывая, что человек спит 7–8 часов в день, у него остается 16–17 часов, которые он использует на учебу, работу и отдых. Около половины этого времени уходит на слушание музыки. Процесс слушания в основном носит стихийный характер. Это огромный воспитательный резерв, который почти не используется.

В среднем один раз в год молодые люди бывают на концерте классической или эстрадной музыки. Как отмечают отечественные композиторы, на Западе концерты классической и современной музыки посещают много молодых людей. В нашей стране их на порядок меньше.

В заключение отметим, что у нас есть специалисты, имеющие профессиональное музыкальное и психологическое образование, способные решать и решающие важные проблемы музыкальной психологии. Вместе с тем, необходимо признать и их разобщенность, что не способствует развитию науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова М. П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. Л., 1974.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 1997.
3. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М.: МИП «НВ Магистр», 1993.
4. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. СПб., 1993.

5. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: «Смысл», 2001. – 264 с.
6. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. М.: Таланты XXI век, 2004. – 496 с.
7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: «Музыка», 1972. – 383 с.
8. Новицкая Л. П. Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека // Психол. журнал. 1984. № 6. С. 79–85.
9. Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. М.: «Наука», 1988. – 216 с.
10. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М., 1997. – 384 с.
11. Старчеус М. С. Музыкальная психология. М.: МГК, 1993.
12. Старчеус М. С. Слух музыканта. М.: Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с.
13. Сулейманов Р. Ф. Психологические основы профессионального мастерства музыканта-инструменталиста. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 170 с.
14. Тарас А. Е. Предисловие к кн.: Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А. Е. Тарас. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 720 с.
15. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). М., 1979.
16. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: «Педагогика», 1988. – 176 с.
17. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.– Л., 1947.
18. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб., 2008. – 368 с.
19. Kurth E. Musikpsychologie. Berlin, 1931.



## К обоснованию феноменологического исследования диалога

Еще недавно, по замечанию В. Н. Цапкина, для отечественной психотерапии диагноз вавилонского смешения языков не был актуальным, она переживала лишь «кризис идентичности»; однако уже сейчас становится понятно: вавилонское смешение языков царит и в отечественной практике. На одном языке сложно говорить не только психотерапевтам и консультантам, но и ученым, занимающимся исследованием данных видов психологической практики. Нам думается, что одним из возможных путей к нахождению взаимопонимания является поиск и применение «внешкольных» категорий для рефлексии процесса и результатов психологической помощи.

С нашей точки зрения, обнаружение метакатегорий может происходить через анализ консультирования и психотерапии именно как общения. Психологическое консультирование и психотерапия – коммуникативные виды практики, для которых качество общения, отношений, складывающихся между клиентом и консультантом, играют первостепенную роль. Многочисленные научные исследования эффективности психотерапии доказывают, что межличностный процесс коррелирует с успешностью терапии, и что это справедливо для различных направлений.

Одно из последних исследований в этой области в нашей стране, проведенное Е. В. Мишиной и Ф. Е. Василюком, позволило вывести на сцену понятие «совместность» и доказать наличие связи между качеством консультативного процесса и наличием/отсутствием совместности в работе клиента и консультанта. С нашей точки зрения, не меньшего внимания, чем категория «совместность», заслуживает категория «диалог», поскольку обладает уникальным смыслом и значением, не вмещаемым ни в одну из используемых в настоящее время категорий для анализа взаимодействия клиента и консультанта, и может быть рассмотрена как метакатегория.

Категория «диалог» получила свое распространение в отечественной психологии в связи с обращением психологов к работам М. М. Бахтина. Однако существуют различные подходы к пониманию диалога как интересубъектного процесса, заслуживающие должной рефлексии.

Можно выделить несколько способов понимания диалога отечественными психологами: диалог как форма диадического взаимодействия (Г. М. Андреева, Г. М. Кучинский, В. Н. Панферов и др.); диалог как совместная деятельность (А. У. Хараш); диалог как личностное отношение собеседников друг к другу (А. Г. Ковалев, А. А. Бо-

далев, С. Л. Братченко, И. И. Васильева и др.); диалог как экзистенциальное событие (А. Ф. Копьев, Т. А. Флоренская, Л. И. Воробьева).

#### **Диалог как форма диадического взаимодействия.**

Ключевой особенностью, позволившей нам объединить представления различных авторов о диалоге в категорию «диалог как форма диадического взаимодействия», стала близость их понимания диалога лингвистическим определениям. Здесь диалог понимается как взаимодействие двух и более субъектов, смысловых позиций, точек зрения, а также как обмен информацией, идеями, мнениями [1]. Оставаясь в рамках такого понимания диалога, мы можем отнести к нему практически любое общение двух людей, сколь угодно монологичное, по своей сути, диалогическое общение здесь имеет незначительное качественное своеобразие. Ключевыми особенностями диалога являются чередование процессов слушания и говорения, очередность высказываний, использование обратной связи, выражение различных точек зрения, общность темы, наличие интереса к ней у субъектов общения [1, 4].

#### **Диалог как совместная деятельность.**

Здесь диалог – это принципиально открытое общение, которое происходит на уровне действительных мотивов деятельности, понятных обоим собеседникам [7]. Однако диалог для А. У. Хараша вторичен по отношению к деятельности. Особенностью диалогического общения является содействие партнеров друг другу в решении осмысленной для каждого из них проблемы, наличие у них общего мотива деятельности. Диалог есть общение, имеющее характер совместной деятельности и позволяющее партнерам сосредоточиться на ее предмете [4]. Это такое общение, которое позволяет людям эффективно взаимодействовать.

#### **Диалог как личностное отношение собеседников друг к другу.**

Ряд авторов рассматривает диалог как взаимодействие, характеризующееся особым типом взаимоотношений между людьми, и этот тип отношений ставится во главу угла. Диалогическое общение – общение, в котором есть доверие собеседников друг другу, эмоциональная открытость, равенство позиций, соблюдение коммуникативных прав друг друга, принятие и признание ценности друг друга, настроенность на актуальные состояния друг друга, безоценочность, искренность, переживание собеседниками единого эмоционального события взаимодействия [2, 4]. Диалог – это общение, в котором собеседники руководствуются гуманистическими ценностями и проявляют свои установки в реальности конкретного взаимодействия.

#### **Диалог как экзистенциальное событие.**

*Диалог как беседа, направленная на поиск смысла.* Для Л. И. Воробьевой диалог – это беседа, которая происходит в экзистенциальном измерении (должен быть достигнут смысл моего здесь и сейчас су-

ществования), предметом ее являются «последние вопросы бытия» [3], лично значимые для собеседников. Категория «смысл» является центральной, с точки зрения автора, для понимания диалога. Собеседники должны быть заинтересованы друг в друге как в источнике смысла для себя, без этого невозможно его рождение, свидетельствующее о встрече сознаний. Диалог понимается как общение, в ходе которого происходит переструктурирование смысловой сферы собеседников, благодаря имеющейся у них направленности на понимание. Критерием того, что диалог состоялся, является факт понимания.

*Диалог как встреча личностей.* Понимание диалога как встречи личностей содержит наиболее выраженный экзистенциальный вектор. Он с очевидностью обнаруживается в философских и теоретических основаниях диалогической концепции А. Ф. Копьева. Для автора диалог – это конкретное событие общения, происходящее между двумя личностями, это их прорыв навстречу друг другу (встреча их сознаний, смысловых позиций), истинное самораскрытие, которое происходит, в том числе, за счет преодоления защитных форм поведения [5]. Диалог – это не любое общение и не любое приятное общение, реализующееся в логике гуманистических ценностей, а это всегда реально напряженное, лично значимое общение «без масок» и игр, в котором люди говорят о самом главном для себя и самоопределяются в реальности конкретного взаимодействия. Отношения в диалоге – это отношения равноценных сознаний, при этом их эмоциональный фон не имеет принципиального значения, намного важнее – «взаимосоотнесенность смысловых позиций, напряженность их согласия или несогласия, точная персональная адресованность каждого высказывания» [5, с. 34].

Экзистенциальное измерение содержится и в представлениях Т. А. Флоренской о диалоге, однако мы не объединяем позиции этих авторов ввиду наличия принципиальных различий в их концепциях.

*Диалог как духовно-развивающее общение.* Диалог и духовность в концепции Т. А. Флоренской и ее учеников – это две стороны одной медали, там, где есть диалог, есть и духовное развитие, и наоборот. Диалог между клиентом и консультантом понимается как творческое, духовно-развивающее общение, в ходе которого консультант стремится максимально точно расслышать внутренний диалог клиента, распознать голос его «Духовного Я» и способствовать его пробуждению, установлению контакта между его «Духовным Я» и «Наличным Я». Диалог может происходить на уровне эмоциональном, сознательном и духовном. Критериями состоявшегося диалога являются: переживание чувства глубокого контакта с собеседником, душевного подъема, наличие у собеседников ощущения, что общий язык найден, что найдено разрешение проблемы, пробуждение «Духовного Я» клиента, встреча его «Наличного» и «Духовного Я» и др. [6].

Диалог для Т. А. Флоренской, как нам видится – это общение, в ходе которого происходит победа консультанта (быть может, в чем-то уподобляемого духовному отцу) и клиента над тем, что недостойно «Духовного Я» клиента.

Рассмотренные выше представления о диалоге как intersubъектном процессе отражают существующие различия в способах понимания и употребления категории «диалог». Нам представляется, что существующие разночтения связаны с тем, что диалог практически не исследуется как феномен, а разрабатывается как теоретический конструкт. В своей работе мы понимаем под диалогом общение, ставшее для субъекта/ов взаимодействия в той или иной мере личностно значимым событием со знаком «+». Мы расцениваем это определение как попытку первичного очерчивания границ диалога (принимая за ключевую особенность его событийный характер) и считаем необходимым для разработки понятия «диалог» его феноменологическое исследование, которое позволило бы изучить живую ткань этого феномена в его естественной среде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений [Текст] / Г. М. Андреева. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2008. — 363 с.
2. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М., 1997. С. 201–222.
3. Воробьева Л. И. Диалог и коммуникация [Текст] / Л. И. Воробьева // Моск. психотерапевт. журн. 2006. № 2. С. 5–28.
4. Дьяконов, Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике [Текст] / Г. В. Дьяконов. М.: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. — 847 с.
5. Копьев А. Ф. Особенности индивидуального психологического консультирования как диалогического общения / Копьев Андрей Феликсович: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1991.
6. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе [Текст] / Т. А. Флоренская. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.
7. Хараш А. У. Восприятие человека как воздействие на его поведение (к разработке intersubъективного подхода в исследованиях познания людьми друг друга) // Психология межличностного познания. М.: Педагогика, 1981.

*А. С. Турчин*

## **Возможности применения психосемиотического подхода к анализу познавательной деятельности**

**П**сихосемиотический подход к процессу обучения позволяет рассматривать системы знаков как предметы, средства и психологические орудия познания, открывает возможности научного анализа философско-психологических принципов их использования для обеспечения развития творческих способностей личности в познавательной деятельности.

Как показывают исследования деятельности со знаково-символическими средствами, орудийная функция знаков реализуется не спонтанно, самопроизвольно, а лишь в процессе деятельности моделирования. Экспериментально подтверждено, что развитому моделированию требуется учить специально, так как стихийно его высшие уровни не формируются.

Считающаяся актуальной для системы образования проблема функциональной неграмотности, краеугольным камнем которой является невладение знаковыми системами, принципами кодирования и декодирования информации и учебными умениями, не может решаться в русле традиционной дидактики. С учетом новых требований к качеству вузовского образования специальное формирование системы общих учебных умений студента, в число которых входит умение работы с текстом, является настоятельной необходимостью.

В психологической литературе в ситуации познавательной деятельности при работе с текстом выделяют пять основных умственных микроопераций: 1) ориентировка в содержании; 2) выявление основных смыслов; 3) их структурирование и переструктурирование; 4) свертывание; 5) построение схемы развертывания смыслов. Каждый из этих блоков включает ряд субопераций (смысловое разграничение, выявление смысловых слоев, семантическое взвешивание и др.). Учебный текст должен быть построен так, чтобы облегчить как восприятие его семантики, так и понимание субъективной семантики автора.

Учебные и научные тексты, помещаемые не только в учебных книгах, но и на сайтах в Интернете, могут быть недостаточно эргономичны и перегружены «зашумляющей» информацией. Тексты учебников и новые учебные (в том числе компьютерные) средства обучения в недостаточной степени обеспечивают эффективное коммуницирование и информирование пользователей.

В процессе вузовского преподавания на протяжении многих лет увеличивается количество учебных часов, отводимых на практическую самостоятельную работу студентов, однако наиболее употребимым видом учебной работы в студенческой среде остается составление текста

лекции. Если студенты не владеют навыками чтения с пониманием, то есть навыками декодирования научной информации, ее «присвоения», самостоятельное освоение информационного пространства оказывается недоступным. Резервы повышения качества познавательной деятельности справедливо видят в совершенствовании: а) способов представления информации (в том числе и учебной); б) приемов и умений переработки знаковой (текстовой) информации. В этом направлении целесообразно совершенствовать учебные тексты при условии организации самостоятельного исследования их объективного учебно-научного потенциала в ситуации учебной деятельности.

Сохраняет свою актуальность для психодидактики и педагогической психологии в целом проблема отбора учебных средств и совершенствование методов обучения, направленных на развитие самостоятельной личности. Моделирование активно входит в методический инструментарий современной методики обучения. Однако в литературе это понятие используется не только для обозначения различных уровней деятельности со знаково-символическими средствами, но и в ином, метафорическом значении: модель специалиста, модель образовательная, модель урока и т. д.

В теоретическом плане целесообразно рассмотреть моделирование не только как действие в структуре учебной деятельности, но и как особую деятельность. В. В. Давыдовым оно рассматривается в качестве центрального действия в структуре учебной деятельности. Анализ современной практики школьных учителей показывает, что именно в использовании моделирования они видят для себя наибольшее затруднение в освоении дидактической системы Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Из-за этого сомнения возможен перенос неверной оценки одной ее стороны на всю психодидактическую систему.

Данные экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что моделирование должно рассматриваться в качестве действия лишь при условии сформированности всех его структурных компонентов. А это означает, что моделирование должно формироваться как особая деятельность с учетом принципиальных положений деятельностного подхода к обучению и с привлечением знаний об уровнях знаково-символической деятельности, эргономических принципах перевода информации с языка на язык и др., всего того, что составляет условия управляемого семиозиса.

Семиотическое развитие детей, поступающих в первый класс, должно соответствовать уровню кодирования (наглядного моделирования, в терминологии Л. А. Венгера, 1980). Если влияние субъективного «дошкольного» опыта в разных дидактических системах хотя бы не игнорируется и признается, что необходимо опираться на него или создавать ему альтернативу в лице научных понятий (как в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова), то системы значений и личностных смыслов ребенка мало кого из взрослых по-настоящему интересуют с началом обучения школьного типа. Это создает дополнительные трудности и не способствует эффективному использованию заданных в логике взрослого систем знаково-символических средств.



От того, что их именуют «моделями», они автоматически в функции моделей для детей не выступают.

Значения слов осваиваются дошкольниками стихийно. На материале детской семантики, анализа «явления стекла» С. Н. Карповой (1978) показана актуальность изучения возможностей речевого мышления дошкольника. В практике учителя начальной школы нередко возникают «забавные» моменты из-за непонимания учащимися иностранных слов или научных понятий. В исследованиях Н. Г. Салминой (1988) при формировании моделирования в качестве обязательного условия его осуществления выступает «предварительный анализ» текста или реальности. Особая роль отводится семантическому анализу, хотя при этом речь не идет об анализе субъективной семантики. Это существенным образом меняет характер учебных действий, делая ориентировочные действия обучаемых более осмысленными.

Значение термина «моделирование» может быть определено в широком и узком смысле слова. Моделированием можно считать и наглядное моделирование по Л. А. Венгеру (оно соответствует уровню деятельности со знаково-символическими средствами, обозначаемому как кодирование), и схематизацию, реализуемую в работах Л. И. Айдаровой (1978), предшествующие собственно моделированию (в узком смысле слова). Учебное моделирование – сложный вид деятельности со знаково-символическими средствами. Владение им свидетельствует о высоком уровне сформированности семиотической функции. Исходя из результатов выполненных нами экспериментов, можно утверждать следующее:

1. В основе развивающего обучения лежит управляемый семиозис (управляемый процесс введения знаков и знаковых систем в функции средств учебной деятельности). Обучение, построенное в соответствии идей о системном типе ориентировки (З. А. Решетова, 1983) и третьем типе учения (В. В. Давыдов, 1996), должно опираться на высокие уровни развития семиотических средств, т. е. схематизацию и моделирование.

2. Учебное моделирование – это действительно особая деятельность. Следовательно, к ней применимы все основные принципы общепсихологической теории деятельности. Рассматривая моделирование в качестве одного из условий учебной деятельности, целесообразно специально организовывать его формирование в полном составе действий и операций в процессе обучения.

3. Деятельность моделирования включает, согласно Н. Г. Салминой (1988), ряд действий. Все они должны отрабатываться, в соответствии с положениями теории планомерного формирования умственных действий, т. е. в полном составе.

Результаты наших экспериментальных исследований (1999) подтвердили предположение о высоких развивающихся возможностях моделирования как средства овладения учащимися содержанием учебной деятельности. Нами также была обнаружена устойчивая связь между характером формирования деятельности моделирования в ходе экспериментального обучения и развитием теоретического мышления школьников.



Затруднения учителей в классах развивающего обучения, работающих по Д. Б. Эльконину – В. В. Давыдову, по нашему мнению, во многом связаны с тем, что в школьной практике недостаточно внимания уделяется анализу графических средств, используемых в функции моделей. Это приводит к искусственному торможению развития такого важного вида рефлексии, как рефлексия средств деятельности.

4. Уровень схематизации выступает для значительной части старших школьников и студентов необходимым условием эффективного усвоения ими содержания учебных и научных текстов.

5. Личностный аспект обучения состоит в расширении «степеней свободы» обучаемых в использовании семиотических средств в функции схематизации и в функции моделирования в соответствии с индивидуальными особенностями психики и содержательной спецификой осваиваемых учебных предметов.

6. Можно говорить о семиодеятельностном подходе к обучению, который представляет собой совокупность психолого-педагогических (учебных) действий, способствующих присвоению основ человеческой культуры (В. В. Давыдов, 1986), и, прежде всего, его специфических семиотических средств – психологических орудий. Он составляет одно из центральных условий повышения качества образования, так как создает его инструментальную основу (знаки, по Л. С. Выготскому, – это психологические орудия, инструменты познания, с помощью которых человек овладевает миром).

*А. И. Фукин*

## **Психологическое содержание этапов деятельности рабочих конвейерного труда**

«Человеческая деятельность, — пишет А. Н. Леонтьев, — не существует иначе, как в форме действия или цепи действий» (1975). Проводя психологический анализ деятельности работников конвейерного производства, необходимо выделить характерную для деятельности цепь действий, т. е. цепь этапов, периодов, стадий работы.

В процессе работы на конвейере можно выделить два основных этапа: овладение деятельностью и осуществление деятельности.

В. Д. Шадриковым (1976) показано, что процесс овладения профессиональной деятельностью не является аддитивным в том смысле, что сначала формируются одни ее составляющие, затем — другие. Деятельность как бы «закладывается вся целиком», но в неразвитой форме. В дальнейшем ее «составляющие» развиваются неравномерно, гетерохронно. При этом развитие любой из составляющих на каком-либо определенном этапе овладения деятельностью достигает того уровня, который является для данного этапа достаточным (а не максимальным, как иногда полагают). Иначе говоря, развитие каждой из составляющих подчиняется развитию системы в целом.

Этап овладения деятельностью мы разделили на две стадии: формирование психического образа и выполнение рабочих движений и действий.

Для создания психического образа необходимо: ознакомление с технологическим процессом, трудовым постом, рабочим местом.

На этой стадии от рабочего требуется адекватно воспринять и переработать информацию с учетом имеющихся представлений и хранящихся в памяти этапов, и на основе такой переработки создать концептуальную модель деятельности.

Особенностью конвейерного труда является то, что данное явление временное. Восприятие рабочего времени обеспечивается темпоритмической способностью, что обуславливает высокие требования к ней. Особенно сложные требования предъявляются к данной способности, в связи с необходимостью создания симультанного образа в процессе перевода временных отношений в пространственные (Б. Г. Ананьев, 1977). По В. П. Зинченко, отражение времени в симультанных образах основано на механизмах, которые подобны полупрозрачной картотеке следов, зафиксированных в разные моменты времени (1979), фиксация этих следов во время трудового потока осуществляется с помощью оперативной памяти. Поэтому именно к ней первая стадия овладения деятельностью предъявляет повышен-

ные требования. Кроме того, огромную роль в процессе создания симультанного образа играют знания, умения и навыки, хранящиеся в долговременной памяти рабочего. Существенны требования этого этапа к устойчивости и распределению внимания.

Вторая стадия овладения деятельностью — овладение рабочими движениями и действиями.

Здесь можно выделить: определение и классификацию движений по таким критериям как ритмический рисунок, метр; действий по таким критериям как темп, технические сложности, форма, новизна и т. д.; объединение движений в действия; рационализацию зрительных и моторных представлений. Одновременно происходит конкретизация идеального психического образа. Получая реальное воплощение, он видоизменяется и детализируется в воображении рабочего.

Начиная с этой стадии, все более и более высокие требования предъявляются к психомоторике рабочего. При этом особые требования предъявляются не к силе мышц (за исключением сборки автомобиля), а к ловкости, скорости и точности микродвижений кисти и особенно пальцев. Существенное внимание на второй стадии должно быть уделено оптимальным движениям и закреплению их до уровня автоматизированного навыка.

Высокие требования предъявляются и к способности координировать рабочие движения, т. е. к сенсомоторной координации. Отсутствие достаточно развитой сенсомоторной координации ведет к нарушению ритмического рисунка рабочих движений и к сбоям в выполнении конвейерных операций. Наряду с сенсомоторной координацией большую важность имеет и межмышечная координация. Недостаточная мышечная координация рук слесаря-сборщика приводит к рассогласованию выполнения операций правой и левой рукой.

Относительно требований, предъявляемых к силе мышц, следует отметить их существенную специфику у представителей различных категорий конвейерного труда. Слесарям-сборщикам наручных часов и манометров необходима мышечная сила пальцев рук. Недостаток этого качества приводит к браку, причиной чего является неполная закрутка винтов. У слесарей-сборщиков двигателей требуется наличие силы мышц кисти, предплечья и плеча для соединения различных деталей двигателя, вес которых колеблется от нескольких граммов (например, свеча зажигания) до нескольких килограммов (коленчатый вал). Сборщикам автомобилей требуется наличие силы мышц не только рук, но и всего тела, т. к. им за рабочую смену приходится перемещать при установке деталей до 40 тонн.

Сборка — это, как правило, трудоемкая и утомительная работа. Успешность ее выполнения во многом зависит от волевых качеств личности, от направленности личности на задачу. По этой же причине слесарю-сборщику необходима выносливость. Для сборщика конвейерного производства наиболее актуальна скоростная выносливость. В то же время, для первой и второй групп конвейерных работ (сборка часов и манометров) актуальна статическая выносливость, т. к. работа слесарями-сборщиками осуществляется сидя. А для треть-

ей и четвертой групп (сборка двигателя автомобиля) актуальна динамическая и силовая выносливость, т. к. во время сборки на непрерывно движущемся конвейере рабочему приходится перемещаться с грузом до 15 километров за смену.

При подгонке одной детали к другой, для достижения их качественного единства высокие требования предъявляются к саморегуляции и самоконтролю трудовых действий. Важнейшим условием этого самоконтроля является симультанный образ, выступающий в роли образно-концептуальной модели деятельности. При работе симультанный образ выступает в роли эталонной составляющей, с которой сравнивается тот или иной получаемый в данный момент результат (последний выступает в роли контролируемой составляющей). Сам процесс самоконтроля осуществляется с помощью каналов прямой и обратной связи, по которым, согласно Г. С. Никифорову, «с выхода самоконтроля в анализирующие звенья поступают (по каналу прямой связи) установленная величина рассогласования, а на вход самоконтроля поступает (по каналу обратной связи) контролируемая составляющая для сравнения ее с эталоном» (1977). Целенаправленность и эффективность этапа овладения деятельностью существенно зависят от адекватности самооценки личности. Особую актуальность приобретает двигательная память. Важна роль образного и эмоционального компонентов. Характерной особенностью данной стадии является формирование профессиональных навыков.

Второй этап – осуществление деятельности, который подразделяется на два периода: относительно спокойный и экстремальный (авральный). Авральный (экстремальный) период приходится в реальных условиях производства на конец одного и начало другого месяца, обусловлен неравномерностью поставок комплектующих деталей и предназначен для выполнения принятого плана выпуска продукции. Данный период традиционный, длится 7–10 дней.

В первый (спокойный) период данного этапа ранее сформированные двигательные навыки собираются в единую деятельность, происходит создание целостного образа. Сами работники, исходя из своих реальных двигательных возможностей, окончательно корректируют темп, динамику и приемы индивидуальной деятельности.

В этот период особые требования предъявляются к скоростной выносливости рабочего. Наряду с этим усиливаются требования к ловкости, точности и скорости рабочих движений, к психомоторной координации. Повышенные требования предъявляются к представлению и особенно к мыслительному уровню темпо-ритмической способности.

Данный период в значительной мере носит контрольно-корректировочный смысл. Здесь проверяются и корректируются симультанный и сукцессивный образы, техническое их воплощение, степень сформированности навыков, правильность рационализации зрительно-двигательных представлений. Высокие требования предъявляются в данный период к устойчивости внимания, а также к волевым качествам, ибо настоятельная необходимость работы до конца смены очень

часто «конфликтует» с желанием остановиться из-за ощущения усталости и монотонии. В этой связи данный этап предъявляет повышенные требования к надежности и толерантности (терпеливости) к монотонности.

Авральный период характерен тем, что в связи с неравномерными поставками комплектующих деталей, чтобы нагнать план к концу месяца темп конвейера приходится увеличивать. Этот период можно определить как работу в экстремальных условиях. Здесь повышаются требования по всем вышеназванным свойствам индивида, требуется более полная эмоциональная и физическая отдача. Необходимо отметить, что в данный период весьма нежелательны такие качества как повышенная тревожность и нейротизм. В своих крайних проявлениях тревожность перерастает в страх, который полностью деморализует работника. Низкая психическая надежность может зависеть от типологических особенностей рабочего.

Высоки требования данного периода к психомоторике, к attentionным свойствам (особенно к устойчивости и распределению внимания), к эмоционально-волевым качествам.

Авральный период работы требует мобилизации всех общих и более частных компонентов профессионального мастерства.

*В. В. Чистов*

## Пути развития психологической мысли народов Средней Азии и Казахстана

Истоки развития психологической мысли народов среднеазиатского региона и казахской земли уходят в глубь веков. Еще в эпоху средневековья, задолго до формирования психологических теорий Запада, столь популярных в эпоху Ренессанса, в арабоязычном мире народов Востока уже в VIII–IX вв. отмечалось стремление к познанию душевного мира человека и закономерностей проявления аффективных состояний, ведущих к дестабилизации межличностных взаимоотношений в социуме. Немалый вклад в становление психологической мысли внесли и тюрки-кочевники, высказавшие весьма оригинальные для своего времени самобытные идеи и теоретические положения. Как отмечает президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев, «господство евроцентризма выражалось в полном отрицании роли кочевников – тюрков и монголов – в мировой истории. Поэтому сегодня мы вынуждены в завалах искажений искать свои исторические корни» [1]. В этом плане рассматриваемая проблема генезиса научных знаний, получивших бурное развитие в эпоху Средневековья, давшей миру значительное число выдающихся личностей, внесших существенный вклад в формирование и становление многих наук своего времени, является вполне актуальной и значимой, ибо позволяет восполнить «белые пятна» в историческом прошлом отдельных народов.

В большинстве современных исследований воззрения тюркоязычных и арабоязычных мыслителей Ближнего и Среднего Востока рассматривались ранее в основном в философском плане либо под социально-психологическим углом зрения. За девятнадцать лет существования независимых Республик СНГ в Казахстане восстановлены и переведены многие работы, которые на протяжении длительного времени оставались забытыми; защищены десятки кандидатских и ряд докторских диссертаций, проливающих свет на зарождение и развитие психолого-педагогической мысли народов Средней Азии и Казахстана.

Видение мира среднеазиатскими мыслителями заложило прочные основы понимания душевных процессов и состояний человека, дав мощный толчок в развитии средневековой арабоязычной науки. На основе обращения к истокам и генезису формирования психологических традиций тюрко- и арабоязычных народов в период раннего Средневековья была выявлена психологическая направленность гендерной дифференциации народов Востока, глубокий психологизм их теорий, этические представления о добре и зле, героизме батыров, раскрывающие самобытный склад среднеазиатских этносов, втянутых в орбиту ислама. Как отмечают И. М. Фильштинский и Б. Я. Шидфар, «на основе создания единой мусульманской культуры, определившей на многие века мировоззрение, традиции, жизненный уклад, нравственные нор-

мы и идеалы, психологию, общественные учреждения и модель поведения народов Средней Азии» [2], были аргументированно обоснованы многие психологические закономерности душевных проявлений и выдвинуты теории создания добродетельного государства, базирующегося на принципах нравственности и гуманизма.

Основоположником психологического учения средневекового Востока сегодня по праву считается виднейший ученый-энциклопедист Абу Наср аль-Фараби (870–950 гг.), разработавший категориально-понятийный аппарат для интерпретации всех проявлений «души» и душевных сил. Им были введены в научный обиход такие понятия, как «нрав», «добродетели», «аффекты», «стремящаяся сила», «мировой (деятельный) разум», «способности души», «формообразующая сила», «сохраняющая сила» [3] и представлена структура душевных процессов и состояний как основа познания внутреннего мира человека. Изучая взаимосвязь тела и души (психику – *В. Ч.*) человека, мыслитель впервые в арабоязычной науке попытался объяснить те механизмы, которые являются движущей силой поведения индивида. При этом он не только теоретически обосновал роль душевных сил в отражении человеком окружающей действительности, но рассмотрел сущность проявлений движущих и познающих душевных сил, подчеркивая, что по мере усложнения биологической структуры животных организмов совершенствуется душа индивида, а вместе с ней и его душевные силы, предопределяя, тем самым, будущую эволюционную теорию. Выдвинутая им гносеологическая теория об отсутствии врожденного разума и этапы становления интеллекта (мыслящей силы души) позволили ему заключить, что человек существенно отличается от всех остальных представителей животного мира.

Поддерживая учение аль-Фараби о мировом разуме, поэт-философ О. Хайям также указывал на то, что «человек принадлежит к роду животных, но выделяется речью» [4], которая является неотъемлемой частью мыслящей душевной силы. Он справедливо отмечал, что «душа движет деятельностью, а разум – любовью» [4]. Гипотеза о сознании, которое поднимает человека на высшую ступень развития природы и формирует личность, выдвинута Юсуфом Баласагуни, а в дидактических рекомендациях, приводимых в труде А. Югнаки «Дары истин», говорится о том, что не следует делать «ничего без ясного представления» [5], (т. е. без осознания проблемы), а именно: четкого анализа всех вариантов последствий, к которым могут привести те или иные действия.

Проблема общения и психологии межличностных взаимоотношений выступает как важнейшая в контексте теории аль-Фараби об умеренности и необходимости обретения «середины во всем». Психологическая сущность взаимоотношений человека с окружающими рассмотрена и в наследии Омара Хайяма. «Все в нас самих», ибо «мы вместилище скверны – и чистый родник...» [4], утверждал он, видя суть положительного эффекта в межличностных взаимоотношениях в том, чтоб «всем прийти по нраву», и рекомендовал: «Улыбки расточай налево и направо, евреев, мусульман и христиан хвали, – и добрую



себе приобретешь ты славу» [4], предвосхитив аналогичные выводы американца Д. Карнеги.

Призывая к чуткости и взаимопониманию, Юсуф Баласагуни в психологической поэме «Благодатное знание» отмечал, что «величие души — человечности суть» [6], ибо при нарушении межличностного общения, «если душу надломить, то и дружба и радость уйдут навсегда» [6]. Как он справедливо заметил: «Умеренность в речи и доблесть едины», сделав вывод о том, что «размеренность в действиях — лучшим присуща» [6].

Особый интерес практически у всех мыслителей Востока вызывала проблема девиантности поведения. Ученые пытались выявить те детерминанты, которые обуславливают его, нарушая стабильность общественных отношений. По мнению аль-Фараби, ибн Сины и Ю. Баласагуни, девиантность связана с нарушением здоровья либо умеренности в поступках и действиях. Аль-Фараби, аль-Бируни и Давани допускали также возможность затмения разума из-за бурных страстей (аффектов души), в чем их поддерживали средневековые поэты Рудаки, Фирдоуси, О. Хайям, Руми, Джами, указывающие на влюбленность как важнейшую причину неадекватного поведения. Выдвигались также теории девиантности, связанные с несоблюдением религиозных заповедей (Ясави, Маймонид); пристрастием к алкоголю (О. Хайям, Баласагуни); дурным примером окружающих (Низами); стремлением к самоутверждению с позиций силы (Кашгари, Чингисхан).

Учеными и мыслителями Средней Азии были разработаны такие рекомендации, как необходимость чуткого и внимательного отношения к воспитанию подрастающего поколения (Баласагуни); осмотнительное отношение к мнимой дружбе, порождающей употребление вина, которое «портит натуру печени и мозга, ослабляет нервы, вызывает их заболевания» [7], с целью чего необходимо нормализовать деятельность организма, направив ее на здоровый образ жизни (Ибн Сина, Баласагуни, Маймонид); следование психологическим установкам: «очистить сердце от скверны» (Низами), быть подальше от алчных и подлых, что предохранит от безнравственных поступков и конфликтов (О. Хайям); неуклонно следовать традициям религии (Маймонид, Ясави); обретать радость жизни через умеренность в действиях и поступках (аль-Фараби, Ибн Сина, Баласагуни); восстанавливать равновесие и устранять дисбаланс в организме с помощью обращения к противоположным крайностям (М. Маймонид, О. Хайям); найти наиболее оптимальный путь, благодаря которому человек сможет приблизиться к Всевышнему, обретая счастье на Земле (аль-Фараби, Ибн Сина, Маймонид, Ясави). На этой основе впервые задолго до Т. Мора, Т. Капанелло, К. Сен-Симона, Р. Оуэна и Ш. Фурье аль-Фараби и его последователи проанализировали проблемы совершенствования гражданской политики и психологии взаимоотношений людей в различных социальных группах, аргументировав положение о Главе города (государства), в котором подчеркивалось, что общественное положение человека должно зависеть не от богатства, а от его знаний, посредством которых он должен обеспечить достойную жизнь своих подданных, нацеливать горожан на совершение добродетельных поступков, поддерживать устойчивое состоя-

ние структуры «добродетельного города» (государства). Убеждение аль-Фараби в том, что «каждый человек должен быть воспитан, независимо от того, хочет ли он или противится этому» [3], и в том, что «любой нрав способен передаваться, ни одна черта не избегает изменения» [3], способствовало разработке и обоснованию методов обучения и воспитания, в основу которых была положена теория о душевных силах и путях приведения их в состояние умеренности и равновесия. В его концепции о значимости музыкального искусства ученым было впервые научно обосновано психологическое влияние музыки на душу человека и доказано, что страсти, вызванные стихом и музыкой, развивая воображение, доставляют наслаждение, которое служит препятствием для возникновения болезней, и «человек может обрести совершенство, к которому он предназначен по своей природе» [3].

Таким образом, средневековый Ренессанс Востока подготовил благоприятную почву для развития научного познания и способствовал формированию определенной системы психолого-педагогического воздействия на народные массы в полиэтническом государстве, коим являлся Арабский Халифат. Психологические теории мыслителей и идеи поэтов средневекового Востока глубоко самобытны и оригинальны по своей природе. Они легли в основу формирования нравственных психологических установок средневекового общества и были далее заимствованы и дополнены учеными Запада. Практика формирования психотерапевтических установок посредством воздействия слова и музыкотерапии, впервые внедренная в странах Востока народными целителями (бахсы), имела большое значение в зарождении народной медицины в среднеазиатском регионе.

На основе анализа научно-поэтического наследия ученых средневекового Востока можно заключить, что они существенно обогатили научную мысль своего времени и оказали неоценимое влияние на зарождение психологических теорий, которые были в дальнейшем аккумулированы наукой Запада, что позволяет выявить исторические истоки вклада тюрко- и арабоязычных мыслителей в развитие и становление психологической мысли.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н. А. В потоке истории. Алматы: Атамұра, 1999.
2. Фильштинский И. М., Шидвар Б. Я. Очерки арабо-мусульманской культуры. М., 1971.
3. Аль-Фараби. Избранные трактаты. Алматы, 1994.
4. Омар Хайям. Рубаи // Классическая восточная поэзия / Сост. Х. Г. Короглы. М., 1991.
5. Югнаки А. Дары истин. Алматы, 1997.
6. Баласагуни Юсуф. Благодатное знание. М.: «Наука», 1983.
7. Ибн Сина Абу Али. Канон врачебной науки. Избр. разделы / Сост. У. И. Каримов, Э. У. Хуршут. Ташкент: Фан, 1985.
8. Чистов В. В. Проблема общения и межличностных взаимоотношений в трудах мыслителей Востока эпохи Средневековья // Вестник ун-та «Кайнар», Алматы, 2009. № 4, 1. С. 100–104.

*В. Д. Шадриков*

## Методологические проблемы психологии: о соотношении понятий «деятельность», «поведение», «жизнь»<sup>1</sup>

Длительное время в отечественной психологии доминировало понятие «деятельность». Данное понятие, несомненно, обладает большой объяснительной силой. Но оно затрагивает только часть нашего бытия. В стороне остаются понятия «поведение» и «жизнь». В настоящей работе делается попытка рассмотреть обозначенные понятия в их взаимосвязи и взаимной обусловленности.

Для начала обратимся к словарям. В. Даль [Даль, 1882] обходит эти понятия. С. И. Ожегов [Ожегов, 1982, с. 2, 466] определяет поведение как «образ жизни и действий». А. И. Липкина, А. Г. Спиркин и М. Г. Ярошевский [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 504] определяют поведение как «процесс взаимодействия живых существ с окружающей средой». Поведение предполагает способность живых существ «воспринимать, хранить и преобразовывать информацию, используя ее с целью самосохранения и приспособления к условиям существования или (у человека) их активного изменения». В СЭС [Советский энциклопедический словарь, 1987] поведение определяется так же, как и в Философском энциклопедическом словаре.

В словаре психолога-практика [Головин, 2005, с. 501] поведение определяется как «присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью; целенаправленная активность живого организма, служащая для осуществления контакта с внешним миром». Отмечается, что в основе поведения лежат потребности организма, над которыми надстраиваются исполнительные действия, служащие для их удовлетворения. Усложнение условий среды обитания ведет к изменению *форм поведения*. В Оксфордской иллюстрированной энциклопедии [Оксфордская иллюстрированная энциклопедия, 2001, с. 272] поведение определяется как «способ действий отдельных животных в ответ на изменение окружающей среды и действия представителей своего вида и животных других видов». Отмечается, что поведение бывает природным или приобретенным, возникшим в результате обучения.

В психологическом словаре [Большой психологический словарь, 2003, с. 388] поведение определяется как «извне наблюдаемая двигательная активность живых существ, включающая моменты неподвиж-

<sup>1</sup> Индивидуальный исследовательский проект № 10-01-0039 «Качество педагогического образования: проблемы и пути решения» выполнен при поддержке Программы «Научный фонд ГУ-ВШЭ».

ности, исполнительное звено высшего уровня взаимодействия целостного организма с окружающей средой... Поведение человека всегда общественно обусловлено и приобретает характеристики сознательной, коллективной, целеполагающей, произвольной и созидательной деятельности».

Один из основателей бихевиоризма Эдвард Торндайк писал, что «под поведением мы понимаем *всякую деятельность человека* и животного безразлично, выражается ли она в простых, произвольных движениях или же в утонченных мыслях и чувствах. Мы теперь не входим в сравнительную оценку различного рода деятельности, или как будем в дальнейшем говорить, поведения» [Торндайк, 1935, с. 20]. Целью бихевиоризма является «создание основы для предсказания поступков людей и управление ими: чтобы можно было предсказать поведение человека в определенной ситуации; чтобы можно было по действиям человека определить, почему он поступает именно так. Окончательной целью бихевиоризма является выведение законов для объяснения связей, существующих между начальными условиями (стимулами), поступками (реакциями), и тем, что следует за ними (вознаграждением, наказанием или нейтральным эффектом)» [Леврансуа, 2003, с. 42].

Как мы видим из приведенных определений понятия «поведение», когда дело касается поведения человека, становится адекватным понятию «*деятельность*». (Напомним, Торндайк определял поведение как *всякую деятельность человека*).

Для окончательного сопоставления понятий «поведение» и «деятельность» остановимся более подробно на понятии «деятельность».

В. Даль понятие деятельность, как и поведение, не использует. Он рассматривает понятия «работа», «труд», «занятия», «дело», «упражнение», «деланье». Работать, трудиться – значит производить что-то руками, телесной силой и умением, а иногда и умственным. Отмечается, что работать можно, исполняя чужую волю, работа дает средства к существованию, что лежачие не работают. Отмечается, что работа может быть различного качества, она может быть тяжелая и долгая, требовать знания и умения, труда и силы [Даль, 1882, с. 5–6]. Понятие «работа» тождественно труду, делу. Труд – есть «всякое напряжение телесных и умственных сил, все, что утомляет. Человек рожден на труд, без труда нет добра, труд кормит и одевает, лень с труда сбила» [Даль, 1882, с. 722].

С. И. Ожегов определяет деятельность как занятие, труд [Ожегов, 1982, с. 146], а труд как «целесообразную деятельность человека, направленную на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни людей» [Ожегов, 1982, с. 722]. В философском энциклопедическом словаре деятельность определяется как «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Всякая деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности, и, следовательно, неотъемлемой характеристикой деятельности является ее осознанность» [ФЭС, 1983, с. 151].

В Советском энциклопедическом словаре деятельность определяется как «специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование людей, условие существования общества» [СЭС, 1987, с. 382].

В словаре психолога-практика деятельность определяется как «динамическая система активных взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе коих субъект целенаправленно воздействует на объект, за счет чего удовлетворяет свои потребности» [Головин, 2003, с. 168].

В большом психологическом словаре деятельность определяется как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [БПС, 2003, с. 135].

#### ***Анализ понятий «поведение» и «деятельность»***

Анализ приведенных выше понятий «поведение» и «деятельность» позволяет сделать следующие выводы:

– Во-первых, понятие «поведение» в большинстве исследований преимущественно относят к поведению животных. В ряде случаев его расширяют до понятия «живых существ». Но в этом случае стирается грань между поведением животного и человека и даже более, в качестве живого существа можно рассматривать микробы, инфузории, червяков и т. д. Вполне очевидно, что поведение столь разнообразных живых существ будет значительно различаться. Вероятно, на такое определение оказал влияние тот факт, что бихевиористы-психологи проводили свои исследования в лабораториях на животных различных видов. Понятие «поведение» и его изучение в наибольшей степени освоено этологами. Основателями этого направления можно считать Хейнрота, Лоренца и Тинбергена, которые заложили основы *объективистской школы* изучения поведения животных. Представители этой школы делали упор на изучении поведения в естественных условиях и преимущественно высших позвоночных [Шовен, 1972, с. 11].

– Во-вторых, поведение недостаточно отдифференцировано от деятельности. Как мы видели выше, Торндайк определял поведение как всякую деятельность человека, а в большом психологическом словаре поведение человека определяется как сознательная целеполагающая деятельность. Мы можем отметить, что поведение человека (отвлечемся для простоты от поведения животных) более широкое и емкое понятие, чем деятельность. И целый ряд форм активности человека гораздо адекватнее описывать в терминах поведения. Например, молодой человек ухаживает за девушкой, целует ее и т. д. Это, конечно, поведение человека. Можно его «втиснуть» в модель деятельности, но именно «втиснуть», здесь всегда будет элемент искусственности и натянутости.

– В-третьих, если в деятельности акцентируется ее осознанность и целеполагание, то всегда ли в такой явной форме они присутствуют в поведении человека. Различные направления глубинной психо-

логии подчеркивают роль подсознательных и бессознательных факторов, определяющих поведение человека.

Отмеченные выше три группы факторов требуют своего разрешения. В определении рабочих понятий поведения и деятельности мы постараемся их учесть.

### *Жизнь как исходное понятие*

Для определения рабочих понятий «поведение» и «деятельность» необходимо обратиться к фундаментальному понятию «жизнь». Отметим, что нас интересует определение жизни человека. И здесь оказывается, что в психологии это понятие остается практически не проработанным. Большинство изданных психологических словарей обходят это понятие молчанием. В большом психологическом словаре [БПС, 2003] данное понятие вводится, но определения практически не дается. Отмечается, что определение жизни должно основываться на ее ценности и разбирается определение жизни, данное Ухтомским.

Не выручает нас и философский энциклопедический словарь, и Психологическая энциклопедия [Психологическая энциклопедия, 2003].

В качестве предварительного определения дадим следующее: «жизнь человека – есть пребывание человека в мире, его бытие, благодаря активному отношению с внешним миром (предметным и социальным)». Человек должен, прежде всего, быть. Быть – значит существовать, существовать в мире. Следовательно, *жизнь человека – это существование от рождения до смерти*, пребывание человека в мире. Существовать – значит поддерживать свою жизнь [Ожегов, с. 695].

Но что значит существовать – поддерживать? Это значит обеспечивать все условия для сохранения жизни и продолжения рода. Это возможно за счет овладения земным миром, прежде всего за счет труда.

Показателен в этом отношении подход к определению жизни, содержащийся в энциклопедическом словаре под ред. Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона. Здесь жизнь определяется как «способ существования, при котором все проявления и изменения какого-либо единого целого совершаются в силу внутренних причин, лежащих в нем самом, роль же внешних воздействий сводится на содействие или противодействие эти внутренним причинам» [МЭС, 1994, с. 1705]. Таким образом, мы можем определить *жизнь человека как существование его во внешнем мире, от рождения до смерти, благодаря активному отношению с внешним миром, причины которого лежат в самом человеке*.

С этой точки зрения сам человек в его бытии (существовании) и есть жизнь. Недаром в Библии Адам нарек имя жене своей: Ева, что значит жизнь.

Несомненный интерес в плане рассматриваемой проблемы – определения того, что такое жизнь, – представляет точка зрения А. Августина. Стремясь постичь сущность Троицы, блаженный Августин вопрошает: Кто поймет всемогущую Троицу? Но мы говорим о Ней, хоть и редкая душа, говоря о ней, знает, о чем говорит» [Аврелий, 2003, с. 247]. И далее, Августин пишет: «Я хотел бы, чтобы



люди задумались о трех свойствах своих, которые, конечно, совсем не Троица, но могут открыть нам путь, идя по которому мы можем хотя бы понять, сколь далеки мы от понимания. Эти три свойства таковы: быть, знать и хотеть. Я есть, я знаю, я хочу; я есть знающий и болящий; я знаю, что я есть и что хочу; я хочу быть и хочу знать. *Эти три свойства составляют единство — жизнь*, и, однако, каждое из них — нечто особенное и единственное: они нераздельны и различны» [Аврелий, 2003, с. 247] (выделено В. Ш.).

Нам представляется, что в позиции Августина действительно схвачена сущность жизни. Чтобы человек рассматривался в аспекте существования, ему необходимо *быть, и это бытие* быть и реализовывать свою бытийность в бытие, т. е. существовании, в основе которого лежат хотения и действия, осуществляемые на основе знания. Когда мы говорим, что человек должен быть, то подразумеваем совокупность его сущностных качеств, прежде всего как индивида. В эти качества включаются и его потребности и его знания, т. е. бытность человека предполагает единство его качеств, но при этом эти качества раздельны.

Для понимания жизни важна категория времени. «Что есть протяженность времени?» — вопрошает Августин, и отвечает — это «последовательный ряд исчезающих и сменяющих друг друга мгновений» [Аврелий, 2003, с. 198]. И далее. «Что же такое время?»

«Если бы ничего не проходило, не было бы прошедшего, если бы ничего не приходило, не было бы будущего; если бы ничего не было — не было бы настоящего. Но как может быть прошлое и будущее, когда прошлого уже нет, а будущего еще нет? А если бы настоящее не уходило в прошлое, то это было бы уже не время, а вечность. *Настоящее именно потому и время, что оно уходит в прошлое*. Как же можно тогда говорить о том, что оно есть, если оно потому и есть, что его не будет. Итак, время существует лишь потому, что стремится исчезнуть» [Аврелий, 2003, с. 200].

Но что мы можем сказать о настоящем, когда «прошлое уже нет, будущего еще нет» [Аврелий, 2003, с. 300]. Настоящее — есть лишь миг между прошлым и будущим. Но где существуют прошлое и будущее? «Правдиво повествуя о прошлом, люди извлекают из памяти не сами события (они в прошлом), а слова, навеянные образами этих событий, которые, проходя, оставили в душе как бы свои отпечатки» [Аврелий, 2003, с. 203]. Следует, правда, отметить, что из памяти мы извлекаем не только слова, но и образы и чувства, связанные с событиями прошлого.

Говоря о будущем, следует отметить «что мы часто обдумываем будущие действия, и само это обдумывание происходит в настоящем, хотя предмета обдумывания еще нет, он — в будущем. Но как происходит это таинственное предчувствие будущего? Ведь увидеть можно только то, что есть, а то, что есть — в настоящем. И когда говорят о том, что видят будущее, то видят, собственно, не его, а те его признаки и причины, которые уже существуют в настоящем... Представления о будущем уже живут в душе, и всматриваясь в них говорят о будущем» [Аврелий, 2003, с. 203].



Именно сложное взаимодействие настоящего, прошлого и будущего и составляют содержание психической жизни человека. В реальности он существует в настоящем, но в своем психическом мире он живет в прошлом, настоящем и будущем одновременно. Воспоминание прошлого, восприятие настоящего и представление будущего составляют сущность *внутреннего мира* человека, мира его внутренней психической жизни. И этот внутренний мир тесно связан с хотением, знанием, переживанием, обеспечивая бытие.

«Ожидание грядущего становится содержанием настоящего, а затем, когда настоящее уходит в прошлое, оно становится воспоминанием» [Аврелий, 2003, с. 222].

Таким образом, жизнь человека представлена цепью событий, поступков и действий, которые он совершает в определенных условиях, и внутренней активностью, через которые эти действия и события совершаются, которые, как актуальные, совершаются в настоящем, но затем переходят в прошлое. С психологической точки зрения для нас наиболее важным являются внутренние условия, определяющие действия и поступки человека, его внутренний мир.

#### ***Определения рабочих понятий***

Труд – есть *способ обеспечения существования* человека. Труд же рассматривается как «целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни людей» [Ожегов, с. 722]. Труд и деятельность рассматриваются как синонимы. Причины труда (деятельности) лежат в человеке. Детерминация деятельности идет от человека. Это один из важнейших методологических принципов, который следует иметь в виду, изучая деятельность человека. «Труд – деятельность» являются формой целенаправленной активности, связанной с достижением определенного результата.

Поведение рассматривается как «образ жизни и действий» [Ожегов, с. 466]. С учетом того, как мы определили жизнь, можно сказать, что *поведение есть конкретное выражение способа существования человека и действий, обеспечивающих это существование.*

Рассматривая определения понятий поведения и деятельности, будем исходить из того, что нас, прежде всего, интересует поведение *конкретного* человека в определенной ситуации. Рассматривать поведение в отрыве от ситуации бессмысленно. Ситуация может быть предметной или социальной. В последнем случае мы будем иметь дело с социальным поведением человека. С учетом того, что нас интересует поведение конкретного человека, ведущей характеристикой такого поведения будет выступать его *индивидуальность*. «Единичный человек как индивидуальность может быть понят, – пишет Б. Г. Ананьев, – *лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности*, в структуре которых функционируют природные свойства человека как *индивида*» [Ананьев, 1962, с. 334]. Следовательно, поведение человека будет определяться его свойствами как индивида, субъекта деятельности и личности во взаимодействии со средовыми факторами.

Таким образом, в методологическом плане понятия «поведение» и «деятельность» необходимо рассматривать в единстве с понятием жизни. При этом понятие жизнь выступает онтологическим основанием для определения поведения и деятельности.

*Жизнь* человека можно определить как *существование* его во внешнем мире от рождения до смерти, благодаря активному взаимодействию с внешним миром, причины которого лежат в самом человеке.

*Поведение* есть конкретное выражение способа существования человека и действий, обеспечивающих это существование.

«Труд — деятельность» — это конкретное выражение поведения, когда подчеркивается, что способ существования человека рассматривается как целенаправленная, осознанная активность, связанная с созданием и использованием орудий производства и направленная на достижение определенного результата, материальных и духовных ценностей, необходимых для жизни человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1962.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003.
3. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. Минск: Харвест, 2003.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. СПб.; М.: Типография М. О. Вольфа, 1882.
5. Малый энциклопедический словарь. Т. 2. Ф. А. Брокгауз — И. А. Эфрон. СПб, 1907. Репринтное воспроизведение. М.: Терра — Тегга, 1994.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: «Русский язык», 1982.
7. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003.
8. Советский энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1987.
9. Торндайк Э. Процесс учения у человека. Москва: Учпедгиз, 1935.
10. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
11. Аврелий Августин. Исповедь. М.: АСТ, 2003.
12. Лефрансуа Г. Теории научения: Формирование поведения человека. 5-е изд., междунар. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003.
13. Оксфордская иллюстрированная энциклопедия. В 9 т. Т. 2. Мир природы / Под ред. К. Малкома. М.: ИНФРА-М, «Весь мир», 2001.
14. Шовен Р. Поведение животных. М.: «Мир», 1972. С. 11.

# КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



## **Эволюция категории «психологической защиты» в зарубежной психологии**

**В**первые термин «психологическая защита» появился в 1894 году в работе З. Фрейда «Нейропсихология защиты» (1894). Он определял ее как механизм, действующий в ситуации конфликта и направленный на снижение чувства тревоги, связанного с конфликтом. З. Фрейд вводит понятие вытесненного бессознательного, которое уже по своему определению находится в конфликте с сознанием. Первоначально вытеснение было единственным выделяемым способом защиты. Дифференциация защит произошла только в 1923 году в работе «Страх», в которой на основе дифференциации сопротивлений, (сопротивление бессознательного; сопротивление из перенесения; сопротивление, исходящее из выгоды от болезни, сопротивление Супер-Эго) он выделил такие способы защиты, как изоляция, отрицание, проекция и др.

Последовательница учения своего отца Анна Фрейд достаточно однозначно обозначила фактор, который включает работу защитных механизмов, – это страх, тревога. Она указала на три источника тревоги. Во-первых, это – тревога, страх перед разрушительными и безоговорочными притязаниями инстинктов бессознательного, которые руководствуются только принципом удовольствия. Во-вторых, это – тревожные и невыносимые состояния, вызванные чувством вины и стыда, разъедающими угрызениями совести. И в-третьих, – это страх перед требованиями реальности [5].

Взамен понятия механизмов психологической защиты А. Адлер предлагает конструкт «вредоносная компенсация». Вредоносная компенсация имеет место в становлении невротического характера, при котором реально переживаемое чувство неполноценности превращается в «комплекс неполноценности» как уже устойчивая характерологическая диспозиция. Этот комплекс возникает у ребенка при постоянном переживании неудач в решении актуальных ситуаций и при отсутствии поддержки со стороны значимых взрослых (семьи, школы и т. д.) [1].

В. Райх считал, что вся структура характера человека является единым защитным механизмом. В единой защитной системе идут параллельно 2 процесса: 1) образование характерологического панциря (уклонение от естественных притязаний сексуальной энергии и уход от реальных страхов); 2) образование мышечного панциря (регулярное мышечное напряжение) [4].

Для анализа понятия защиты в модели личности К. Роджерса используется понятие неконгруэнтности (несоответствия Самости и опыта), приводящей к тому, что «...опыт, не совместимый с представле-

нием индивида о себе, имеет тенденцию не допускаться к осознанию, каков бы ни был его социальный статус» [2]. В ситуации «когда существует несогласованность, но индивид не осознает этого, он потенциально уязвим тревожностью, угрозой и дезорганизацией. Если значимый новый опыт демонстрирует противоречие столь ясно, что оно должно быть сознательно воспринято, то индивид будет под угрозой и его Самость дезорганизуется этим противоречием и не ассимилируемым опытом». В этом случае с целью сохранения структуры Самости вступает в действие психологическая защита: «Защита есть поведенческий ответ организма на угрозу, цель которого поддерживать нынешнюю структуру Самости» [2].

Большой вклад в изучение психологической защиты и разработку методов ее тестирования внес Р. Плутчик. Его основная идея заключается в том, что механизмы психологической защиты являются производными эмоций, а эмоции определяются как базисные средства адаптации. Р. Плутчик выделил восемь базовых эмоций, соединенных в пары по признаку биполярности: гнев—страх, ожидание—удивление, принятие—отвержение, печаль—радость и соответствующие им базовые механизмы психологической защиты: замещение—вытеснение, рационализация—регрессия, отрицание—проекция, компенсация—гиперкомпенсация. Кроме базовых были выделены и вторичные механизмы защиты, к которым относятся все виды психологической защиты, не вошедшие в четыре перечисленные выше пары.

По мнению Р. Плутчика, одним из основных факторов образования психологических защит являются «экзистенциальные кризисы» («универсальные проблемы адаптации»). Р. Плутчик выделил четыре основные «универсальные проблемы адаптации»: проблемы иерархии, территориальности, идентичности и временности.

Первый экзистенциальный кризис. Проблемы иерархии возникают в связи с многоуровневым строением социума, в котором один его член имеет большие права, привилегии и возможности для удовлетворения своих потребностей по сравнению с другим. Иерархия основана на изначальном неравенстве участников социальной структуры (половом, возрастном, классовом и др.). Именно неравенство порождает такие базисные эмоции, как гнев (стремление разрушить существующую иерархию) и страх (избегание бунта против уже имеющейся социальной структуры), для сдерживания которых предназначены защитные механизмы замещения и вытеснения.

Второй экзистенциальный кризис обуславливается проблемой территориальности. У каждого индивида имеется представление о территории, которая ему принадлежит, что выражается в чувстве собственности, коммуникативной дистанции и т. п. Когда индивид познает окружающую среду, он начинает определенным образом ее контролировать, обозначать границы и блюсти их. Поэтому в качестве базисных эмоций, выражающих кризис территориальности, можно определить ожидание (контроль территории) и удивление (потеря контроля). Для сдерживания эмоции предвидения возникает защитный механизм рационализации, стремление объяснять возможные не-

удачи. Полярная эмоция – удивление – сдерживается регрессией, обращением к онтогенетически более ранним формам поведения, вызывающим жалость противника.

Третий экзистенциальный кризис связан с решением проблем идентичности. Любой индивид стремится быть частью какой-либо общности, принадлежать к числу ее участников. Это необходимо для удовлетворения потребностей в безопасности, признании, физиологических потребностей. Можно сказать, что групповое объединение является основой выживания биологического вида и отдельного индивида. При этом индивид должен уметь распознавать тех, с кем он может контактировать, т. е. тех, кто принадлежит к его группе, и принимать их, а непринадлежащих – отвергать. Очевидно, что здесь базисными эмоциями для решения данного кризиса выступают принятие и отвержение. Проявления этой пары эмоций контролируются защитными механизмами отрицания и проекции.

Четвертый экзистенциальный кризис, по мнению Р. Плутчика, составляет временность. Жизнь любого индивида ограничена двумя временными рамками: рождением и смертью. Уход, смерть одного существа означает неизбежность потери и отдаления для тех, кто живет, что, естественно, вызывает потребность социального решения проблемы утраты. Одно из возможных решений этой проблемы – это развитие печали, дистрессовых сигналов, исходящих от индивида, испытывающего потерю. Для сдерживания депрессивных дистрессовых состояний формируется защитный механизм компенсации. Противоположной эмоциональной реакцией на кризис оказывается радость, выражающая воссоединение и удовлетворение. Однако обществом часто порицается открытое выражение данной эмоции, и для ее контроля возникает защитный механизм гиперкомпенсации.

В своих работах Р. Плутчик исходит из представлений о нормальности использования психологических защит в качестве особого механизма, действующего по принципу отрицательной обратной связи. Включение этого механизма имеет результирующий эффект в виде ослабления излишне интенсивной эмоциональной реакции с целью сохранения Я-образа человека, с одной стороны, и, с другой – в целях поддержания социально адекватных отношений [3].

Современные представления о «нормальной», развитой системе психологической защиты предполагают оценку следующих характеристик:

– *адекватность защиты* (человек может восстановиться после той или иной бессознательной защитной реакции и после этого обсуждать ее);

– *гибкость защиты* (человек может использовать разные виды защитных реакций в какой-то определенной, типичной для него ситуации угрозы, т. е. «репертуар» его защитного поведения не задан слишком жестко);

– *зрелость защиты* (относительно более зрелыми считаются механизмы интеллектуализации, сублимации, подавления, рационализации, смещения без частого прибегания к более примитивным формам проекции, отрицания, интроекции).



#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1995.
2. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях
3. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. № 4. 1995. – С. 14–23.
3. Кружкова О. В. Психологические защиты личности: Учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. – 153 с.
4. Райгородский Д. Я. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахрах», 2003. – 656 с.
5. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы личности / А. Фрейд. – М., 1993.

*Е. М. Алексеева*

## **Ассоциативный уровень репрезентации психических состояний<sup>1</sup>**

**В**заимоотношения объективной действительности и субъекта познания, восприятия, отражения и представления относятся к фундаментальным проблемам психологии. В настоящее время во многих исследованиях осуществляется обращение к рефлексивным аспектам различных психических явлений, к их репрезентациям, в том числе и ментальным. Однако многие вопросы в этой области науки до сих пор остаются открытыми.

Само понятие репрезентации крайне сложно. Возникает вопрос о правомерности использования этого термина, так как репрезентация означает «представленность», «отображение». Некоторые российские ученые оперирует термином «представление», по смыслу отождествляя его с термином «репрезентация», например Е. К. Рябцева (2005).

Исследования репрезентаций обусловлены тем, что нет возможности напрямую изучать то, что они репрезентируют. К репрезентации мы прибегаем, когда недоступен оригинал. [3]. Общепринятого определения понятие «репрезентация» так и не получило. Ментальная репрезентация – внутренние структуры, формирующиеся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя [2].

Зачастую ментальные репрезентации исследуются в совокупности со структурами знаний. Ключевым здесь является положение о том, что знание в разуме человека состоит из ментальных репрезентаций [3].

В изучении того, как накапливаются знания человека о психических феноменах и как представлены и структурированы эти знания в ментальном плане, заключается одна из актуальных задач для современной науки.

Исследование структур знания и представлений о психических состояниях занимает особое место. Здесь изучаются не психические состояния сами по себе, а то, что люди знают о них, и как это знание репрезентируется. Состояния являются наиболее индивидуальным и субъективным феноменом психики, и выявление универсальных (инвариантных) и специфических (индивидуальных) компонентов в представлениях о них может продемонстрировать важные закономерности в формировании структуры представлений о мире в целом и о себе.

Описаны исследования, посвященные ментальным репрезентациям и образам эмоций, структурам организации знаний об эмоциях, представленности эмоций на различных уровнях сознания (Дорф-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта Президента РФ для молодых ученых – кандидатов наук в рамках научно-исследовательского проекта МК-2298.2010.6.

ман Л. Я., 1997; Сергиенко Е. А., 2002). Однако практически отсутствуют исследования, целью которых явилось бы целостное изучение и описание содержания и структуры ментальных репрезентаций психических состояний.

Предметом настоящего исследования стал ассоциативный уровень ментальных репрезентаций психических состояний. Предполагалось изучить репрезентацию ассоциативной связи психических состояний с ситуациями жизнедеятельности.

К. Э. Изард в своей концепции дифференцированных эмоций находил достаточно четкое соответствие эмоций с определенными типами ситуаций [4]. Согласно концепции А. О. Прохорова, смысловая организация сознания обуславливает избирательность влияния ситуаций жизнедеятельности и их содержания на субъекта. Ситуация преломляется через смысловые структуры сознания, происходит ее оценка и вырабатывается определенное отношение к ней, результатом чего является возникающее психическое состояние [5]. Повторение ситуации может вновь опосредованно обусловить возникновение данного состояния, а может вызвать другое состояние в зависимости от того, какой личностный смысл вкладывается в ситуацию. Опыт переживания состояний в определенных ситуациях закрепляется в сознании и проявляется в ассоциативных связках «ситуация—психическое состояние».

Поэтому можно предположить, что в представлениях о психических состояниях будет иметь место выраженная в большей или меньшей степени ассоциативная связь с ситуациями. Кроме того, на ассоциативном уровне ментальных репрезентаций психических состояний предполагается наличие универсального и специфического компонентов.

Для первоначальной проверки данной гипотезы было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 72 студента Казанского федерального университета в возрасте от 17 до 23 лет (18 человек мужского и 54 человека женского пола) и 123 студента университета им. Людвига Максимилиана (Мюнхен, ФРГ) в возрасте от 19 до 25 лет (12 человек мужского и 111 человек женского пола).

Исследование проводилось среди русских пробандов на русском языке, среди немецких пробандов — на немецком языке. Таким образом, проведенное исследование можно обозначить как кросскультурное. Главной сложностью таких исследований является вопрос, идентично ли то, что мы проводим и получаем на русском языке тому, что проводится и получается на другом языке, т. е. речь идет о содержательном соответствии предлагаемых инструкций, изучаемых понятий на русском языке инструкциям и понятиям на другом языке. Многочисленные культурологические исследования показывают, что полное соответствие понятий в разных языках крайне редко [5, 6]. Это касается среди всего прочего и понятий, характеризующих внутренний мир и жизнь человека. В нашем исследовании мы исходили, прежде всего, из содержательного соответствия изучаемых понятий и общей для двух языков категориальной системы. Изучение двух различных, культурно обусловленных интерпретационных систем не ста-

вилось первостепенной задачей, хотя на основании современных представлений имеет место и то и другое: общие (универсальные) и культурно-специфические компоненты понимания различных явлений и объектов действительности [7, 8].

Инструкция для испытуемых была следующей. Вашему вниманию будут предложены понятия ситуаций и психических состояний. Ознакомьтесь сначала с приведенными ситуациями, а затем с перечисленными психическими состояниями. Пожалуйста, подумайте, какие психические состояния типичны для приведенных ситуаций, и в какой степени они этим ситуациям соответствуют. Для своей оценки используйте шкалу от 0 до 10. Число 0 означает, что психическое состояние совсем не соответствует приведенной ситуации и не типично для нее. Число 10 – психическое состояние полностью соответствует приведенной ситуации и типично для нее. Большое спасибо за содействие!

Всего изучались понятия 26 психических состояний (которые, согласно проведенным ранее исследованиям [1], наиболее типичны для жизнедеятельности студентов) и 5 ситуаций в их ассоциативной связи.

Как показывают полученные средние данные, испытуемые четко дифференцируют психические состояния в их ассоциативной связи с ситуациями, типизируя различные состояния в зависимости от ситуаций. В российской группе испытуемых для ситуации «праздник» наиболее типичны психические состояния радости (8,81), веселости (8,62), счастья (8,36), восторга (8,09), наслаждения (7,76), бодрости (7,33). В немецкой группе испытуемых для ситуации «праздник» типичны психические состояния радости (8,06), веселости (8,00), вдохновения (7,78), восторга (7,66), бодрости (7,49), счастья (7,15). Для ситуации «несчастный случай» в российской группе испытуемых типичны состояния волнения (7,44), сострадания (6,97), душевной боли (6,72), жалости (6,68), раздумья (6,27), неуверенности (5,11). В немецкой группе испытуемых для данной ситуации типичны состояния волнения (8,73), душевной боли (7,83), неуверенности (7,78), сострадания (7,35), жалости (7,29), раздумья (6,42). Для ситуации «семинар» в российской группе испытуемых типичны состояния раздумья (8,01), заинтересованности (7,25), волнения (6,8), усталости (6,37), утомления (5,88), ожидания (5,41). В немецкой группе типичны состояния раздумья (7,84), заинтересованности (7,29), ожидания (6,37), усталости (6,33), тоски (5,35), утомления (5,21). Для ситуации «похвала» для российских пробандов типичны состояния радости (7,97), счастья (7,87), наслаждения (7,8), восторга (7,7), веселости (7,56), бодрости (7,29). Немецкие пробанды для ситуации «похвала» выделили в качестве наиболее типичных состояния радости (8,9), счастья (8,33), восторга (8,26), вдохновения (8,17), симпатии (7,43), наслаждения (7,36). Ситуация «наказание» характеризуется российской группой состояниями раздумья (7,69), волнения (6,4), душевной боли (5,72), угрызения совести (5,7), неуверенности (5,34), усталости (5,22). Для немецкой группы для данной ситуации типичны состояния раздумья (8,21), неуверенности (7,6), душевной боли (7,6), угрызения совести (6,78), волнения (6,47), одиночества (5,91).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Е. М. Личностные смыслы психических состояний в ситуациях учебной деятельности студентов // Психология – наука будущего. Материалы Третьей Всероссийской межвузовской конференции молодых ученых (г. Москва, 5–7 ноября 2009). – М.: Изд-во «ИП РАН», 2009. – С. 19–22.
2. Андреева Е. А., Белопольский В. И., Блинникова И. В. и др. Ментальная репрезентация: Динамика и структура. – М.: ИП РАН, 1998. – 320 с.
3. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. – М.: Институт языкознания. – Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2007. № 4. С. 8–16.
4. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
5. Прохоров А. О. Смысловая детерминация психических состояний // Психология психических состояний: Сб. ст. / Под ред. проф. А. О. Прохорова. Казань: Центр инновационных технологий, 2004. С. 11–28.
6. Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. М.: Academia, 2005. – 640 с.
7. Hoppe-Graff, S., Kim, H. – O. Verstehen, Konsens und Kenntnis der Lebenswelt im interkulturellen Diskurs // Ethik und Sozialwissenschaften, 2000. Vol. 11. P. 382–384.
8. Seiler, T. B., Wannenmacher, W. Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung // Entwicklungspsychologie / R. Oerter, L. Montada (Hrsg.). – Weinheim: Beltz-PVU, 1987. – S. 464–505.

*Л. В. Артищева*

## **Структурные характеристики образа психического состояния<sup>1</sup>**

При изучении психических состояний, их особенностей и закономерностей Прохоровым А. О. были сформулированы концептуальные представления формирования и изменения образа психического состояния. Опыт переживания состояния фиксируется в памяти человека в виде образа. Прохоров А. О. пишет, что подобно тому, как возникает и закрепляется предметный образ в процессе восприятия, образ психического состояния формируется и закрепляется во время переживания индивидом данного состояния [7]. Дикая Л. Г. и Семикин В. В. отмечают, что специфика субъективного образа такова, что при его образовании происходят превращения внутренних ощущений в представления, их вербализация и рефлексия в образ состояния, которое навязывается нашему уму как бы изнутри, а не извне. В то же время образ психического состояния всегда актуален и существует «здесь и теперь», одновременно в памяти человека существует образ себя в определенных ситуациях прошлого и образ потребного будущего, который тоже может быть актуальным при достаточно выраженной рефлексии и своих переживаний. Образ состояния может быть достаточно полным при условии его развитости и сформированности. И он может быть также интерактивен и взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей – психическим состоянием, как независимые друг от друга [6]. Благодаря образу субъект идентифицирует состояние свое и другого человека. В образе отражен накопленный опыт переживания состояния, который является информационной базой для субъекта.

В связи с этим было проведено исследование, направленное на выявление структурных характеристик образа психического состояния (интенсивность, организованность, устойчивость, вариативность) в континууме времени. В выборку вошли мужчины и женщины в возрасте 20–30 лет. В данном случае испытуемые (примерно 600 человек) описывали предложенные состояния в различные временные интервалы, репрезентируя образ данных состояний. Оценивались следующие психические состояния – радость, гнев, спокойствие, одиночество, утомление в диапазонах: минута, час, день, неделя, месяц, полгода, год. Исследование проводилось с использованием опросника «Рельеф психического состояния», разработанного Прохоровым А. О. [4]. Полученные данные были статистически обработаны и подсчитаны индексы организованности структуры [2, 3], устойчивости связей [5], коэффициент вариации структуры [1] и структурный вес каждого показателя, а также была определена динамика образа психического состояния.

<sup>1</sup> Проект выполнен при финансовой поддержке РГНФ проект № 10-06-000-74а.

В результате проведенного исследования были выявлены и феноменологически описаны характеристики образов состояний (интенсивность, организованность, устойчивость, вариативность).

1. Динамика интенсивности образа психического состояния имеет свою специфику в зависимости от переживаемого состояния. Параметры образа состояния радости снижают свою интенсивность в диапазоне от минуты до года, а состояния гнева, наоборот, повышают. Динамика образа состояния спокойствия однородна, варьирует в пределах среднего. Характеристики образов состояний утомления и одиночества демонстрируют снижение интенсивности в диапазонах неделя—месяц и рост значений во временном интервале год.

2. Индексы организованности структур образов изменяются в диапазоне от минуты до года, но сохраняют высокий уровень связанности, возрастающий в континууме времени. Структура образа состояния утомления во все интервалы времени характеризуется самым высоким уровнем связанности, является наиболее «жесткой». Высокий индекс организованности свидетельствует о сложности и связанности структуры, что позволяет достигать качественного своеобразия. А рост индекса мы объясняем обогащением образов переживаемых состояний в течение времени.

3. Структурообразующие показатели образов психических состояний различны у каждого состояния, но есть и сквозные: вертикальные, присущие нескольким состояниям, горизонтальные, присущие одному состоянию в различные диапазоны времени.

4. Изменения коэффициентов вариации структур образов изучаемых состояний характеризуются следующими особенностями: образы состояний радости и спокойствия в каждом диапазоне времени демонстрируют низкую вариативность своих показателей, т. е. структуры этих образов наиболее устойчивы во времени и по сравнению с другими состояниями. Образы состояний гнева и одиночества характеризуются близкими значениями индексов. В более широких диапазонах времени устойчивость их структур немного ослабевает. Наиболее высокую вариативность, возрастающую со временем, демонстрируют показатели образа состояния утомления. При этом стоит отметить, что в целом коэффициенты вариации показателей образов состояний незначительно изменяются во времени и не являются высокими (все ниже 50 %), что свидетельствует о том, что структуры образов состояний во всех временных диапазонах маловариативны, т. е. устойчивы. Устойчивость структуры образа состояний определяет ее прочность как целого. Также прочность структур определяется устойчивостью корреляционных связей и увеличением взаимосвязанности подструктур образов состояний.

5. В границах длительного времени происходит сближение линий рельефов образов состояний радости и спокойствия (в месяц—год), утомления, одиночества, гнева (в год). Внутри этих сочетаний образов состояний выявлены еще особенности: в границах длительного времени (неделя—год) значения индексов организованности структуры,



устойчивости связей у них приближены. А с диапазона один час происходит «сближение» и коэффициента вариации. В целом можно сказать, что происходит стирание границ между образами состояний, относящихся к одной модальности.

6. Учитывая тот факт, что состояния высокого уровня психической активности определяются высокой интенсивностью своих показателей, а состояния низкого уровня активности, наоборот, сниженной интенсивностью параметров, мы выделили подструктуру, которая соответствует данной логике. Блок переживания в образе состояния радости является наиболее выраженным во всех диапазонах, также он имеет наименьшую интенсивность и большую вариативность в состояниях утомления, одиночества. При этом состояние гнева, относясь к состояниям высокого уровня активности, имеет отрицательную модальность, поэтому оно также определяется низкой интенсивностью блока переживания. То есть образы данных состояний характеризуются подструктурой переживания, что подтверждает концептуальное положение Прохорова А. О. о психических состояниях, в котором акцент делается на переживании как главном компоненте данного явления.

7. Характеристики образов психических состояний: интенсивность, организованность, вариативность, устойчивость не являются взаимозависимыми.

8. Итак, полученные данные говорят о том, что образ психического состояния изменяет свою структуру во времени, обогащаясь в процессе жизнедеятельности человека, при этом сохраняет свою сложность, устойчивость и высокую организованность. Однажды закрепленный образ переживаемого состояния репродуцируется в измененном виде, при этом иногда изменяя свою интенсивность, т. е. переходя на другой энергетический уровень. Образ психического состояния является динамичной, многогранной, целостной структурой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев Г. Н. Методика биометрических расчетов. Математическая статистика в экспериментальной ботанике. М.: «Наука», 1973. — 256 с.
2. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 6. С. 21–25.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 424 с.
4. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. А. О. Прохорова. — СПб.: «Речь», 2004. — С. 80.
5. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции. — Казань: Изд-во Казанского педагогического института, 1994. — 168 с.
6. Прохоров А. О. Системно-функциональная модель регуляции психических состояний / Психология состояний. Хрестоматия / Под ред. проф. А. О. Прохорова. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: «Речь», 2004. С. 504–507.
7. Прохоров А. О., Карпова Н. Е. Образ психического состояния и его составляющие // Психология психических состояний: Сб. ст. Вып. 6 / Под ред. проф. А. О. Прохорова. Казань: КГУ, 2006. С. 88.

*Ю. Д. Бабаева, Я. И. Варваричева, А. Ю. Кононенко*

## **Творческие кризисы как перспективное направление психологического исследования**

**Т**ворческий кризис – сравнительно малоизученный феномен, однако его исследование является одной из актуальных задач современной психологии. Последствия этого важнейшего этапа жизни творческой личности могут быть разрушительными: снижение мотивации к творчеству вплоть до ее потери, неспособность продуктивно работать, тяжелые депрессии, нарушения физического и психологического здоровья, самоубийство. Изменения, происходящие в современном обществе, связанные с успехами научно-технического прогресса, социо-культурными и экономическими аспектами жизни людей творческих профессий, усиливают необходимость изучения психологических особенностей творческой деятельности, включая ее негативные стороны, в том числе и негативные аспекты творческих кризисов.

В настоящее время, благодаря развитию Интернет-технологий и возрастающему спросу на представителей творческих профессий, связанных с медиа- и сетевыми проектами, а также благодаря возможности представлять личное («любительское») творчество на суд широкой аудитории и прочим перспективам, открывающимся перед современными «творцами», мы можем говорить о существенном расширении феноменологии творческих кризисов.

Обозначим некоторые специфические черты понимания творчества в контексте современного уровня развития компьютерных технологий. Такие направления деятельности, как сетевой дизайн, текстовое наполнение интернет-сайтов, развитие сетевых проектов и т. п. требуют не только наличия профессиональных творческих навыков, но и способности к менеджменту и «самопиару». Можно сказать, что в этих случаях эффективность работы субъекта зависит не только от его творческой продуктивности, но и от наличия у него определенных социальных способностей: умения общаться с заказчиком, улаживать спорные моменты, выгодно рекламировать и продавать свою работу. Согласно мнению специалистов, из-за стремительного технологического и содержательного развития данной сферы период успешной творческой активности в ней относительно недолог. Это является одной из причин переживания кризисных явлений, непосредственно связанных с указанными видами деятельности.

Сетевое пространство привлекает как сложившихся представителей творческих профессий, позволяя им повысить продуктивность своей деятельности, открывая доступ к новой информации, обеспечивая их техническими и социальными средствами, так и большое число пользователей, для которых творчество является скорее увлечени-

ем, одним из способов самореализации. Интернет-сфера дает практически любому человеку возможность реализовать имеющийся у него творческий потенциал, получить обратную связь от значительного количества обычно непрофессиональных «критиков», оставаясь при этом до определенной степени анонимным. Иногда подобные попытки остаются незамеченными, порой они приносят автору успех и популярность, однако переживание кризисных состояний в этой пусть и не самой главной для него сфере жизни может оказаться довольно болезненным. Нередко это порождает попытки самостоятельно разобраться с причинами и механизмами творческого кризиса, разработать приемы выхода из него. При этом анализ житейского психологического знания, в котором нашли отражение имплицитные теории пользователей Интернета, касающиеся творческих кризисов, позволяет выделить характерные, повторяющиеся сюжеты борьбы с ним. Один из популярных советов для тех, кого «оставило вдохновение», – временная смена рода деятельности (начиная с полного отказа от нее, абсолютного безделья и т. п., заканчивая временным переходом из разряда «творцов» в разряд «зрителей»). Однако не реже встречается и противоположно направленная тактика, в основном она исходит от тех представителей творческих профессий, которые сами себя называют «ремесленниками». Для таких людей важно не прекращать работу над проектом, так как, по их мнению, профессионал способен трудиться на высоком уровне и без такого сложнопостижимого компонента, как вдохновение. Можно перечислить еще довольно много житейских способов преодоления творческого кризиса, как чисто технического, так и общего, мировоззренческого характера. Эти данные позволяют дополнить имеющуюся картину разнообразных проявлений и реального течения творческих кризисов, однако научное исследование и соотнесение переживания кризисных состояний с личностными особенностями субъекта творчества даст возможность раскрыть основные причины, психологические механизмы и функции творческих кризисов.

Цель исследования состояла в изучении феноменологии творческих кризисов, их причин, функций и роли в процессе творческого становления.

Гипотеза исследования предполагала, что, несмотря на тяжелые формы протекания, творческий кризис нельзя назвать чисто негативным явлением, поскольку он выполняет ряд позитивных функций и служит важнейшим этапом в процессе развития и саморазвития творческой личности.

При проведении эмпирического исследования использовались: метод беседы, анализ мемуаров, биографий, публицистических трудов выдающихся людей, а также ряд дополнительных методик. В их числе: тест «Ценностные ориентации» Рокича, разработанная нами методика «Символ творчества» и модифицированный вариант методики «Линия жизни».

В исследовании приняли участие 3 группы испытуемых (всего 86 человек): 1) студенты творческих вузов, которые находятся в на-

чале творческого пути; 2) представители творческих профессий (художники, музыканты, писатели, актеры, режиссеры), во многом уже состоявшиеся как творческие личности; 3) выпускники творческих вузов, которые по тем или иным причинам «отошли» от творческой деятельности или же сменили сферу приложения своих творческих сил.

При ранжировании ценностей большинство испытуемых отвели творчеству высокое (с 1-го по 6-е) место, подтверждая тем самым его значимость в своей жизни. При этом трактовки данного понятия отличались разнообразием. Изображения символа творчества у одних испытуемых и соответствующие комментарии ограничивались лишь сферой профессиональной деятельности, а у других оно наделялось едва ли не вселенскими масштабами («Творчество как основной закон и цель бытия»).

Состояние творческого кризиса оказалось знакомым практически для всех респондентов (некоторые отметили, что переживали его не один раз). Детальный анализ связанных с творчеством событий ранних лет, отмеченных ими на «линии жизни», указал на предпосылки будущих кризисных состояний.

Анализ полученных данных позволил выявить некоторые часто упоминаемые виды творческих кризисов и их причины, нередко отраженные в виде метафор. Испытуемые приводили такие метафоры, как «обесточивание» («истощение», утрата жизненной энергии, дающей силы для творчества), «тупик», «приемник со сбившейся настройкой». Понимание «сбоя в настройке» было неодинаковым для разных испытуемых. Одни говорили о потере особой чувствительности, которой обладает истинно творческая личность. Другие подразумевали некое сверхъестественное начало, связь с которым им неподконтрольна, а ее утрата ведет к «творческому краху». Обесмысливание творческой деятельности; «кризис жанра»; «потеря самого себя, своего творческого Я» (страх «стать вторичным»); неспособность бороться со сложными жизненными ситуациями, в том числе и бытовыми, отсутствие понимания и поддержки со стороны окружающих — таковы основные называемые причины творческих кризисов.

Одним из ожидаемых результатов стало описание многими испытуемыми наряду с негативными чертами творческого кризиса его позитивных аспектов. Обработка данных интервью позволила выделить следующие основные положительные функции творческих кризисов:

1. Сигнальная функция (кризис, как «своевременное предупреждение о неблагополучии», индикатор опасности «потерять себя», «изменить своему предназначению»).
2. Диагностическая функция («проверка себя на прочность и жизнестойкость», субъективная оценка способности противостоять возникшим трудностям).
3. Стимулирующая и развивающая функция (кризис как стимул к профессиональному и личностному развитию).
4. Охранная функция (кризис как необходимое, хотя и болезненное, «выпадение из творческого процесса», «временная передышка»,

позволяющая восстановить силы, отстраниться от предыдущих работ, накопить впечатления для новых свершений).

5. Творческая функция (кризис как важный этап становления творческой личности, на котором человек не только пересматривает свои жизненные ценности и цели, но и пытается сформировать новую творческую или даже мировоззренческую позицию).

Результаты проведенного исследования раскрывают особенности субъективного отношения респондентов к творческим кризисам. Их осмысление в положительном ключе связано, в основном, с пониманием его позитивных функций. Негативное восприятие опирается на субъективную оценку возможных последствий кризиса (в том числе и весьма отдаленных), а также зависит от индивидуальных особенностей его эмоционального переживания. Они могут включать: острую неудовлетворенность собой и результатами своей работы, ощущение угрозы, страх, ярко выраженную тревожность, тяжелые депрессивные состояния и т. п. Самооценка играет важную роль в том, как творческий человек будет относиться к кризисному состоянию, так как именно в этот тяжелый период она наиболее подвержена разрушительным влияниям. В этой связи необходимо разрабатывать адекватные методы психологической помощи людям, переживающим творческие кризисы.

Данное исследование творческих кризисов дало возможность дополнить уже существующее в научной психологии описание этого феномена с учетом специфики его проявления у современной творческой популяции. Кроме того, оно позволило обозначить актуальные и перспективные, но малоизученные аспекты творчества в меняющейся картине современной научной и практической психологии.

*Ю. Д. Бабаева, Н. А. Ротова*

## **Влияние индивидуально-личностных особенностей учащихся на эффективность решения мыслительных задач в условиях дефицита времени**

**А**ктуальность проведенного исследования обусловлена тем, что в современном мире все больше людей вынуждены осуществлять свою профессиональную и учебную деятельность в условиях острого дефицита времени. Такой режим работы негативно влияет не только на продуктивность их деятельности, но и на физическое и психическое здоровье.

Цель исследования: выявление индивидуально-личностных детерминант мыслительной деятельности и оценка их влияния на эффективность решения задач в условиях дефицита времени учащихся с разным уровнем интеллекта.

Гипотеза: на успешность решения мыслительных задач в условиях временного дефицита оказывают влияние не только интеллектуальные особенности учащихся, но и индивидуально-личностные характеристики.

Выборка: 122 школьника (65 девушек и 57 юношей) в возрасте от 14 до 17 лет. 46 студентов (21 девушка, 25 юношей), от 17 до 24 лет, технических и гуманитарных специальностей.

Методики: «Стандартные Прогрессивные Матрицы» Дж. Равена (Равен и др., 2002); тест «Самочувствие, Активность, Настроение» (Леонова, Капица, 2003); шкалы личностной и реактивной тревожности Ч. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина (Диагностика..., 2002); десятибалльная шкала уверенности в правильности решения (Головина и др., 2009); методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения) (Стреляу и др., 2007), окулографическая методика (движение левого глаза фиксировалось с помощью компьютерной установки iView X (версия 1.03.03) немецкой фирмы SMI GmbH).

Процедура эксперимента. Задания «Стандартных Прогрессивных Матриц» были разделены на 2 части (четные и нечетные), по 30 задач для каждой серии. В первой серии испытуемым предлагалось решать тестовые задачи в свободном временном режиме. Во второй серии они решали оставшиеся тестовые задания в условиях временного ограничения. До начала первой и второй серии и после окончания решения задач измерялись ситуативные показатели: функциональное состояние (по опроснику САН) и уровень ситуативной (реактивной) тревожности (РТ, по опроснику Ч. Спилбергера). У студентов фиксировалась степень субъективной уверенности в правильности выбранного решения для каждой задачи, и записывались показатели

движения глаз во время выполнения заданий. Помимо этого, им предлагалось выполнить методику диагностики темперамента.

#### **Анализ и обсуждение результатов исследования.**

Для более детального изучения влияния индивидуально-личностных и ситуативных факторов на показатели эффективности интеллектуальной деятельности учащихся были выделены две контрастные подгруппы испытуемых. В качестве критерия было выбрано количество правильно решенных задач в первой серии эксперимента, которая проводилась в свободном временном режиме.

При переходе в режим дефицита времени было обнаружено значимое различие по критерию Манна-Уитни между этими контрастными подгруппами. Уровень значимости  $p < 0,05$  для выборки школьников (где в подгруппу «успешных» вошли 28 человек, а в подгруппу «неуспешных» – 23). В выборке студентов в аналогичные подгруппы вошли 15 и 18 человек соответственно, а уровень значимости  $p$  оказался меньше 0,001.

В условиях дефицита времени больше правильных решений дали те учащиеся, которые успешно решали задачи и в свободном временном режиме. Однако по изменению показателя, характеризующего число допущенных ошибок, наблюдается несколько иная картина. Например, оказалось, что у подавляющего большинства испытуемых (как школьников, так и студентов) из «успешных» подгрупп количество ошибок при переходе в режим дефицита времени значительно увеличилось ( $p < 0,001$ ), в то время, как в подгруппе «неуспешных» учащихся, которые хуже справлялись с выполнением тестовых заданий, таких значимых различий не выявлено, поскольку у них отчетливо наблюдались 3 разные тенденции: примерное сохранение числа допущенных ошибок в разных временных режимах, их существенное увеличение или, напротив, уменьшение.

Коэффициент корреляции между количеством правильно решенных задач в обычных условиях и в условиях дефицита времени оказался статистически значимым по всей выборке школьников ( $p < 0,004$ ) и по всей выборке студентов ( $p < 0,001$ ). Данной связи не было обнаружено у подгрупп «успешных» школьников и «неуспешных» студентов.

Эффективность решения задач коррелирует с субъективной уверенностью в правильности ответов у студентов. Для первой серии коэффициент корреляции  $r = 0,53$  ( $p < 0,01$ ), а для второй серии  $r = 0,4$  ( $p < 0,02$ ). Для контрастных групп такого рода связи не были выявлены. Анализ различий показателя субъективной уверенности в правильности решения у контрастных подгрупп по критерию Манна-Уитни показал, что у испытуемых из «успешной» подгруппы уверенность в правильности решения оказалась больше, чем тех, кто вошел в «неуспешную» подгруппу (для первой серии  $p < 0,001$ , для второй  $p < 0,01$ ).

Показатели самочувствия и активности при переходе от свободного временного режима в режим дефицита времени значительно снижаются (по критерию Фридмана  $p < 0,001$ ).



При анализе взаимосвязи количества правильно решенных задач с функциональным состоянием у школьников были получены следующие данные. Уменьшение количества правильно решенных задач в условиях дефицита времени для всей выборки значимо коррелирует с показателем, характеризующим настроение, до начала выполнения тестовых заданий ( $p < 0,04$ ). Для школьников, входящих в «неуспешную» подгруппу, обнаружена корреляция хорошего самочувствия, активности и настроения после решения задач в свободном временном режиме с увеличением количества ошибок в этом режиме ( $r = 0,46$ ,  $p < 0,04$ ;  $r = 0,39$ ,  $p < 0,08$  и  $r = 0,44$ ,  $p < 0,05$  соответственно). Для школьников, входящих в «успешную» подгруппу, связь эффективности деятельности с функциональными состояниями не обнаружена. При анализе выборки студентов получены аналогичные данные только для показателя настроения. Например, для общей выборки обнаружена отрицательная корреляция показателей количества правильно решенных заданий с показателем настроения после выполнения заданий: для свободного временного режима  $r = -0,35$  ( $p < 0,03$ ), для условий с дефицитом времени  $r = -0,36$  ( $p < 0,03$ ).

Для студентов, входящих в «неуспешную» подгруппу, связь показателя самочувствия после выполнения всех тестовых заданий с эффективностью решения задач в первой серии, имеет отрицательную направленность ( $r = -0,48$ ,  $p < 0,05$ ), в то время как для студентов из «успешной» подгруппы подобная корреляция оказалась положительной ( $r = 0,68$ ;  $p < 0,01$ ).

Обнаружены корреляции ситуативных показателей с особенностями темперамента для студенческой выборки. Для всех студентов оказалось, что показатели «динамичности» и «выносливости» темперамента коррелируют с низкой тревожностью до решения задач ( $r = 0,35$ ;  $p < 0,04$ ;  $r = 0,37$ ;  $p < 0,02$ ). «Выносливость» темперамента связана с хорошим самочувствием до начала решения задач ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,003$ ) и с низкой ситуативной тревожностью перед переходом к режиму дефицита времени ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,02$ ). Показатель выносливости на уровне тенденции связан с состоянием активности после решения задач в условиях дефицита времени ( $r = 0,32$ ;  $p < 0,06$ ). Первый замер ситуативной тревожности, до начала решения задач коррелирует с личностной тревожностью ( $r = 0,56$ ;  $p < 0,001$ ).

Для студентов из «неуспешной» подгруппы значимой оказалась только корреляция показателя «выносливости» темперамента с тревожностью и активностью до начала решения задач ( $r = -0,6$ ;  $p < 0,01$  и  $r = 0,5$ ;  $p < 0,05$ ). У испытуемых, вошедших в «успешную» подгруппу, показатель «активности» темперамента коррелирует с показателями самочувствия и настроения до решения задач в режиме дефицита времени ( $r = 0,57$ ,  $p < 0,04$  и  $r = 0,67$   $p < 0,01$ ), а также со всеми показателями САН после второй серии ( $r = 0,58$ ,  $p < 0,04$ ,  $r = 0,61$ ,  $p < 0,03$  и  $r = 0,5$   $p < 0,08$ ).

Сравнительный анализ глазодвигательной активности испытуемых при решении задач в различных временных режимах, показал следующее. При переходе от свободных временных условий в режим

дефицита времени процесс контроля правильности решения значительно сокращается, сужается зона поиска ответов, игнорируются некоторые смысловые элементы задачи. По вербальным отчетам испытуемых выяснилось, что в этих условиях происходит сокращение количества выдвигаемых гипотез, редуцируется проверка выдвинутых альтернативных вариантов решения.

#### **Выводы.**

Таким образом, проведенное исследование подтвердило высказанные нами предположения о специфике влияния интеллектуальных особенностей и индивидуально-личностных характеристик учащихся на успешность решения мыслительных задач в различных временных режимах (в условиях, характеризующихся наличием или отсутствием временных ограничений). Обнаружены различия между подгруппами с разным уровнем успешности выполнения тестовых заданий.

В условиях дефицита времени, по сравнению со свободным временным режимом, меняются не только результативные показатели, но и происходят существенные изменения в самом процессе решения.

## **Понятие активности в динамической психологии К. Левина**

**В** динамической психологии К. Левина активность носит целостный характер и понимается как главное свойство и способ самореализации психического. Динамическая модель осуществления активности предполагает, что объект должен быть рассмотрен во взаимосвязях и взаимоотношениях с другими объектами и условиями среды, в которой данный объект в данное время существует [9, с. 6]. К. Левин считал необходимым внести изменения в методологию изучения активности психического посредством акцентирования внимания на ситуационных факторах. Такой подход К. Левин называл галилеевским (в отличие от аристотелевского, статического) [6, с. 75]. Внимание к ситуационным параметрам, тем не менее, не лишает значимости саму природу исследуемого объекта – они также необходимы для исследования динамики взаимодействия объекта со средой. Согласно рассуждениям К. Левина, «лишь конкретная целостная ситуация, включающая объект и его окружение, определяет те векторы, которые детерминируют динамику того или иного события» [6, с. 76].

Логика проявлений активности личности в системе К. Левина определяется, исходя из тенденции к установлению равновесия. По мнению ученого, «переход от спокойного состояния к процессу, так же как и изменение постоянного процесса, могут быть объяснены тем, что в определенных точках нарушено равновесие и поэтому возникает процесс, направленный на установление нового состояния равновесия» [4, с. 117]. При этом равновесное состояние должно пониматься только относительно всей системы в целом, что не исключает возможности протекания частных психических процессов в противоположных направлениях [4, с. 117]. Примечательно, что пребывание в состоянии равновесия не исключает потенциальной и актуальной активности системы: достижение условно равновесного состояния может сопровождаться внутренним напряжением системы [4, с. 117].

Как указывают Д. А. Леонтьев и Е. Ю. Патяева, принципиальной методологической идеей К. Левина является признание важности индивидуального события [9]. Не отрицая всеобщих законов динамики психического, Левин считал необходимым изучать конкретные феномены, поскольку «динамика процесса всегда должна выводиться из взаимоотношения конкретного индивидуума с конкретным окружением и, в той мере, в какой речь идет о внутренних силах, из взаимодействия различных функциональных систем, из которых состоит индивидуум» [6, с. 83]. Объяснительная модель динамики самореализации психического у К. Левина включает внешнее поле конкретных сил и воздействий, которое обозначается понятием среда и «внутрен-

нее поле систем напряжений» личности. То есть, согласно Б. В. Зейгарник, «человек и среда – это два полюса (момента) одной и той же поведенческой целостности («жизненного пространства»)» [1, с. 54].

Единство внешних и внутренних составляющих системы взаимодействия индивида с окружением не всегда очевидно. Наоборот, К. Левин подчеркивает, что внешние проявления активности не могут быть адекватно объяснены без учета всех факторов, на нее воздействующих. Ученый поясняет: «лишь исходя из целого, можно установить функцию его частей, ибо только на основании целого можно определить, какие части вообще следует считать существующими психически» [3, с.27]. Именно поэтому К. Левин настаивает на изучении не столько фенотипических, сколько кондиционально-генетических особенностей протекания активности [3, с.38]. Соответственно, без учета такого важного фактора регуляции активности как жизненного опыта человека, невозможно однозначно объяснить его поведенческую активность в отдельные периоды жизнедеятельности: взятые изолированно определенные, различные по временной протяженности жизненные ситуации могут побудить исследователя рассматривать в качестве определяющих поведение сил совершенно различные факторы (подробнее см.: [3, с. 46]).

Особый методологический интерес для изучения активности личности представляет теория поля. По аналогии с естественно-физическими процессами природы, К. Левин включил в психологическую теорию поля понятия энергии, силы, напряжения, системы и близкие им [4, с. 109]. Высвобождение психической энергии приводит к созданию напряженных психических систем, в которых силы психологического поля (включая привлекающий его раздражитель) в целом определяют направление деятельности человека [4, с. 110]. Динамическая (энергетическая) составляющая процесса относительно независима от воздействующих сил и ее величина находится в соответствии с общей структурой поля: т. е. величина раздражителя опосредуется полевыми характеристиками и только через них способна вызывать ту или иную поведенческую активность разной интенсивности (см.: [4]). В целом, К. Левин приходит к выводу, что хотя прошлое и настоящее включено в организацию психологического поля, но «любое поведение или какое-либо другое изменение в психологическом поле зависит исключительно от психологического поля, существующего в данный момент» [5, с. 241].

Кроме того, К. Левин утверждает принципиальную первичность психической энергии перед воздействующими силами: «силы, управляющие течением процесса, не оказывают влияния или же вообще не возникают, если отсутствует психическая энергия, отсутствует связь с напряженными психическими системами, которые запускают весь процесс» [4, с. 112]. Тем самым, активность признается не только в качестве актуального наличного действия, но и в качестве потенции, т. е. интерпретируется как абсолютное свойство человека, что подтверждается и особым акцентированием того факта, что психические процессы являются по сути жизненными процессами, т. е. носят необходимый характер (см.: [4, с. 120]).

Разрабатывая теорию поля, К. Левин приходит к понятию жизненного пространства, которое через ассоциацию с психологическим полем, может быть соотнесено с жизнью отдельного человека. Жизненное пространство многомерно и включает в себя «не только уровни реальности, но еще и ирреальные слои» [7, с. 187]. Ирреальные зоны жизненного пространства актуализируются в том случае, если в решении конкретной ситуации напряжение системы выходит за пределы допустимого – в этом случае восстановление равновесия происходит за счет выхода с уровня реальности на уровень ирреального (см.: [7, с. 187]).

Жизненное пространство характеризуется динамичностью и изменяется в течении жизни человека. К. Левин находит три основных направления развития жизненного пространства: «одно из них – увеличение размеров и степени дифференциации той области, которая выступает для индивида в качестве актуальной реальности. Второе – рост дифференциации по параметру реальное / ирреальное. Третье – расширение психологического времени, то есть увеличение протяженности «психологического прошлого» и «психологического будущего» (частей жизненного пространства, существующего в данный момент)» [8, с. 302].

К. Левин предложил формулу, описывающую закономерности проявления поведенческой активности человека:  $V = f(P, E)$  [2, с. 210]. В данной формуле поведение представлено как функция от совокупности индивидуально-личностных и ситуационных факторов, т. е. по утверждению К. Левина «динамика влияний окружающей среды может быть исследована только одновременно с определением индивидуальных различий и с выявлением общих психологических законов» [2, с. 210].

Полагая движущей силой активности человека потребность, К. Левин абсолютизировал ее динамический аспект, не придавая значения содержательным характеристикам. По словам Б. В. Зейгарник, «определяющим моментом для него был лишь ее динамический аспект: ее сильная или слабая напряженность, коммуникация с другими потребностями» [1, с. 20]. Тем самым, динамические характеристики активности выступают приоритетными по сравнению с ее содержательными характеристиками, которые учитываются потенциально и недифференцировано в составе характеристик жизненного опыта личности.

Таким образом, активность как динамическое основание жизнедеятельности в теории К. Левина становится организующей силой не только самого субъекта, но и его жизненного пространства, т. е. создаваемого данным субъектом окружения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина. М., 1981.
2. Левин К. Влияние сил окружающей среды на поведение и развитие ребенка // Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. М., 2001.
3. Левин К. Закон и эксперимент в психологии // Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. М., 2001.

4. Левин К. Намерение, воля и потребность // Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. М., 2001.
5. Левин К. Определение «поля в данный момент времени» // Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. М., 2001.
6. Левин К. От аристотелевского к галилеевскому способу мышления // Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. М., 2001.
7. Левин К. Психологическая ситуация награды и наказания // Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. М., 2001.
8. Левин К. Регрессия, ретрорегрессия и развитие // Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. М., 2001.
9. Леонтьев Д. А., Патяева Е. Ю. Курт Левин – методолог научной психологии // Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. М., 2001.

*Е. А. Белан*

## **Субъективное переживание личностью силы воздействия жизненных ситуаций**

**Ж**изнедеятельность личности осуществляется в диалектике континуальности и дискретности ее мировосприятия. Непрерывный процесс самоосуществления личности отражается в ее сознании в последовательности различных жизненных ситуаций, в которых конкретный эмпирический субъект действует. В связи с этим особую важность приобретает вопрос о качественных характеристиках индивидуального образа ситуации, отраженного в индивидуальном сознании личности, поскольку именно эти характеристики качественно влияют на организацию активности субъекта в наличной жизненной ситуации.

Было проведено исследование с целью выявления качественных характеристик образа ситуации, в котором приняли участие испытуемые в возрасте 18–45 лет, рабочие, служащие и студенты г. Краснодара и Краснодарского края (119 мужчин и 175 женщин).

Испытуемых просили назвать по 5 жизненных ситуаций в трех категориях:

- повседневные (те ситуации, которые переживаются ежедневно и являются наиболее обычными);
- значимые (те ситуации, которые представляют наибольшую личностную значимость, важные, яркие ситуации);
- трудные (которые заведомо превышают обычный адаптивный потенциал и выступают как определенные препятствия для жизнедеятельности, требующие совладания).

Мужчины назвали 567 повседневных ситуаций, 554 значимые ситуации и 524 трудные. В выборке женщин было названо 856 повседневных, 861 значимая и 839 трудных ситуаций. Помимо указанных трех классов ситуаций, все обозначенные испытуемыми ситуации были разделены на две большие группы – ситуации субъектного типа взаимодействия (в которых система субъект-ситуационного взаимодействия определяется преимущественно характеристиками субъекта) и ситуации объектного типа взаимодействия (в которых система субъект-ситуационного взаимодействия определяется преимущественно внесубъектными характеристиками).

В классе повседневных ситуаций субъектного типа взаимодействия в подвыборке мужчин определено 60, в подвыборке женщин – 95 ситуаций, что составляет 10,6 % и 11,1 % соответственно от общего количества ситуаций повседневности в подвыборках. Ситуаций объектного типа взаимодействия в подвыборке мужчин определено 507, в подвыборке женщин – 761 ситуация, что составляет 89,4 % и 88,9 % соответственно от общего количества ситуаций повседневности в подвыборках.



В классе значимых ситуаций субъектного типа взаимодействия в подвыборке мужчин определено 119, в подвыборке женщин – 130 ситуаций, что составляет 21,5 % и 15,1 % соответственно от общего количества ситуаций повседневности в подвыборках. Ситуаций объектного типа взаимодействия в подвыборке мужчин определено 435, в подвыборке женщин – 731 ситуация, что составляет 78,5 % и 84,9 % соответственно от общего количества значимых ситуаций в подвыборках.

В классе трудных ситуаций субъектного типа взаимодействия в подвыборке мужчин определено 131, в подвыборке женщин – 237 ситуаций, что составляет 25 % и 28,2 % соответственно от общего количества ситуаций повседневности в подвыборках. Ситуаций объектного типа взаимодействия в подвыборке мужчин определено 393, в подвыборке женщин – 602 ситуации, что составляет 75 % и 71,8 % соответственно от общего количества трудных ситуаций в подвыборках.

Сравнение процентных соотношений показывает, что ситуаций объектного типа взаимодействия в обеих подвыборках во всех классах значительно больше, чем ситуаций субъектного типа взаимодействия. При этом наблюдается некоторая тенденция к увеличению количества ситуаций субъектного типа взаимодействия от класса повседневных к классу трудных ситуаций и соответственному снижению количества ситуаций объектного типа взаимодействия.

Все названные испытуемыми ситуации были оценены ими по ряду параметров, из которых мы здесь остановимся на субъективном переживании силы воздействия (давления) ситуации. Данная характеристика оценивалась в 10-балльной шкале, при этом 1 балл означал минимальное, а 10 – максимальное давление ситуации. Рассмотрим полученные результаты.

В подвыборке мужчин среди повседневных ситуаций субъектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 45,0 %, а низкое – 23,3 % ситуаций от числа ситуаций данной группы. Среди повседневных ситуаций объектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 34,5 %, а низкое – 25,8 % ситуаций от числа ситуаций данной группы. В подвыборке женщин среди повседневных ситуаций субъектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 41,1 %, а низкое – 33,7 % ситуаций от числа ситуаций данной группы. Среди повседневных ситуаций объектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 27,8 %, а низкое – 34,3 % ситуаций от числа ситуаций данной группы.

В подвыборке мужчин среди значимых ситуаций субъектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 55,5 %, а низкое – 15,1 % ситуаций от числа ситуаций данной группы. Среди значимых ситуаций объектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 54,3 %, а низкое – 16,6 % ситуаций от числа ситуа-

ций данной группы. В подвыборке женщин среди значимых ситуаций субъектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 56,2 %, а низкое – 20,8 % ситуаций от числа ситуаций данной группы. Среди значимых ситуаций объектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 48,1 %, а низкое – 23,4 % ситуаций от числа ситуаций данной группы.

В подвыборке мужчин среди трудных ситуаций субъектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 63,4 %, а низкое – 4,6 % ситуаций от числа ситуаций данной группы. Среди трудных ситуаций объектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 64,1 %, а низкое – 5,9 % ситуаций от числа ситуаций данной группы. В подвыборке женщин среди трудных ситуаций субъектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 62,3 %, а низкое – 5,9 % ситуаций от числа ситуаций данной группы. Среди трудных ситуаций объектного типа взаимодействия были определены как оказывающие высокое давление на субъекта 69,4 %, а низкое – 6,4 % ситуаций от числа ситуаций данной группы.

Сравнение процентных соотношений позволяет выявить определенную тенденцию, где в обеих выборках количество ситуаций, имеющих высокий уровень давления на субъекта постепенно увеличивается от класса повседневных ситуаций к классу жизненных трудностей, и соответственно количество ситуаций, имеющих низкий уровень воздействия на субъекта, уменьшается. Данная тенденция наблюдается как в ситуациях субъектного, так и в ситуациях объектного типа взаимодействия.

Далее мы сравнили степень выраженности признака с использованием критерия U Манна–Уитни.

Первоначально сравнение проводилось в отношении ситуаций субъектного типа взаимодействия. В подвыборке мужчин сила воздействия ситуации ( $p = 0,04$ ) достоверно выше в значимых ситуациях по сравнению с повседневными ситуациями. Трудные жизненные ситуации обладают достоверно более высокой силой воздействия ( $p = 0,00$ ) по сравнению со значимыми ситуациями. В подвыборке женщин сила воздействия ситуации ( $p = 0,02$ ) достоверно выше в значимых ситуациях по сравнению с повседневными ситуациями. Трудные жизненные ситуации также обладают достоверно более высокой силой воздействия ( $p = 0,01$ ) по сравнению со значимыми ситуациями. По сравнению с ситуациями повседневности трудные ситуации оцениваются как имеющие более высокую силу воздействия ( $p = 0,00$ ).

Далее сравнение проводилось между ситуациями объектного типа взаимодействия. В подвыборке мужчин ситуации значимости оцениваются достоверно выше по параметру силы воздействия ( $p = 0,00$ ) по сравнению с ситуациями повседневности. Ситуации жизненных трудностей имеют более высокое давление ( $p = 0,00$ ) по сравнению с ситуациями значимости и с ситуациями повседневности ( $p = 0,00$ ).

В подвыборке женщин ситуации значимости оцениваются достоверно выше по параметру силы воздействия ( $p = 0,00$ ) по сравнению с ситуациями повседневности. Ситуации жизненных трудностей имеют более высокое давление ( $p = 0,00$ ) по сравнению с ситуациями значимости и с ситуациями повседневности ( $p = 0,00$ ).

Таким образом, ситуации, выходящие за пределы повседневности, оцениваются личностью как имеющие большую силу воздействия, при этом категоризация личностью ситуации как жизненной трудности сопровождается на субъективном уровне переживанием повышения силы давления ситуативных параметров, что и предполагает особую систему организации активности личности в ситуациях такого типа.

*О. В. Белановская*

## **Психосемиотические аспекты генезиса самосознания личности**

**Р**ождение и становление человеческой психики, начало культурного развития человека, связано с использованием знака, овладением знаковыми операциями. Когда люди используют знаки, утверждает Л. С. Выготский [4], они демонстрируют опосредствованное поведение. Иными словами, их поведение не просто является непосредственной реакцией на окружающие стимулы, но испытывает влияние или «опосредствуется» используемыми ими самими знаками. Именно использование знака позволяет человеку выйти за пределы «наличного данного» и перейти в план «абстрактного иного», и, следовательно, выйти за пределы поглощенности бытием, и осмыслить себя как субъекта своей деятельности и источник своей судьбы.

С умением отделить действие от предмета связано одно из основных достижений раннего детства — зарождение знаково-символической функции сознания [1]. Когда ребенок начинает выполнять действие без предмета или с предметом, которое ему не соответствует, оно теряет свое практическое значение и превращается фактически в обозначение реального действия. Следом за обозначением действия возникает и обозначение предмета, замещение одного другим.

Сама по себе «мнимость» не может рассматриваться в качестве движущей силы развития представлений, однако все больший отрыв от конкретной ситуации, ее «удвоение», вызванное переносом в идеальный план, и, как следствие, появление сознания — вот что существенно для понимания процессов развития, происходящих в этот период. Представление типа «как будто» является тем основанием, благодаря которому можно приписывать ребенку сознание.

Развитие замещающих действий связано с тем, что на определенном возрастном этапе происходит отделение действия от предмета. То есть происходит отделение знака от предмета и далее перенос его на другой предмет. В результате структура прежнего предмета накладывается на структуру нового предмета. А совершается данное действие с помощью взрослого, так как для ребенка замещающее действие является зоной ближайшего развития функционального действия.

Функциональное действие в своей перспективе становится замещающим. И идею этого ребенку дает взрослый. В результате мы получаем готовый механизм замещения. Этот механизм начинает функционировать, то есть переноситься на любые объекты.

От функциональных действий первой половины раннего возраста, когда у каждого предмета есть назначение: ложка чтобы есть, чашка чтобы пить и т. д., происходит переход к ситуации, когда одно

функциональное действие «накладывается» на другое функциональное действие и знак этого функционального действия переходит на значение другого – появляется замещающее действие как предметное замещение.

Формирующийся в предметной деятельности перенос значений носит в раннем возрасте кратковременный характер и предполагает переход к двойственности, при котором внимание и сознание ребенка распределено между двумя объектами. Если один из объектов выступает в качестве фигуры, то второй – в качестве фона. Первый объект имеет различные значения в зависимости от того, какой объект выступает в качестве фона.

Особое значение при этом приобретают замещения типа «я» – «я». Сознательная подстановка мнимых действий, позволяет ребенку осуществить подстановку «Пусть „я” буду „я”», являющуюся, по сути, спецификой феномена я-замещения. В точке встречи я-реального и я-идеального происходит возникновение субъекта поведения, переход к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения своего поведения вне себя.

В классических работах по замещающим действиям эти формы я-замещения не акцентировались, поскольку в них тогда еще не виделся переход к ролевому действию в дошкольном возрасте. А это чрезвычайно важный переход. И этот переход обуславливает исторически прорыв сознания личности в будущее. А именно, когда замещающее действие (предметное замещение) и второе замещающее действие (я-персонажная форма замещения) надстраивается вторым этажом над предметным замещением, получается конструкция: «Я – мама, которая печет эти пироги». Эти два замещения: я-персонажная форма замещения и предметное замещение в двухэтажном варианте дает ролевую позицию. Это определяет прорыв в действительное осознание.

В результате появления я-форм замещения, ребенок начинает отождествлять себя с самим собой, в результате чего появляется личностная память: «я-вчера», «я-сегодня», «я-сейчас», «я-потом», которая задает движение по временной шкале. И это движение по временной шкале для второй половины раннего возраста преобразуется, затем, в дошкольном возрасте, в собственно осознание, и еще позднее, когда появляется умственный план деятельности, в рефлексивность.

С нашей точки зрения, появление я-форм замещений инициирует развитие первых форм самосознания. Появление я-форм замещения дает возможность индивиду выйти из непосредственности бытия и подняться на более высокий уровень своего развития: появляется опосредованность.

Опираясь на идеи Л. С. Выготского [4] о знаках как психологических орудиях развития человека, мы полагаем, что развитие в сознании ребенка знаковых форм задает зону развития структуры самосознания личности. Именно в рамках знаковой деятельности (замещения, моделирования и умственного экспериментирования [5]

ребенок осваивает тот внутренний строительный материал, из которого создается квазипредметность, позволяющая ребенку отнестись к себе как знаку для себя [1; 3].

Очень условно, в генезисе самосознания можно выделить три основных уровня: первый из них специфичен для раннего возраста — у ребенка появляются первичные, вписанные в конкретную ситуацию, относительно неустойчивые представления о себе; второй связывается с дошкольным-младшим школьным возрастом, когда знания о себе расширяются, обогащаются чувственным содержанием, перестают быть непосредственными; и третий — уровень предельного обобщения, интеграции, абстрагирования знаний о себе, который приходится на подростково-юношеский возраст.

Полагая, что в основе развития самосознания личности лежит овладение знаково-символическими средствами, мы можем утверждать, что начальный уровень развития самосознания строится на основе овладения замещением как средством знаково-символической деятельности. Здесь ребенок осваивает тот уровень идеализированной предметности, на котором происходит появление я-замещений, являющихся началом развития самосознания на его первичном уровне, что было доказано в наших исследованиях.

Овладение ребенком вторым уровнем самосознания базируется на предыдущих достижениях. Стихийное развитие и специальное обучение приводят ребенка к освоению деятельности в квазидействительности. Это еще не абстракция, однако, в квазиреальности идут процессы создания «идеализированной предметности». В оперировании знаковыми средствами эта стадия представлена моделированием. В самосознании ребенка появляется план: «я глазами других людей», «я-зеркальное». Представления о себе у ребенка расширяются, становится возможным оперирование знаниями о себе. Проводимые нами в этом направлении исследования позволяют предполагать наличие данной связи [3].

Третий уровень развития самосознания предполагает интеграцию всех структурных звеньев самосознания. Знания о себе становятся более абстрактными, дифференцированными, развивается идеальное и воображаемое «я». В оперировании знаковыми средствами эта стадия представлена уровнем мысленного экспериментирования, где возможны процессы видения целого раньше выделения его частей, трансформация моделей в соответствии с разнообразными системообразующими принципами, перенесение признаков с объекта на объект в соответствии с эвристической логикой субъекта [2].

Мы полагаем, что такова основная линия развития самосознания. Необходимо также указать, что очерченная нами модель представляет собой предельно общую структуру изменений в самосознании: изменение статуса замещающей деятельности приводит к изменению статуса и реальности самосознания. Требуются дальнейшие исследования для построения более дифференцированной модели развития самосознания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белановская О. В. Генезис Я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормы и социальной депривации: Дис. ... канд. психол. наук. 19.00.10. Минск, 2000. 173 с.
2. Белановская О. В. Проблемы генезиса знаково-символической деятельности // Психологический журнал. 2009. № 4. С. 11–17.
3. Белановская О. В. Психосемиотическая модель развития самосознания // Возрастная и педагогическая психология: Сб. науч. тр. Минск: БГПУ, 2005. Вып. 6. С. 35–41.
4. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. В 6 т. М., 1984. Т. 6. С. 5–90.
5. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула, 1993. — 264 с.



## Гендерные различия в распознавании эмоций

Сведения о гендерных различиях в сфере эмоционального достаточно противоречивы. В эмпирических исследованиях, как правило, находит подтверждение распространенное в житейской психологии представление о том, что женщины лучше, чем мужчины, понимают эмоциональные состояния других людей и более компетентны в области чувств (Фейнгольд, Шилдс, Кесслер, Кенин, Фуджита, Гурнер, Маккоби, Эмбеди, Фушс, Хейес, Лафранс, Нэпп, Эдвардс, Холл, Мацумото).

Однако есть и другие данные – об отсутствии гендерных различий в области эмоциональных переживаний (Марточчио, О’Лири), и превосходстве мужчин по переживанию негативных эмоций (Дженнис), по точности декодирования невербальных сигналов, свидетельствующих о переживании гнева у окружающих (Роттер), идентификации гнева, особенно в условиях, когда оценивают человека своего пола (Нэпп, Холл).

Наконец, можно говорить о существовании «мужских» и «женских» эмоций, т. е. эмоций, более значимых для определенного пола: для мужчин это в первую очередь гнев, а для женщин – печаль и страх (Cross, Madson).

Интересно, что у женщин дополнительная мотивация улучшает выполнение тестов на межличностное восприятие.

Исследование направлено на исследование влияния знания об успешности решения тестовых задач на распознавание эмоций на уровень эмоционального интеллекта у юношей и девушек.

Схема эксперимента представляет собой квазиэкспериментальный план для двух групп (юноши, девушки) с тестированием до и после воздействия и двумя контрольными группами (юноши, девушки). Ознакомление испытуемых с результатами выполнения ими тестовых заданий рассматривалось в качестве экспериментального воздействия.

Гипотеза: знание об успешности решения задач влияет на уровень эмоционального интеллекта у курсантов юношей и девушек.

В исследовании приняли участие 60 курсантов военно-психологического факультета ВУ МО РФ, которые были поделены на 2 группы: 1 – экспериментальную (30 человек: из них 15 – юноши (1.1 группа) и 15 – девушки (1.2 группа)) и 2 – контрольную (15 – девушки (2.2) и 15 – юноши (2.1)), в возрасте от 18 до 24 лет.

Методики проводили в разные дни в группах курсантов юношей и девушек раздельно и каждая в два замера. Время между замерами составляло 15 минут. Экспериментальной группе после 1-го замера сообщались результаты и правильные ответы (в видео-тесте).

1. «Опросник на эмоциональный интеллект» Н. Холла. Методика предназначена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал: эмоциональная осведомленность; управление своими эмоциями; самомотивация; эмпатия; распознавание эмоций других людей.

2. Видео-тест на распознавание эмоций В. Овсянниковой, Д. Любина (2010). Методика была разработана авторами с целью получения оценок эмоционального состояния другого человека и использовалась в нашем исследовании для оценки этого компонента эмоционального интеллекта.

Отличительной особенностью этой методики является высокая экологическая валидность – испытуемому предъявляется видеозапись фрагмента поведения «объекта» в естественной ситуации.

Для оценки состояния персонажа испытуемому предъявляется 15 шкал – названий эмоциональных состояний (радость, гнев, удивление и др.) с возможными вариантами ответа от 0 (эмоция не характеризует состояние персонажа в данном сюжете) до 5 баллов (эмоция максимально точно описывает состояние героя данного сюжета).

Стимульный материал исследования составляют 7 видеосюжетов, которые предъявляются испытуемым в фиксированном порядке. Каждый сюжет испытуемый смотрит 1 раз.

Точность распознавания эмоций определяется как степень близости их оценок к «правильным ответам» – эталону, выстроенному по оценкам экспертов (экспертами выступили семь консультирующих психологов с практическим опытом работы свыше 10 лет).

Точность распознавания эмоций другого человека операционализована показателем «Р», представляющим собой сумму абсолютных разностей между значениями оценок экспертов по 15 категориям эмоций и наблюдателя по этим же категориям в каждом сюжете.

Испытуемым поочередно предъявляли сюжеты для просмотра (при этом называли номер каждого сюжета и объясняли, кто является персонажем). Сюжеты предъявляли испытуемым в строго фиксированном порядке, согласно номеру сюжета. Каждый сюжет испытуемые смотрели 1 раз. После просмотра каждого сюжета испытуемые оценивали эмоциональное состояние героя сюжета – заполняли бланк методики.

Для оценки различий в показателях эмоционального интеллекта по видео-тесту и «Опроснику эмоционального интеллекта» между группами юношей и девушек был использован двухвыборочный U-критерий Манна–Уитни.

По показателям составляющих ЭИ по опроснику Н. Холла во всех сериях эксперимента были получены статистически достоверные различия в группах юношей и девушек, за исключением различий в экспериментальной группе юношей по показателям эмоциональной осведомленности, управления своими эмоциями, самомотивации; де-

вушек – эмоциональной осведомленности, эмпатии и в контрольной группе девушек – эмоциональной осведомленности, управления своими эмоциями.

Различия по видео-тесту до и после сообщения результатов решения задач между группами юношей и девушек. По показателям сензитивности во всех сериях эксперимента были получены статистически достоверные различия между юношами и девушками, за исключением различий в экспериментальной группе юношей по показателям сензитивности к высокой активации, сензитивности к отрицательной валентности; девушек – сензитивности к высокой активации, сензитивности к отрицательной валентности.

Для оценки экспериментального эффекта – влияния знания испытуемым о результатах решения эмоциональных задач на успешность этого решения – использовался непараметрический критерий Вилкоксона.

Успешность – точность распознавания эмоций, операционализированна как объективная переменная (показатель Р в видео-тесте) и субъективная переменная (балл по опроснику на Холла).

По видео-тесту вычисляется показатель точности распознавания эмоций (сумма абсолютных разностей между оценками испытуемого и оценками экспертов по всем сюжетам); обозначается «Р». То есть, чем выше показатель Р, тем меньше точность распознавания эмоций.

Оценивались различия по следующим показателям: сдвиг по показателю распознавания эмоций по всей выборке, сдвиг в экспериментальной и контрольной группах в целом и в подгруппах юношей и девушек.

Получены значимые различия в точности распознавания эмоций в экспериментальных подгруппах до и после воздействия. В подгруппе юношей, показатели точности упали (до воздействия 93, после воздействия 104), падение значимо на уровне тенденции,  $p = 0,061$ . И в подгруппе девушек, показатель точности вырос (до воздействия 93, после воздействия 83),  $p = 0,041$ . Т. е. юноши стали хуже распознавать эмоции, а девушки лучше.

Различий в точности распознавания эмоций в контрольной группе (и у юношей и у девушек) до и после воздействия нет, что свидетельствует в пользу выдвинутой гипотезы, а также позволяет отвергнуть предположение о наличии эффекта научения, за счет которого мог бы возникнуть экспериментальный эффект.

Был проведен анализ различий в эффективности распознавания эмоций других людей в подгруппах испытуемых женского и мужского пола. Для этого точность выполнения задания во всех сериях эксперимента сравнивалась у двух указанных групп (непараметрический критерий Манна–Уитни).

По показателю точности распознавания эмоций во всех сериях эксперимента не были получены статистически достоверные различия между группами юношей и девушек, за исключением различий в экспериментальной группе после воздействия.

Девушки точнее выполняли задания видео-теста после воздействия. Среднее значение показателя точности распознавания эмоций

у девушек 83,13, у юношей 104,67, различия значимы на уровне  $p < 0,05$ .

После сообщения результативности в решении эмоциональных задач показатели эмоционального интеллекта (распознавание эмоций других людей) в группах юношей и девушек стали значимо различаться, причем в группе юношей показатель РЭ упал, а в группе девушек вырос. Таким образом, знание испытуемого об успешности (характере) распознавания им эмоций других людей приводит к большей точности у женщин, а мужчины становятся менее точными.

Далее оценивались различия в точности распознавания эмоций по опроснику Холла до и после сообщения результативности решения задач на распознавание эмоционального материала.

По показателю точности распознавания эмоций во всех сериях эксперимента были получены статистически достоверные различия в группах юношей и девушек, за исключением различий в экспериментальной группе юношей, т. е. самооценка распознавания эмоций значимо изменилась после экспериментального воздействия в контрольной группе и в экспериментальной подгруппе девушек.

При этом при сопоставлении показателя по шкале «Распознавание эмоций» по опроснику Холла между подгруппами юношей и девушек значимых различий не выявлено.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта // Материалы Междунар. междисциплинарной научно-практ. конф., 19–20 декабря 2003 г., г. Минск.
2. Горскова Г. Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру // Ананьевские чтения: Тез. науч.-практ. конф. СПб., 1999.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М., 2009.
4. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Сбор. научн. трудов. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.
5. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. N. Y.: Perseus Books Group, 1997.
6. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Competing models of emotional intelligence. In: Handbook of human intelligence. R. J. Sternberg (Ed.), 2000, NY: Cambridge University Press. P. 396–420.

*И. Н. Бица*

## Психологическое сопровождение одаренных детей

Творческие способности, одаренность являются залогом прогресса экономики, роста всех сфер народного хозяйства страны. Ведь решение ряда задач, которые стоят перед обществом, невозможно без организованной реализации творческого потенциала людей, без использования резервов их способностей и талантов.

Невзирая на то, что изучение одаренности, творчества уже имеет основательную как отечественную, так и зарубежную историю, до сегодняшнего времени остается много нерешенных теоретических и практических вопросов и проблем.

Результаты психологических исследований свидетельствуют, что дошкольный возраст является периодом интенсивного и самостоятельного развития творчества детей, их интеллектуальных и творческих потенциалов. Все это происходит закономерно и непроизвольно, одаренные дети, как правило, не требуют целеустремленных вмешательств, влияний и формирований. А все потому, что «умного учить — только вредить». По мнению П. П. Блонского (1979), образование должно исходить из естественного органического развития познания из примитивного сознания ребенка, оно не должно давать готовых сведений, добытых человечеством, а развивать его собственную истину [6, с. 416].

Дети рождаются с мощным индивидуальным творческим потенциалом, ресурсом творческих возможностей, способностью к творческим действиям, возможностью творить. Уже в достаточно раннем возрасте у них сформирована и система саморегуляции, которая контролируется, в большей степени, интуицией. Поэтому они нуждаются в квалифицированном сопровождении, поддержке и личностно-ориентированном подходе, который декларируется сегодня гуманистической педагогикой. Основным заданием при этом должно стать развитие внутреннего познавательного и личностного потенциала ребенка.

Но на практике происходит, к сожалению, то, о чем писал еще Жан-Жак Руссо: «Все хорошее, исходя из рук Творца вещей, вырождается в руках человека. Он заставляет землю давать продукты другой земли, дерево давать плоды другого дерева, он перекручивает все; он любит уродство; он ничего не хочет видеть таким, каким оно создано природой, даже человека — он желает его объездить, как манежного коня, исказить по моде, как дерево своего сада». Внимание педагогов и родителей обычно приковано не к талантам и способностям детей, требующим поощрения, а к их слабым «сторонам», которые стараются развить до среднего уровня. Это напоминает историю о животных, решивших создать школу, в которой бы учили летать, бегать, плавать, копать и лазить. Они не могли прийти к единственно верному решению, какой предмет самый важный, поэтому решили, что программа обучения для всех будет одинаковой.

Кролик непревзойденно бегал, но едва не утонул на уроке плавания. Это его так поразило, что с той поры он уже и бегать больше не мог. Орел, конечно, фантастически летал, но когда ему пришлось копать и рыть, а у него ничего не выходило – его отправили в класс коррекции и исправления навыков. Он тратил на это столько времени, что скоро разучился и летать. То же самое случилось и с другими животными. Они потеряли способность быть искусными в своей сфере, потому что вынуждены были заниматься деятельностью, которая была для них неестественной [1].

Похожим образом мы поступаем с детьми, пренебрегая их талантами и желаниями. А. Сент Экзюпери в своем известном произведении «Маленький принц» пишет об этом: «Взрослые посоветовали мне не рисовать, а больше интересоваться географией, историей, арифметикой. Вот так и случилось, что в шесть лет я отказался от гениальной карьеры художника. Я потерял веру в себя» [2, с. 9].

Принимая во внимание сказанное, важным лозунгом в работе с детьми должно быть не только правило психолога: «Не навреди!», но и библейская заповедь: «Не убей (то, что дано природой!)»

Не менее значимой проблемой является и то, что в реальных условиях некоторые одаренные дети остаются вне поля зрения, социо-культурные условия их развития складываются так, что у них нет возможности продемонстрировать свои способности в полной мере, или же взрослому не хватает педагогической прозорливости и прогностичности, чтобы разглядеть еще невыразительные очертания будущего таланта. Или же наоборот, незначительные достижения ребенка воспринимаются взрослыми как дар. Иногда неправильно подобранные воспитательные стратегии формируют у одаренного ребенка завышенную самооценку, игнорируя при этом развитие его волевых и других качеств, важных для развития одаренности, гениальности. И как следствие, ребенок не проходит испытания талантом, который постепенно погибает.

Этим фактам можно дать разные объяснения, но стоит выяснить и объективные причины. Среди них: низкий психологический уровень подготовки педагогов к работе с детьми, которые проявляют нестандартность в поведении и мышлении; отсутствие в вузе специальных программ, спецкурсов по подготовке студентов для работы с одаренными детьми; распространенное среди взрослых мнение, что одаренный ребенок не требует помощи; отсутствие конкретных программ, технологий для работы с одаренными детьми; дефицит психологических знаний об индивидуально-личностных особенностях поведения и развития одаренных детей (а они как раз имеют много личностных проблем в отношениях со взрослыми и ровесниками) и т. п.

Стоит учесть что детство – это период становления психических ресурсов, чувствительности к окружающему миру. На каждом возрастном этапе развития ребенка возникают так называемые сенситивные периоды, то есть наступают наиболее благоприятные времена для развития психики в определенном направлении. И это важно учитывать. Именно в дошкольном возрасте возникают особенно благоприятные предпосылки развития творческих способностей, одаренности, психических качеств личности ребенка.



А. М. Матюшкин, рассматривая становление творческой одаренности в детстве, выделяет ее важные компоненты: доминирующую роль познавательной мотивации; исследовательскую творческую активность, которая выражается в познании нового, в постановке и решении проблем; способность достижения оригинальных решений; возможность прогнозирования и предвидения; способность к созданию идеальных эталонов, которые обеспечивают высокие эстетические, этичные, интеллектуальные оценки [4]. Предложенная им концепция творческой одаренности предусматривает разработку и реализацию специальных творческих программ, которые являются теоретической основой практической помощи талантливым детям в создании условий для развития их творческого потенциала.

На основе принципов развивающего обучения, предложенных А. М. Матюшкиным (проблемность, диалогичность, индивидуализация), В. А. Моляко была разработана концепция развития творческой одаренности, которая лежит в основе нашего исследования. Среди приоритетных форм реализации творческого воспитания В. А. Моляко выделяет, во-первых — систематическое решение разных творческих задач, ориентированное на достижение оригинальных результатов деятельности; во-вторых, максимальную эстетизацию всех форм деятельности воспитанников; в-третьих, постоянное участие ребенка в коллективной деятельности [5].

Учитывая вышесказанное, нами разработана программа творческого тренинга, своеобразная технология, которая диагностирует и активизирует проявления одаренности детей, способствует амплификации их развития, поощряет развитие творческих способностей. Программа предусматривает переориентацию внимания с «информационного» влияния на деятельный подход, предопределенный активностью самого ребенка в познавательной, игровой, изобразительной, речевой, конструкторской деятельности и учитывает индивидуальные, возрастные особенности проявления одаренности.

Особое внимание в предлагаемой технологии мы уделяем созданию творческой атмосферы. Решающая роль в этом принадлежит взрослому, ведь дети очень чувствительны к настроению педагога, его отношению к каждому из них. Они чувствуют особенную привязанность к значимому взрослому, подражают его состоянию, поведению, стремятся действовать по образцу. Вместе с тем важно правильно организовать сам учебный процесс: обеспечить возможность самостоятельного выбора в постановке ребенком проблемы; поддерживать любую его творческую инициативу; избегать критики неудачных творческих попыток; налаживать эмоциональный контакт со всеми детьми. Уместной является диалогическая форма общения с детьми, которая предусматривает обсуждение разных вариантов выполнения задания и обеспечивает возможность учиться у других детей, осознавать как собственные открытия, так и открытия других.

Учитывая то, что познание начинается с восприятия, в обучающую программу мы включили два этапа [3]. Первый этап — подготовительный, который предусматривает формирование опыта percep-



тивных действий, развитие наблюдательности, умения анализировать материал, его свойства. Обогащение чувственного опыта, расширения памяти ребенка необходимо для создания достаточно прочных основ его творческой деятельности. Особенное значение имеет широкое экспериментирование с материалом с целью выяснения его свойств, что значительно расширяет ассоциации детей, которые приводят к созданию неожиданных оригинальных образов. Активизация всех анализаторов содействует развитию могучей силы мышления, чувств, воображения. Все это вызывает потребность познавать и творить. 2-й этап программы включает практические творческие конструкторские задания. Целью их является активизация и формирование у детей обобщенных навыков поиска аналогов естественных объектов, их комбинирования (изготовление сложных изделий) и преобразования. Предметный, ручной труд и рисование В. А. Сухомлинский считал важным фактором развивающего обучения: «Мы видим важную, воспитательную задачу в том, чтобы детей окружал не только мир природы, но и мир труда, творчества», – говорил он.

Творческие конструкторские задания предусматривают определенную последовательность выполнения и включают равные соотношения активности и самостоятельности деятельности ребенка, которой руководит взрослый. Сначала ребенок ориентируется в новом для него виде деятельности, где доминирует подражание, пример, что предусматривает отдельные творческие проявления, творческие тенденции. Постепенно дети приобщаются к сотворчеству с взрослым, где учеба и творчество приобретают равноправное значение. И завершается обучение самостоятельным поиском решений творческой задачи на основе усвоенных умений и навыков.

Разные виды заданий программы можно рассматривать как элементарную базу диагностики и развития творческого потенциала ребенка дошкольного, а также младшего школьного возраста. Программа предусматривает разные модификации комбинирования заданий в зависимости от конкретных условий использования (личность педагога, контингент участников, цель применения и т. п.).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амстронг Т. Индивидуальный подход. Как самостоятельно растить и развить умственные способности вашего ребенка. Харьков: Книжн. клуб «Клуб семейного досуга», 2001. – 288 с.
2. Сент-Экзюпери де А. Маленький принц. Пер. с франц. М.: Изд. дом «София», 2004. – 144 с.
3. Била И. Н. Развитие познавательной деятельности дошкольников. – Каменец-Подольский: ПП Мошинский В. С., 2009. – 120 с.
4. Матюшин А. М. Концепция творческое совершенство одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
5. Моляко В. А. Психологические вопросы выявления одаренности / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – К., 1992. – 56 с.
6. Чуприкова Н. И. Умственное развитие: Принцип дифференциации – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

*И. В. Блажнова*

## Экспериментальные исследования фиксированной установки

То, что причина возникновения иллюзий фиксированной установки не ясна именно из-за возможности контрастных иллюзий, было очевидно для Д. Н. Узнадзе. Он писал: «...Эффект фиксированной установки можно было совершенно несомненно рассматривать как установку, если бы мы имели дело с иллюзиями не контрастными, а ассимилятивными...», и даже: «...факт контрастных иллюзий, столь часто встречающийся в наших опытах, ставит под сомнение предположение, что здесь, в этих опытах, исследуется именно установка, а не что-либо другое...» [1]. Действительно, возникновение ассимилятивных иллюзий интуитивно понятно. Но в классических опытах Д. Н. Узнадзе иллюзии, возникают, в основном, по контрасту.

Д. Н. Узнадзе объясняет контрастные иллюзии тем, что для ликвидации установки, которая не соответствует реальности, нужно какое-то время, и, пока не образовалась новая установка, «старая» установка заменяется на противоположную себе. При этом Д. Н. Узнадзе сам находит, что его предположения относительно случаев контрастного восприятия «могут показаться несколько искусственными» [2].

Работу Д. Н. Узнадзе продолжили его ученики, а также ряд психологов, не принадлежащих к школе Д. Н. Узнадзе. Они исследовали множество аспектов возникновения контрастных иллюзий. Было выдвинуто немало гипотез о механизме возникновения иллюзий, однако, ни одну из предложенных нельзя считать удовлетворительной. На наш взгляд, некоторая «искусственность» основной части этих гипотез заключается в том, что авторы, объясняя природу контрастного восприятия, исключают из рассмотрения случаи ассимилятивного восприятия (и наоборот). В то же время анализ экспериментальных исследований фиксированной установки показывает, что соотношение случаев контрастного и ассимилятивного восприятия неслучайным образом меняется в зависимости от различных обстоятельств. То есть гипотеза должна объяснять не только контрастные иллюзии, но и ассимилятивные, а в идеале еще и причины вариации их соотношения в зависимости от условий эксперимента.

В нашей работе мы продолжаем исследования влияния различных факторов на соотношение случаев контрастного и ассимилятивного восприятия. Основанием для проведения нашего эксперимента послужили следующие соображения. Во-первых, в опытах, проведенных Д. Н. Узнадзе, было показано, что фиксированная установка сохраняет свою силу и по отношению к стимулам, которые не были использованы в установочных опытах. То есть, что установка фиксируется скорее на постоянное соотношение размеров вообще, чем на соотношение размеров конкретных объектов. Во-вторых, как считает

Ш. Н. Чхартишвили, величина представлена как данность предмета, неотделимая от других его качеств, она является больше качественной характеристикой гештальта, чем количественной [3]. Поэтому возникает вопрос, что произойдет, если при неизменном соотношении величин сравниваемых предметов мы будем менять другие характеристики предметов. Или, если ставить вопрос шире, на что же все-таки фиксируется установка.

В нашей работе мы предполагаем, что установка фиксируется на пространственное отношение между предъявляемыми стимулами. Другими словами, в процессе установочных опытов у испытуемого возникает неосознаваемая гипотеза о взаимном расположении объектов в пространстве, которая проявляется в контрольном опыте в виде контрастных иллюзий. В связи с этим допущением, мы полагаем, что чем более похожие стимулы мы используем в установочных опытах, тем большее количество иллюзий контраста будет обнаружено в контрольном испытании.

#### **Процедура и методы исследования**

Введем обозначения: «стимулы с недифференцированной маркировкой» – объекты, отличающиеся друг от друга только по размеру, и «стимулы с дифференцированной маркировкой» – объекты, отличающиеся по размеру и еще по какому-либо свойству.

*Предметом исследования* являлось влияние дифференцированной маркировки стимулов на возникновение контрастных иллюзий. Гипотеза исследования – фиксированная установка зависит от дифференцированной маркировки стимулов: при недифференцированной маркировке стимулов количество иллюзий, в т. ч. и контрастных, будет значительно выше, чем в случае дифференцированной маркировки стимулов.

В исследовании принимали участие 2 группы испытуемых по 50 человек каждая. Первой группе предлагались больший и меньший круг с идентичным рисунком. Во второй группе рисунки в большем и меньшем кругах были различные. Время на ответ не лимитировалось. По остальным характеристикам эксперимент повторял классический опыт Узнадзе. Каждый испытуемый последовательно проходил семь циклов (цикл – 15 установочных экспозиций и критический опыт). В 1-м и 2-м, а также в 6-м и 7-м циклах больший круг располагается в левой, а в 3-м, 4-м и 5-м циклах – в правой части экрана. Были зафиксированы ответы испытуемых в контрольных опытах. Таким образом, по каждому испытуемому мы имеем 7 значений, по каждой группе – 350 значений.

#### **Результаты исследования**

После обработки ответов испытуемых были получены следующие данные. При недифференцированной маркировке стимулов мы наблюдаем – 12 % случаев контрастных иллюзий, 28 % – ассимилятивных иллюзий и 60 % случаев адекватного восприятия. В случае дифференцированной маркировки стимулов – 2 % случаев контрастных иллюзий, 11 % – ассимилятивных, 87 % случаев адекватного восприятия.

Мы видим, что в основном, и в первом, и во втором эксперименте преобладают случаи адекватного восприятия – 60 % и 87 % соответственно. Но изображение предъявлялось не тахистоскопически, и у многих испытуемых установка затухала, пока они выбирали, на какую клавишу нажать. Несмотря на это, мы имеем довольно большой процент случаев восприятия по контрасту – 12 % и 2 % по первому и второму эксперименту соответственно. То есть устойчивая установка вырабатывается и в первом, и во втором эксперименте. Но дифференцированная маркировка стимулов в значительной мере снижает иллюзии и способствует адекватному восприятию.

Более того, если сравнить число случаев иллюзий по отдельным циклам, можно заметить ряд особенностей. Во-первых, число иллюзий в пределах каждого эксперимента распределено неравномерно, и характер этого распределения очевидно разный. Нам кажется важным, что в первом эксперименте максимальное число контрастных иллюзий (10 случаев), мы наблюдаем в 1-м цикле, в то время как во 2-м эксперименте в 1-м опыте контрастные иллюзии отсутствуют. Можно предположить, что условие дифференцированной маркировки стимулов не просто снижает количество иллюзий или способствует адекватному восприятию, а оказывает качественное влияние, является важным условием для возникновения самого феномена иллюзий.

Во-вторых, мы видим, что в циклах 3-м, 4-м и 5-м, то есть там, где больший круг изначально находился справа, число контрастных иллюзий очевидно меньше, чем в тех циклах, где больший круг находился слева. В 3-м цикле резкое уменьшение контрастных иллюзий можно объяснить остаточным влиянием противоположной установки, возникшей в 1-м и 2-м циклах, тем более что в последующих 4-м и 5-м циклах число случаев контрастной иллюзии увеличилось. Но тогда и в 6-м цикле, когда больший круг «вернулся на свое законное место», мы должны были наблюдать похожую тенденцию, т. е. уменьшение числа контрастных иллюзий. Однако мы видим противоположную картину: число контрастных иллюзий увеличивается.

В первом эксперименте эта тенденция выглядит более ярко. Во втором эксперименте сложно говорить о подобной закономерности, так как мы наблюдаем слишком малое количество контрастных иллюзий. Скорее, наверное, можно говорить о постепенном увеличении числа контрастных иллюзий с каждым циклом. Мы затрудняемся объяснить данный феномен, но очевидно разный характер распределения случаев контрастных иллюзий в 1-м и 2-м эксперименте дает нам еще один довод в пользу качественного влияния дифференцированной маркировки стимулов на фиксированную установку.

#### **Выводы.**

Дифференцированная маркировка стимулов уменьшает количество иллюзий, оказывает качественное влияние на фиксированную установку, принципиально меняя наблюдаемую картину, а также влияет на прочность установки. Таким образом, на соотношение количества случаев контрастных и ассимилятивных иллюзий влияет не

только отношение размеров объектов, но и их качественные характеристики. Мы можем с уверенностью говорить о том, что установочный объект действительно воспринимается целостно, а установка вырабатывается не просто на постоянное соотношение между размерами объектов, а скорее на постоянное соотношение (подобие) целостных образов, включающих в себя и другие характеристики, кроме размера.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Т. 4. Тбилиси: Мецниереба, 1977, С. 29
2. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования – М.: «Наука», 1966, – 451 с.
3. Чхартишвили Ш. Н. Иллюзии установки на абсолютную величину // Экспериментальные исследования по психологии установки. Т. 4. АН ГССР, Ин-т психологии: Мецниереба, 1970.

## Психологические особенности творческого восприятия стихотворений

Стихотворения, стихотворные тексты составляют оригинальный и важный пласт познавательной и особым образом организованной информации, которая характеризуется определенными признаками. В частности, специалисты связывают влияние поэзии с ее музыкальностью, ритмом, достаточно переменной динамикой – этому посвящено много литературоведческих, философских, психолого-педагогических исследований [1; 3; 9 и др.], но вопросы об особенностях понимания стихотворений, стихотворного слова, особенностях восприятия в зависимости от формы стихотворения – размера, наличия рифм, объема, наличия определенных образов и др. – остаются открытыми. В зависимости от того, в каком чувственном «оформлении» подаются стихотворения – устно или в виде текста – они так же могут быть охарактеризованы определенными психологическими особенностями – это и общая проблема канала представления информации (зрительная, слуховая), и вполне автономный вопрос индивидуального восприятия, индивидуальной дешифровки поэтических текстов.

Цель исследования – изучить психологические особенности восприятия и понимания стихотворных текстов детьми старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс восприятия старшими дошкольниками стихотворений, которые зачитываются вслух.

Предмет исследования – основные приемы, тактики, стратегии понимания стихотворных текстов старшими дошкольниками.

Основу нашей гипотезы составили такие положения:

– общее восприятие (на слух) стихотворных текстов старшими дошкольниками определяется концентрацией внимания на наиболее знакомых и незнакомых составляющих; наличие рифм, определенного ритма, образов способствуют актуализации опыта ребенка, проявлений ярко выраженного интереса к стихотворениям, их содержанию;

– в зависимости от большей или меньшей новизны текста у детей 6–7 лет проявляются тенденции к творческому осмыслению содержания, а также выделению отдельных, не всегда первостепенных, деталей в тексте;

– понимание основного содержания стихотворения связано с конструированием рациональных умозаключений, а также благодаря проявлениям догадки в разных ее формах и на разных этапах ознакомления со стихом.

Основные методологические и теоретические положения, на которых базировалось наше исследование, связаны с классическими разработками Г. С. Костюка [6] относительно общей структуры про-

цесса понимания как разновидности мыслительной деятельности, положениях относительно сущности и особенностей генезиса понимания в процессах решения новых заданий, текстов (В. П. Зинченко [4], Ю. К. Корнилов [5] и др.); разработках, которые касаются проблемы творческого восприятия (Г. Н. Кудина [7]; А. А. Мелик-Пашаев [8]; В. А. Моляко [10] и др.).

Так, В. А. Моляко дает следующее определение процессу восприятия вообще и творческому (поэтическому), в частности: «под восприятием мы понимаем целостный когнитивный процесс, в котором фиксируется, оценивается и интерпретируется объективная реальность в различных ее модификациях, результатом чего является построение (конструирование) конкретного перцептивного образа, т. е. речь не идет о «чистом» восприятии, а о восприятии как преобладающей функции, которая неразрывно связана с другими психическими функциями (с памятью, мышлением — в первую очередь); под творческим восприятием мы понимаем именно процесс (и его результат) конструирования субъективно нового образа, который в более или менее значительной степени преобразует, видоизменяет предметы и явления объективной реальности» [10, с. 7]. А. А. Мелик-Пашаев, говоря о художественно-творческом развитии детей, также рассматривает восприятие как творческий процесс, точнее — сотворческий процесс постижения искусства. «Это не пассивное «отражение» в интеллектуальном и эмоциональном плане готовых содержаний, а сотворческое воссоздание (именно воссоздание, а не воспроизведение, репродуцирование) художественного образа и самостоятельная, индивидуальная оценка авторского замысла, участие в диалоге с автором посредством произведения и по поводу произведения. В определенном смысле воспринимающий художественное произведение выступает как его «исполнитель-интерпретатор» [8, с. 162].

Уже на предварительном этапе, когда мы апробировали поэтические произведения на детской аудитории, мы обратили внимание на такие особенности их отношения к стихотворениям, как:

- повышенный интерес именно к стихотворному слову (когда мы «вплетали» строки стихотворений в обычный прозаический монолог, дети сразу реагировали на это с повышенным вниманием);

- попытки повторять некоторые строки, иногда несколько строк, попытки пересказывать стихотворение в целом, отдельную часть, какие-то слова из стихотворения;

- в дальнейшем в процессе игры, занятий дети вспоминали прочитанное стихотворение и нередко сами импровизировали, пытались то ли повторить его или составить новое стихотворение в любой форме [2].

Все это свидетельствует о прямом и достаточно заметном влиянии поэзии на интересы детей, активизацию их умственной и творческой деятельности, включения стихотворения или отдельных его строк в «арсенал» своих словесных образов, понятий, вообще о включении стихотворения в свою деятельность, то ли как сопровождающий фон или как специальную часть деятельности — декламация стихотворения.



В контексте нашего исследования изучения восприятия и понимания старшими дошкольниками стихотворений мы использовали в частности японские хокку (переводы на русский и украинский языки). Как известно, хокку — это небольшие стихотворения, состоящие из трех строчек, образно говоря, это поэтические миниатюры, которые «включают» в себя весь окружающий мир (природу, животных, быстротечность явлений) и в какой-то мере философское мировосприятие. Мы не будем здесь касаться непростых и специальных вопросов относительно поэтики хокку, их оригинальности, дзэновской философии, а будем рассматривать их, в первую очередь, как информационные структуры, которые подаются детям в необычной для них форме и включают необычные образы.

При анализе целостности восприятия поэтического текста мы выделяли следующие уровни данного свойства:

- низкий уровень — ребенок просто перечисляет детали, изображенные в хокку, или не замечает их вообще;
- средний уровень — ребенок рассказывает про отдельные образы, явления, а остальные либо перечисляет, либо не замечает;
- высокий уровень — при котором ребенок описывает образы, представленные в хокку, устанавливает логические связи между ними.

Дети на высоком уровне целостности восприятия интерпретируют воспринимаемое, внося свой опыт, свои суждения: они осмысливают изображенную ситуацию, пытаются раскрыть внутренние связи, то есть уже переходят от фрагментарного восприятия отдельных предметов к целостному восприятию и раскрытию более глубоких отношений между предметами, явлениями. Можно сказать, что дети 6–7 лет, по-своему, на уровне своего понимания, описывают хокку, опираясь на свой опыт и свои знания. Чем старше дети, тем ярче и богаче их воображение, тем целостнее и интереснее их рассказы с использованием сравнений, эпитетов, глаголов. Дети так же по-разному эмоционально реагируют и проявляют отношение к услышанному, в основном выражая положительные эмоции радости, удивления.

Насколько нам известно, до последнего времени не проводились специальные исследования особенностей восприятия и понимания японских стихотворений, отсюда определенные недостатки нашего анализа и начинающий характер проведенного исследования в целом. Подаем лишь некоторые из общих выводов проведенного эксперимента:

- старшие дошкольники в целом проявляли достаточно большой интерес к японским стихотворениям, внимательно их слушали, задавали вопросы, некоторые из них делали попытки дать свои комментарии, которые были как слишком абстрактными, так же часто и достаточно конкретными, точными, приближенными к сути каждого стихотворения;
- понимание японских стихотворений (кстати, мы не говорили детям, что это именно японские стихотворения) в принципе не отличалось от понимания стихотворений украинских и русских авторов. Как правило, понимание детьми хокку имело творческий характер и было связано с общим уровнем интеллектуального развития ребенка,

особенностями его познавательной активности, наличием определенных способностей к восприятию литературных произведений вообще и поэтических в частности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества: Пер. с болг. / М. Арнаудов. – М., 1970. – 654 с.
2. Ваганова Н. А. Як діти старшого дошкільного віку сприймають і розуміють поезію / Н. А. Ваганова // Обдарована дитина. 2010. № 1. С. 35–41.
3. Гуткина Э. И. Литературно-художественное развитие младших школьников (9–10 лет) в процессе восприятия лирики: Дис. ... канд. пед. наук / Э. И. Гуткина. – М., 2002.
4. Зинченко В. П. Работа понимания // Психол. наука и образование. 1997. № 3. С. 42–52.
5. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания. – Ярославль, 1979. – 80 с.
6. Костюк Г. С. Про психологію розуміння / Г. С. Костюк // Наукові записки НДІ психології УРСР. Т. II. – К., 1950. – С. 7–57.
7. Кудина Г. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Кудина Г. Н., Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. М.: Знание, 1988. – 80 с.
8. Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы художественного развития // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. Т. 12. Вип. 4. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 161–169.
9. Моляко В. А. Психологические аспекты поэтического восприятия / В. А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. Т. 12. Вип. 4. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 7–17.
10. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. Т. 12. Вип. 5. Ч. I. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 7–14.

## **Роль креативности в использовании подсказок при решении задач**

Одним из исследуемых в психологии феноменов, связанных с творческим процессом, является инкубация. Инкубация — это период кажущегося бездействия после стадии подготовки решения, когда человек вроде бы забывает на время о волнующей его проблеме, но в результате приходит к ее решению.

Также, одним из интереснейших феноменов, наблюдающихся в ходе творческого процесса, является феномен действия подсказки или ключа. Он заключается в том, что в период, когда человек оставил попытки решения задачи, он сталкивается (случайно в жизни или намеренно со стороны экспериментатора в исследовании) с ключом-подсказкой, после чего достаточно легко приходит к решению. Как в западной, так и в отечественной психологии существуют исследования механизмов этого явления. В своей гипотезе приспособляющей ассимиляции К. Сейферт с соавторами [Seifert et al, 1995] отмечают условия действия подсказки: во-первых, решение проблемы должно дойти до момента, когда оно заходит в тупик и благодаря этому в памяти формируются маркеры неудачи. Во-вторых, после этого важна встреча с подсказками, которые ассимилируются когнитивной системой благодаря работе этих маркеров. В исследовании А. Н. Леонтьева, Я. А. Пономарева и Ю. Б. Гиппенрейтер [1981] выделено такое условие действительности подсказки при решении задач как последовательность предъявления: основная задача — подсказка — основная задача. Эта последовательность предполагает образование у испытуемого интереса к основной задаче, но еще не угасание этого интереса.

Несмотря на то, что феномены инкубации и действия подсказки общепризнанно являются феноменами, связанными с творческим процессом, весьма немногочисленны исследования, которые показывают бы связь творческих способностей со склонностью к использованию инкубации, или с чувствительностью к ключам-подсказкам.

Целью нашего исследования было изучить, являются ли творческие способности фактором, опосредующим эффекты инкубации и подсказки. В нашем эксперименте мы предлагали испытуемым выполнять задание в 2 этапа, между которыми был перерыв (инкубационный период). В инкубационном периоде испытуемым предъявлялись подсказки, которые могли помочь в выполнении основного задания. Время предъявления подсказок варьировалось — либо подсказки предъявлялись в начале инкубационного периода, либо в конце.

В исследовании мы ожидали получить:

1. Общий эффект подсказки, т. е. более вероятное использование подсказок в ответах на втором этапе решения основной задачи в экспериментальных группах по сравнению с контрольной.

2. Более выраженный эффект подсказки, если она предъявлялась в начале инкубационного периода по сравнению с ее предъявлением в конце.

3. Опосредующее влияние креативности на эффект подсказки. С одной стороны, более креативные испытуемые должны быть более чувствительны к подсказке вообще. С другой стороны, если у высококреативных людей дольше удерживается активированный след в памяти, то они должны быть более чувствительны к подсказке, предъявляемой на более поздних этапах.

Выборка: 145 студентов различных факультетов московских вузов (44 % юноши). Средний возраст – 19,8 (стандартное отклонение – 1,4).

Процедура:

На первом этапе испытуемым предлагалось составлять слова из букв длинного слова (КИНЕМАТОГРАФ) по правилам известной детской игры. Чтобы усложнить задание, вводилось ограничение составлять слова из 5 и более букв. Задание на 12 минут.

На втором этапе (инкубационном) испытуемым предлагалось читать текст и отмечать в нем опечатки (для контроля внимательности выполнения задания). А также следить за смыслом текста, чтобы после чтения ответить на вопросы по содержанию. Время чтения текста составляло 25–30 минут. Все испытуемые были случайным образом разбиты на 3 группы – 2 экспериментальные (по 50 человек) и 1 контрольную (45 человек). В экспериментальных группах (ЭГ) в тексте встречались слова-подсказки. Это 13 слов, которые, по данным пилотажного исследования, редко спонтанно генерируются испытуемыми. В первой ЭГ подсказки встречались в начале текста, во второй ЭГ – в конце текста. В контрольной группе (КГ) слов-подсказок в тексте не было.

На третьем этапе испытуемым вновь предлагалось вернуться к первому заданию и придумать новые слова из слова «кинематограф», помимо тех, что они придумали в первый раз. На выполнение задания давалось 8 минут.

Для измерения креативности были использованы тест «Необычное использование» Дж. Гилфорда и Рисуночный тест творческого мышления К. Урбана. Баллы по двум тестам были переведены в z-оценки и суммированы.

### Результаты

1. Для выявления эффекта подсказки было произведено сравнение контрольной и экспериментальных (объединенных вместе) групп. Количество слов-подсказок, придуманных в экспериментальной группе на втором этапе, выше, чем этот же показатель в контрольной группе. По критерию Манна–Уитни, уровень значимости различий составил  $p=0,16$ . Таким образом, эффект подсказки был выявлен на уровне тенденции.

2. Сравнение использования подсказок у двух экспериментальных групп (подсказки вначале и подсказки в конце) не дало значимых различий.

3. Корреляция общего балла по креативности с эффектом подсказки: в КГ  $r=0,08$  ( $p=0,62$ ), в первой ЭГ (подсказки в начале)  $r=-0,17$  ( $p=0,27$ ), во второй ЭГ (подсказки в конце)  $r=0,02$  ( $p=0,88$ ). Таким образом, ожидаемого эффекта, связанного с влиянием креативности на действенность подсказки выявлено не было. Однако, при делении испытуемых на группы по количеству слов, придуманных на 1-м этапе, обнаружилась отрицательная корреляция креативности с использованием подсказок  $r=-0,45$  ( $p=0,04$ ) для тех, кто сгенерировал много слов на 1-м этапе и получил подсказку вначале. В ЭГ с подсказками в конце, в КГ для испытуемых, придумавших мало слов на первом этапе, такой связи выявлено не было.

Таким образом, опосредование эффекта подсказки уровнем творческих способностей испытуемых было обнаружено в инвертированном виде (чем выше креативность, тем меньше использование подсказок) и только на определенной группе испытуемых.

Обсуждение результатов. Эффект подсказки мог оказаться стертым из-за того, что сам текст служил в определенном смысле праймом к тем словам, которые выступали в качестве подсказок<sup>1</sup>, что увеличило количество составленных слов-подсказок в КГ. Возможно, сам тип задачи не предполагает сильно выраженных эффектов инкубации и подсказки, которые традиционно описываются для инсайтных задач, в которых есть критерий для оценки завершенности работы над задачей, и соответствующие закономерности интереса к задаче. В метаанализе У. Сियो и Т. Ормерод [Sio, Ormerod, 2009] было показано, что сила инкубационного эффекта зависит от взаимодействия типа основной задачи и типа задания в инкубационном периоде. Для креативных задач, инкубационные задания с высокими когнитивными требованиями, полностью занимающие сознание, дают более слабый эффект от инкубации, чем задания с низкими когнитивными требованиями. Одновременное чтение текста и поиск опечаток могли оставить испытуемым мало ресурсов для решения основной задачи.

Отсутствие сильной связи между креативностью и склонностью использовать подсказку может быть связано с тем, что был получен слабый эффект подсказки. Кроме того, проблема может заключаться в применяемых методах измерения креативности. Существующие результаты о связи творческих способностей с эффектами инкубации и подсказки [Mendelsohn, Griswold, 1964, 1966, Mednick et al, 1964, Patrick, 1986, Ansborg, Hill, 2003] были получены с использованием Теста отдаленных ассоциаций С. Медника (RAT).

Обнаруженная отрицательная корреляция между эффектом подсказки и креативностью в группе, получавшей подсказки вначале,

---

<sup>1</sup> Тематика текста – пиратство, мореплавание, захват богатств, а среди слов-подсказок были такие как: корма, карат, нефрит, океан и т. д.

среди тех, кто более продуктивно работал на первом этапе, нуждается в дополнительной проверке. Ненадежность результатов может быть связана с тем, что корреляция получена на очень небольшом количестве испытуемых (21 человек), а на всей выборке проявилась лишь в форме очень слабой тенденции. С другой стороны, возможно, что более креативные испытуемые (особенно те, кто более полно выполнил задачу первого этапа) в большей степени способны «освободиться» от детерминирующей тенденции, направленной на генерацию слов, и сфокусироваться на другой задаче.

Перспективным направлением исследования может быть репликация эффекта отрицательной связи креативности с чувствительностью к подсказке и изучение условий, в которых он проявляется.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Н., Пономарев Я. А., Гиппенрейтер Ю. Б. Опыт экспериментального исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 269–280.
2. Ansburg P., Hill K. Creative and analytic thinkers differ in their use of attentional resources. *Personality and Individual Differences*. 34. 2003. 1141–1152.
3. Mednick M. T., Mednick S. A., Mednick E. V. Incubation of creative performance and specific associative priming. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. 69. 1. 84–88.
4. Mendelsohn G. A., Griswold B. B. Differential use of incidental stimuli in problem solving as a function of creativity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. 68. 4. 431–436.
5. Mendelsohn G. A., Griswold B. B. Assessed creative potential, vocabulary level, and sex as predictors of the use of incidental cues in verbal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. 4. 423–431.
6. Patrick A. The role of ability in creative «incubation». *Personality and Individual Differences* / 1986. 7. 2. 169–174.
7. Seifert C. M., Meyer D. E., Davidson N., Patalano A. L., Yaniv I. Demystification of Cognitive Insight: Opportunistic Assimilation and the Prepared-Mind Perspective. In R. J. Sternberg & Davidson, J. E. (Eds.), *The Nature of Insight*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995.
8. Sio U. N., Ormerod T. C. Does Incubation Enhance Problem Solving? A Meta-Analytic Review // *Psychological Bulletin*, 2009. Vol. 135. No. 1. 94–120.

*Т. Л. Валуйская*

## **Образовательная среда как фактор развития общих познавательных способностей учащихся**

**Р**азвитие общих познавательных способностей обучающихся – одна из важнейших задач современного образования. Несмотря на длительную историю изучения проблематики общих познавательных способностей, в современной психологии нет единства в понимании их сущности и структуры, а также закономерностей воспитания и развития. В то же время исследования проблемы способностей в советской психологии опирались на прочный фундамент, основы которого заложены в трудах С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, Б. М. Теплова и др. Идеи С. Л. Рубинштейна о дифференциации в структуре способностей двух основных компонентов: операционального, характеризующего способы действия, посредством которых осуществляется деятельность и ядерного (ядра), включающего психические процессы, посредством которых регулируются операции (анализ и генерализация), стали основанием для процессуально-деятельностного, экспериментального подхода к проблеме диагностики и развития общих познавательных способностей.

Одна из продуктивных попыток анализа и систематизации познавательных способностей с позиций психометрического подхода была предпринята В. Н. Дружининым. В рамках разрабатываемой им теории общих способностей в числе последних рассматриваются психометрический интеллект (способность решать задачи на основе применения имеющихся знаний), креативность (способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии), обучаемость (способность приобретать знания) [4, с. 12–15]. М. А. Холодная сочла необходимым дополнить и уточнить эту классификацию, включив в состав общих способностей познавательные стили [7, с. 28–29]. С. Д. Смирнов предложил расширить классификацию общих умственных способностей за счет способности к исследовательскому поведению [5]. Однако, несмотря на то, к какой категории исследователи относят интеллектуальную инициативу, самостоятельность мышления, надситуативность (к категории способностей, стилей познания или черт личности, включают их в мотивационную или интеллектуальную сферу, считают ядром творческих способностей или относительно независимой способностью), они почти единодушны в том, что эти качества можно считать индикаторами одаренности как общей, так и специальной.

М. А. Холодная, автор онтологической теории интеллекта, рассматривает общие умственные способности как производные от структуры, архитектоники интеллекта. Свидетельством того, как ве-



лика роль обучения, образовательной среды в развитии структурных и функциональных компонентов интеллекта, является созданная М. А. Холодной совместно с Э. Г. Гельфман обогащающая модель обучения математике, реализованная в МПИ-проекте [3, с. 109–114].

В нашем исследовании развивающая образовательная среда – это среда, задаваемая технологией Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. В этой среде поощряется активность ребенка, направленная на освоение способов учебной деятельности, на овладение теоретическим мышлением, культивируется познавательная рефлексия. Взаимодействие между учителем и учащимися и между самими учениками организовывается как учебный диалог (или полилог).

Вторую представленную в данном исследовании образовательную среду – среду модифицированного традиционного обучения – можно назвать переходной, ибо в содержании и методах обучения по некоторым предметам осуществлены преобразования с целью развития интеллекта детей.

В пособии И. В. Ботяновской приведены результаты диагностики когнитивного развития младших школьников в среде развивающего и традиционного обучения. По мнению автора, противопоставление развивающего и традиционного обучения неправомерно, так как любое обучение несет в себе развивающий потенциал. Кроме того, И. В. Ботяновская не сделала выводов о преимуществах развивающего обучения по сравнению с традиционным и лишь констатировала, что система обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова работает на «опережение» [1, с. 89].

В нашем исследовании на протяжении ряда лет изучалось развитие общих познавательных способностей учащихся в разных образовательных средах. Для определения уровня невербального интеллекта использовалась методика «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена (сокращенный вариант). Исследования В. Н. Дружинина показывают, что успешность выполнения теста Равена существенно зависит от дифференцированности когнитивных структур субъекта [4, с. 64].

Креативность учащихся была определена с опорой на модель творческого поведения ребенка Ф. Е. Вильямса, разработанную на основе ряда зарубежных научных исследований творческих способностей. Эта модель базируется на идее креативности как способности к дивергентному мышлению и включает в себя «когнитивно-интеллектуальные» творческие факторы: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность мышления, которые диагностируются при помощи теста САР, а также «лично-индивидуальные» творческие факторы, такие как способность пойти на риск, любознательность, воображение, склонность к сложным идеям и проблемам, которые выявляются с помощью опросника, т. е. представляют собой самооценку указанных факторов [6]. Таким образом, эта часть исследования выполнена в традициях психометрического подхода.

Авторская методика «Планиметрия 10–12» [2, с. 122], основанная на принципах «Креативного поля» Д. Б. Богоявленской, применена для изучения обучаемости и стиля мышления младших подростков.

Методика является экспериментальной и опирается на достижения процессуально-деятельностного подхода к диагностике общих способностей.

Использование в данном исследовании методик, базирующихся на принципиально различных методологических основаниях, позволяет доказать преимущества системы развивающего обучения не только в тех аспектах, на которые оно прямо ориентировано. Причем, в максимальной мере эти преимущества проявляются именно как отсроченные эффекты обучения (через год после перехода учащихся из начальной школы в среднюю, из среды развивающего обучения в среду модифицированного традиционного обучения).

Учащиеся, пришедшие в средние классы школы из среды развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, по окончании периода адаптации к новой образовательной среде существенно превосходят своих сверстников из среды модифицированного традиционного обучения по уровню обучаемости; а также чаще демонстрируют стиль мышления, характеризующийся выходом за пределы ситуации и нахождением наиболее рационального способа действия без побуждения со стороны взрослого (различия статистически значимы при  $p = 0,01$ ).

Именно шестиклассники из среды развивающего обучения демонстрируют своеобразный «скачок» в уровне креативности, впервые опережая сверстников из среды модифицированного традиционного обучения по показателям оригинальности мышления и разработанности идей.

Что касается уровневых характеристик интеллекта, измеряемого при помощи теста Дж. Равена, то различия между выборками не достигают уровня статистической значимости.

При исследовании соотношения между интеллектом и креативностью у младших подростков в разных образовательных средах были выделены следующие группы школьников:

В системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: а) учащиеся с высоким уровнем интеллекта и высоким уровнем креативности; б) учащиеся с высоким уровнем интеллекта и уровнем креативности ниже среднего; в) учащиеся с уровнем интеллекта ниже среднего и высокой креативностью.

В системе модифицированного традиционного обучения: а) группа учащихся с высокой креативностью при уровне интеллекта ниже среднего; б) группа учащихся со средним уровнем развития обеих общих способностей (наиболее многочисленная); в) группа учащихся с невысоким уровнем развития как креативности, так и интеллекта.

Результаты данного исследования свидетельствуют о том, что развивающий эффект системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова может проявляться как в гармоничном высоком уровне развития всех изучаемых познавательных способностей, так и в преимущественном развитии одной из них, что зависит, в первую очередь, от индивидуальных особенностей учащихся. В среде модифицированного традиционного обучения представлен преимущественно средний уровень

развития общих познавательных способностей, что вполне соответствует ориентации на среднего ученика.

Таким образом, обучение младших школьников по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова действительно ведет к развитию у них общих познавательных способностей и оказывает долговременное положительное влияние на общее развитие в подростковом возрасте.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ботяновская И. В. Развивающее обучение в контексте педагогической и возрастной психологии. Минск: БГПУ, 2008.
2. Валуйская Т. Л. Влияние развивающего обучения на становление способностей познавательной деятельности учащихся // Возрастная и педагогическая психология. – Мн.: БГПУ, 2005. Вып. 6. С. 120–126.
3. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб., 2006.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
5. Смирнов С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов ВУЗа // [http: www. psy. msu. ru/science/public/smirnov/students. html](http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html) от 11.11.2008.
6. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: «Речь», 2003.
7. Холодная М. А. Перспективы исследований в области психологии способностей // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 28–35.

## О мышлении и обобщении

Та ситуация, которая сложилась к настоящему времени в психологии мышления – есть закономерное развитие греческой эпистемологии, в основе которой лежит формальная логика. Теория мышления до настоящего времени не смогла преодолеть влияния тех постулатов, которые были заложены вместе с формально-логической схемой мышления. Хотя попытки преодоления этой схемы предпринимаются с начала XX века. Работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова свидетельствуют о том, что точка зрения на мышление хотя и пытается «перерасти» формально-логическую точку зрения во многом еще остается на постулатах Платона и Аристотеля. Анализ и доказательство этого имеет место в работах Р. Нисбетта, Э. Рош, Дж. Лакоффа, Берлина, В. Руднева. Но даже наличие подобных работ пока не позволяет преодолеть исследователям ограничений древнегреческой эпистемологии, главное из которых, употребляя терминологию А. Кожибского, – отождествление карты и территории (фактически об этом же говорил К. Поппер, критикуя эссенциализм). Г. Бейтсон иллюстрирует это следующим образом: «Идея, что вы можете меня видеть, по-прежнему управляет вашими мыслями и действиями, вопреки тому факту, что интеллектуально вы можете знать, что это не так».

Устойчивость существования эпистемологических моделей (вероятно, в данном случае можно сказать, процедур мышления), может быть обусловлена многими причинами, среди которых мы хотим обратить внимание на две, хорошо описанные С. Л. Рубинштейном: «В мыслительной деятельности индивида, являющейся предметом психологического исследования, процесс обобщения совершается в основном как опосредованная обучением деятельность по овладению созданными предшествующим историческим развитием понятиями и общими представлениями, закрепленными в слове, в научном термине».

Приведенное высказывание постулирует (среди прочего): 1) одна из основных мыслительных функций – процесс обобщения, – формируется в процессе обучения (можно сказать, навязывается субъекту); 2) мышление оперирует созданными ранее понятиями. А теперь давайте спросим себя: «Каким образом, за счет каких „механизмов” и „приемов” мышления субъект сможет помыслить что-то другое, отличное от понятия?»

В этом, на наш взгляд, и кроется одна из фундаментальных проблем психологии мышления, и эпистемологии в целом. Для того чтобы «увидеть» что-то отличное от понятия, нам необходимо для начала освоить процесс образования (создания, построения) структуры, отличной от понятия. Если мы действительно хотим этого достичь, то должны обратить внимание на то, каким образом мы научаемся на-

учаться строить обобщения. Нам представляется, что в настоящее время значительная часть исследований в психологии мышления на это и направлена. Только постановка проблемы выглядит несколько по-другому. С позиций традиционной психологии.

Исследования практического мышления, проводимые на кафедре общей психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова под руководством Ю. К. Корнилова, в последние годы касаются именно этого направления, несмотря на то, что это четко не сформулировано. Это вытекает из особенности предметной области исследований.

В практической деятельности субъект осуществляет взаимодействие с объектами другого рода, нежели ученый. Физические объекты внешнего мира дают обратную связь, значительно отличающуюся от той, которую дают идеальные объекты. Соответственно исследователи мышления профессионала-практика получают совершенно другую картину мыслительного процесса, выявляя интересные особенности и закономерности, зачастую выходящие за рамки традиционной теории мышления.

Одним из важнейших положений этого направления исследований является постулирование включенности субъекта в ситуацию, закрепленную в схеме: «субъект — объект — ситуация взаимодействия». Данное положение удивительно точно перекликается с точкой зрения Г. Бейтсона: «Методом проб и ошибок думает совокупная система „человек плюс окружающая среда“». Развивая эту тему, Г. Бейтсон доказывает, что традиционная эпистемология, разделяющая разум и тело, не позволяет в полной мере изучать «человека плюс окружающую среду» (субъекта в ситуации).

В свою очередь, мы утверждаем, что никакое теоретическое мышление, осуществляемое в подлинно теоретических понятиях (В. В. Давыдов) не сможет «схватить» особенности передвижения субъекта из пункта «А» в пункт «Б», если это передвижение необходимо осуществить на поле боя, а не на карте. Выявляемые в конкретном взаимодействии «податливости» объекта (Ю. К. Корнилов), задают совершенно особый «синтаксис» мыслительного процесса, несопоставимый с «синтаксисом» формально-логической понятийной схемы. Но одного понимания этого факта мало. Поэтому целью настоящей работы является попытка открыть обсуждение о возможных подходах к исследованию, на наш взгляд, существенной и интересной проблемы мышления — каким образом мы научаемся научиться строить обобщения? Ответ на этот вопрос, возможно, позволит нам продвинуться не только в теории мышления, но и в эпистемологии.

*О. В. Васильчикова, Ю. К. Корнилов*

## **Функциональность как основное свойство инструмента и ее роль в практическом мышлении**

**В** психологии практического мышления особое место занимает проблема инструмента, его влияния на особенности решения практических задач. Среди современных зарубежных исследований проблема инструмента изучается главным образом в рамках технологических подходов, которые, к сожалению, подходят к проблеме несколько однобоко, практически не рассматривая ее с точки зрения субъекта инструментальной деятельности. Сюда относятся, например, исследования французов Симондона, Гийома и Мейерсона и др., подробно описанные в работе П. Рабарделя [8]. Сам же П. Рабардель в противовес технологическому подходу предлагает рассматривать инструмент с точки зрения предложенного Ж. Пиаже понятия схемы (когнитивной схемы действия, имеющейся у субъекта), подчеркивая тем самым, что инструмент является таковым лишь во взаимодействии с субъектом [8].

Наиболее близкими к данной проблематике являются различные исследования, проводимые в разное время отечественными и зарубежными психологами в рамках психологии мышления, в частности, работы К. Дункера, Л. Секея, изучавших латентные свойства объектов и показавших, что само человеческое видение окружающего мира является функциональным, и что функциональные свойства зачастую «заслоняют» другие, латентные свойства объектов [5]. А функциональность в свою очередь, как будет показано ниже, является основным свойством инструмента, определяющим его представленность в сознании пользователя.

Важную особенность психологической природы инструмента раскрывает А. Валлон, говоря о накоплении в человеческом инструменте приобретенного опыта и, соответственно, о возможности передачи этого опыта. Инструмент, таким образом, представляет собой средство «кристаллизации» знаний об окружающем мире. Эта его функция является специфически человеческой [1].

С целью изучения функциональности как основной характеристики инструмента мы провели ряд экспериментов. Первое задание, предложенное испытуемым, состояло в том, что 30 предметов им было предложено разделить на инструменты и не инструменты. Многие испытуемые проводили деление достаточно четко, однако, были и такие, кто говорил о невозможности однозначного деления, объясняя это тем, что любой предмет может быть назван инструментом, в случае, если ему будет найдено применение, т. е. если он будет выполнять определенную функцию. Этот же критерий используется ис-

пытуемыми для деления предметов на группы: предмет относится к инструментам или к не инструментам в зависимости от его пригодности к выполнению тех или иных функций. Исходя из результатов этого задания, мы можем с достаточно большой уверенностью говорить о том, что функциональность является основным критерием, отделяющим инструмент от не инструмента не только в психологической теории, но и в сознании пользователя.

Функциональность как особенность видения мира проявилась и в задании, где испытуемых просили дать свободное описание предложенных инструментов. Все испытуемые при выполнении свободных описаний указывали функции предложенных к описанию предметов. Примечательно, что функция предмета указывалась обязательно, и иногда даже не однажды, в том случае, если речь шла о сложном однофункциональном инструменте (микроскоп, энцефалограф) и гораздо реже при описании простых и многофункциональных (топор, компьютер). На наш взгляд, это является иллюстрацией того феномена, который К. Дункер назвал функциональной фиксированностью: т. е. в данном случае предмет, предназначенный для выполнения определенной цели, прочно с ней связывается, фиксируется на ней и уже не мыслится пользователем в отрыве от своей функции.

В другом задании мы просили испытуемых дать определение понятия инструмент. Примечательно, что все упоминаемые признаки инструмента касаются цели его использования, т. е. его функциональности, причем это функциональность разного рода. Вообще, выборку можно условно разделить на две группы. В первой (которую мы условно назвали пассивными пользователями) называются такие функции инструмента, как облегчение работы или обеспечение ее возможности, удовлетворение материальных и духовных потребностей человека, помощь в выполнении определенной деятельности. В другой группе (которую можно условно назвать активными пользователями) указываются такие функции, как создание чего-то нового, преобразование действительности. Основанием для деления здесь является направленность человека на преобразование или на использование. Мы заметили, что у пассивных пользователей при описании инструмента преобладают такие качества, как «удобный/неудобный», «полезный», «необходимый», «одноразовый/ многократный», «производительный», «требовательный» — т. е. критерии, определяющие утилитарность инструмента, удобство его использования. В группе активных пользователей встречались в основном такие описания, как «многофункциональный», «столярный», «строительный», т. е. описания, указывающие на функции данного инструмента. На наш взгляд, эти различия следуют из различной направленности практического мышления наших испытуемых, и на их основании можно будет со временем выделить определенные типы личности, различающиеся по особенностям инструментального видения мира и направленности мышления.

Нами был выявлен тот факт, что на восприятие инструмента влияет актуальная ситуация, в которую включен субъект и восприни-



маемый инструмент, причем актуальная ситуация влияет на восприятие объекта только при ее высокой личностной значимости. Примером такой ситуации может быть поломка инструмента, его неподвластность субъекту при высокой значимости выполняемой с его помощью работы. В этом случае отношение к инструменту становится более эмоциональным (в описании инструмента, соответственно, преобладают эмоционально-оценочные прилагательные), инструмент наделяется свойствами партнера по взаимодействию. Вспомним теорию Тхостова о субъект-объектном делении мира: инструмент, полностью подвластный субъекту встраивается в схему тела, воспринимается как часть субъекта и, соответственно, не вызывает эмоций, он просто не замечается субъектом. Напротив, инструмент объективированный вызывает определенное эмоциональное отношение, т. к. воспринимается как объект внешнего мира, с которым субъект вынужден взаимодействовать [9]. Таким образом, эмоционально оценочные прилагательные говорят нам не только об отношении испытуемого к инструменту, но и о степени объективированности последнего.

В ходе наших экспериментов мы столкнулись с явлением, которое, хотя само по себе и не является новым, в приложении его к проблеме инструментальной деятельности человека позволяет по-новому взглянуть на некоторые особенности практического мышления и процесса решения задач. Речь идет о феномене наличия у всякой вещи, инструмента, некоего «энергетического заряда», заставляющего нас искать возможность применения этой вещи. Идея «энергетического заряда», «побудительности» высказывалась в работах К. Левина.

Левин использует понятие «*Aufforderungscharakter*», которое переводят на русский язык как характер требования, требовательный характер или побудительный характер. Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Патяева в своей работе, посвященной изучению теории Левина, переводят этот термин как *побудительность*. «Констатируя известный факт, что мы всегда воспринимаем предметы пристрастно — они обладают для нас определенной эмоциональной окраской, — Левин замечает, что помимо этого они как бы требуют от нас выполнения по отношению к себе определенной деятельности. «Хорошая погода и определенный ландшафт зовут нас на прогулку. Ступеньки лестницы побуждают двухлетнего ребенка подниматься и спускаться; двери — открывать и закрывать их, мелкие крошки — подбирать их, собака — ласкать, ящик с кубиками побуждает к игре, шоколад или кусок пирожного „хочет“, чтобы его съели...» [7].

Здесь мы видим активный характер взаимодействия человека с миром, который выражается в том, что нас тянет к этому взаимодействию независимо от его (взаимодействия) способности удовлетворить какую-либо актуальную потребность. То есть само взаимодействие с предметным миром уже является самостоятельной потребностью. Но здесь же можно выделить разные виды этого взаимодействия, которые К. Левин не разводит. Одно дело хорошая погода, зовущая на прогулку или пирожок, который просится в рот. Здесь мы, во-первых, испытываем положительные эмоции от нечаянно возникшей

возможности удовлетворить потребность и во-вторых, прекрасно знаем, что делать с хорошей погодой и пирожком. Другое дело, когда речь идет о некоем предмете, самостоятельно никаких потребностей не удовлетворяющем, или же о предмете, назначение которого неизвестно. Какова будет природа его «побудительности»?

Тот факт, что побудительности он не лишается, сомнений не вызывает, достаточно вспомнить предметно-манипулятивную активность ребенка. Если в раннем детском возрасте она еще удовлетворяет актуальную потребность по насыщению сенсорно-перцептивной информацией, то у дошкольника интерес к незнакомой вещи уже вызван не потребностью в ощущениях, а более сложным познавательным интересом: он ищет, к чему эту вещь можно применить, что с ее помощью делать. Это можно проиллюстрировать интересным примером. Одна мама опубликовала на форуме в Интернете наблюдение за игрой своей дочери. Девочка где-то нашла детали от выброшенного пианино: деревянные молоточки местами обшитые тканью. Эта находка была для нее так интересна, что она целый день искала им применения, и наконец приспособила в качестве каких-то странных предметов мебели в комнате куклы. Кукольной мебели у нее было предостаточно, но готовая игрушка не вызвала такого интереса, как незнакомая вещь, которая, пользуясь терминологией Левина, обрела сильнейшую побудительность.

Иную форму эта побудительность имеет у взрослого человека. Он уже не ищет, к чему бы приспособить непонятную вещь, он ищет один-единственный заложенный в вещи способ употребления. Вещь для него неразрывно слита с функцией и порождает уже не какую попало активность, а вполне определенную, то есть дает действию не только энергетический потенциал, но и вектор, направление. В том же случае, если функция вещи неизвестна, потребность в векторе все равно остается. Этот момент остается за пределами внимания Левина. Как пишут Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Потяева, Левин различает побудительность по интенсивности и знаку (притягательный или отталкивающий), но это, по его мнению, не главное. Гораздо важнее то, что объекты побуждают к определенным, более или менее узко очерченным действиям, которые могут быть чрезвычайно различными, даже если ограничиться только положительными побудителями. Приводимые Левином факты свидетельствуют о прямой связи изменений побудительности объектов с динамикой потребностей и квазипотребностей субъекта, а также его жизненных целей. Левин дает богатое описание феноменологии побудительности, которая меняется в зависимости от ситуации, а также в результате осуществления требуемых действий. Так, например, как показали проведенные под руководством Левина эксперименты Карстен, насыщение ведет к потере объектом и действием побудительности, а пресыщение выражается в смене положительной побудительности на отрицательную; одновременно положительную побудительность приобретают посторонние вещи и занятия, особенно в чем-то противоположные исходному. Действия и их элементы также могут утрачивать свою естественную

побудительность в результате автоматизации. И наоборот: с повышением интенсивности потребностей не только усиливается побудительность отвечающих им объектов, но и расширяется круг таких объектов (голодный человек становится менее привередливым).

Важно отметить тот факт, что сам Левин оставляет открытым вопрос о том, как влияет опыт и привычка на природу этой «побудительности», рассматривая ее динамику только в рамках конкретной деятельности, а не в онтогенезе и в частности в процессе формирования мышления [6].

Нам же в рамках исследования проблемы практического мышления и роли в нем инструмента, интересен именно вопрос о том, как вещь (инструмент) задает этот вектор активности, который, при его раскрытии в деятельности становится способом употребления вещи. Наибольший интерес представляет ситуация, когда способ употребления заранее неизвестен, и то, как открытие этого способа преобразует мыслительную деятельность субъекта и влияет на процесс решения задачи.

Интересные наблюдения были получены в ходе эксперимента, в котором испытуемым предлагалось решать задачи на моделирование, для чего использовалась компьютерная игра. Суть игры состояла в том, что изначально испытуемому предлагается некая фиксированная конструкция, а также инструменты и материалы, с помощью которых ее можно достраивать с целью получения определенного результата. Изначально в конструкции присутствует некое движение, которое испытуемый может наблюдать, нажав на кнопку «пуск». Его задача — с помощью предложенных инструментов реорганизовать это движение и направить его таким образом, чтобы выполнить задание, которое перед ним поставили.

Игра интересна тем, что инструменты, представленные испытуемому не всегда могут быть однозначно связаны с определенной функцией. Это выражается в том, что в одних случаях испытуемый должен раскрыть функцию незнакомого объекта, а в других в том, что объект используется не в соответствии с его прямой функцией, а в соответствии с латентными функциями (термин Секкея и Майера), и для решения задачи испытуемому надо преодолеть функциональную фиксированность (в терминологии Дункера) в отношении этого инструмента.

Мы обнаружили, что одно из препятствий на пути к успеху в решении задачи связано как раз с той самой побудительной способностью инструмента. Это выражалось в том, что испытуемые, решавшие задачу без предварительного плана, общей идеи, методом «проб и ошибок» так сильно фиксировали внимание на некоторых инструментах, стремясь их непременно применить, что решение заходило в тупик, т. к. данный инструмент вообще не был нужен при решении задачи. Но в то же время, сами инструменты во многих случаях подсказывали решение, и как говорили в самоотчете испытуемые, именно то, что они забывали о наличии в арсенале средств какого-либо инструмента зачастую не позволяло обнаружить способ решения.

Анализируя полученные данные, мы обнаружили, что можно выделить как минимум три элемента, входящие в структуру решения задачи и влияющие на ход решения: это функциональное решение (в том значении, в котором термин используется у К. Дункера), способ его реализации, и инструмент, с помощью которого может быть воплощен способ. По нашим предварительным результатам, именно эти три элемента оказывают сильное влияние на процессуальные особенности решения задачи и в итоге на успешность решения. Их влияние выражается в разной степени фиксированности испытуемых на том или ином элементе, от чего зависит способность испытуемого увидеть целостную картинку и соотнести друг с другом задачу и имеющиеся средства. Пока открытым остается вопрос о том, что лежит в основе этой фиксированности, зависит ли она от неких индивидуальных особенностей, особенностей структуры поля самой задачи, в частности арсенала средств, испытывает ли влияние опыта. Рассмотрение этих вопросов, на наш взгляд, может помочь по-новому взглянуть на роль инструмента в практическом мышлении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валлон А. От действия к мысли. М., 1956.
2. Выготский Л. С. Проблема сознания // Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М., 1984.
3. Дункер К.. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления // Психология мышления. М., 1965. С. 21–85.
4. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М., 1965. С. 86–234.
5. Дункер К. Структура и динамика решения задач. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 258–268.
6. Левин К. Параллельные проявления истинных потребностей и квази-потребностей// Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. М.: «Смысл», 2001. С. 136–162
7. Леонтьев Д. А., Патяева Е. Ю. Курт Левин: в поисках нового психологического мышления // Психологический журнал. Т. 22. № 5. 2001.
8. Рабардель П. Люди и технологии. М.: ИП РАН, 1999.
9. Тхостов А. Ш. Топология субъекта // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1994. Т. 2. С. 3–13; № 3. С. 3–12.

*Е. А. Вишнёва*

## **Исследование опознания зрительных образов у детей с трудностями в обучении**

**В** современных условиях растет число детей с отставанием в развитии и трудностями обучения в начальной школе. При этом учебные программы строятся на основе уже считающегося зрелым зрительного восприятия и предполагают усвоение большого объема информации в достаточно сжатые сроки. В связи с этим проблема изучения образной сферы детей в дошкольном и младшем школьном возрасте чрезвычайно актуальна, но вместе с тем недостаточно разработана.

В данной работе предпринята попытка изучения закономерностей и механизмов зрительного опознания динамических фрагментированных изображений у детей с негрубым психическим дизонтогенезом, возникшим вследствие раннего воздействия патогенных факторов на ЦНС.

Были исследованы дети старшего дошкольного (6–7 лет) и младшего школьного возраста (8,2–9 лет) успешно обучающиеся ( $n=21$ ) и с трудностями обучения ( $n=67$ ). К детям с трудностями обучения были отнесены те, которые испытывали выраженные стойкие затруднения в усвоении образовательных программ дошкольных образовательных учреждений и начальных классов средних общеобразовательных школ.

В исследовании использовались методика изучения степени сформированности зрительных образов простых изображений и методика предварительного научения опознанию незавершенных изображений. В качестве основной избрана компьютерная версия методики Э. Голлина [4], позволяющая определить показатели опознания и вербализации динамических фрагментированных изображений. В процессе работы изучалась медико-педагогическая документация; проводилось анкетирование родителей (изучение истории развития детей). Все дети прошли комплексное медико-психолого-педагогическое обследование в коррекционно-диагностическом центре Института коррекционной педагогики Российской академии образования.

В ходе эксперимента по методике Э. Голлина ребенку предъявлялись две экспериментальные серии, состоящие из восьми постепенно проявляющихся изображений (черепаха, бабочка, собака, самолет, цветок, рыба, зонт, слон). Серии отличались последовательностью предъявления изображений испытуемому. В ходе эксперимента исследователь фиксировал процент проявления контура при правильном опознании изображения, ошибки при опознании и особенности поведения испытуемого в процессе работы над заданием.

Для каждого испытуемого вычислялся средний порог в % опознания всех динамических изображений при предъявлении их в первой

серии (m1) и во второй серии (m2). Средние арифметические пороги и разброс результатов вычислялись для разных групп исследуемых. За показатель научения принимался коэффициент, характеризующий степень снижения порога во второй серии сравнительно с порогом в первой серии при правильном опознании динамических изображений.

Выявлено, что показатели порогов опознания уменьшаются в обеих изучаемых группах как от первого ко второму предъявлению, так и с возрастом. Однако пороги опознания успешно обучающихся детей значительно меньше, чем у тех, которые имеют трудности в обучении. Различия по m1 и по m2 достоверны между детьми с трудностями в обучении и контрольной группой ( $p < 0,001$ ).

Показатели научения в группе детей с трудностями в обучении практически не изменяются с возрастом при опознании всех изображений. При этом у нормально обучающихся детей наблюдается уменьшение показателей научения с возрастом. Это может быть связано с тем, что они научаются использовать наиболее эффективно свои потенциальные возможности и выделять существенные признаки представляемого уже при первом предъявлении изображения.

На основе определения порогов (m1 и m2) и коэффициента научения (K) проведено ранжирование полученных результатов, которое позволило разделить детей на шесть групп в соответствии с успешностью опознания динамических изображений.

Дети из первой группы демонстрируют низкие пороги опознания изображений и значительное научение в ходе эксперимента. Вторая группа отличается от первой более низким научением. В последующих четырех группах представлены варианты менее эффективного опознания динамических изображений, характеризующиеся либо замедленным опознанием, либо существенным истощением в процессе работы.

В выборке успешно обучающихся среди старших дошкольников выявлены первая (36 %) и вторая (64 %) группы по успешности зрительного опознания, а среди младших школьников все дети относятся ко второй группе успешности опознания.

Анализируя представленные данные, можно сделать вывод о том, что в изучаемом возрастном диапазоне (6–9 лет) среди успешно обучающихся существуют две стратегии научения опознаванию изображений:

1) дети быстро опознают изображения, однако до конца используют свои потенциальные возможности только при втором предъявлении (первая группа);

2) дети эффективно распознают изображения уже при первом предъявлении, а в дальнейшем наблюдается так называемый «эффект потолка» (вторая группа).

Использование второй стратегии может говорить о более сформированной способности ребенка к эффективному анализу зрительной информации, умении выделять существенные признаки наблюдаемого и относить его к тому или иному классу, что доказывается увеличением числа таких детей в младшем школьном возрасте.



В выборке детей с трудностями в обучении к 8–9 годам отмечено существенное увеличение количества детей в первой и второй группах, демонстрирующих эффективные модели опознания – от 28 % (6–7 лет) до 50 % (8–9 лет). Однако и в младшем школьном возрасте количество детей с замедленным первичным опознанием и высоким истощением продолжает составлять 50 % от всей выборки.

Таким образом, в возрастном диапазоне от 6 до 9 лет происходит увеличение количества детей 2-й группы по успешности зрительного опознания, демонстрирующих наиболее эффективное использование зрительной информации уже при первом предъявлении. Однако среди детей с трудностями в обучении таких детей в младшем школьном возрасте почти в три раза меньше (37 %), чем среди нормально развивающихся.

В ходе исследования нами был проведен анализ ошибок, допускаемых детьми при опознании незавершенных изображений. Ошибки были квалифицированы по классификации выполнения зрительных задач Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой [1]. Среди детей с трудностями обучения отмечено преобладание (около 40 %) наиболее грубых ошибок при опознании – повторений неверных ответов (персевераторные ошибки). При этом в изучаемом возрастном диапазоне не отмечено выраженной динамики. У детей успешно обучающихся, напротив, существенно изменяется соотношение ошибок опознания: увеличивается доля более легких ошибок перцептивно-вербальных (от 33 % до 48 %) и ошибок по типу фрагментарности (от 15 % до 30 %). Перцептивно-вербальные ошибки состоят в назывании испытуемым ответа, который относится к одной перцептивно-вербальной категории (например, вместо «собаки» – «кошка»). При фрагментарных ошибках ребенок неправильно опознает изображение по фрагменту. В этой же группе значительно снижается количество грубых перцептивно далеких замен (от 33 % до 4 %) – ответ семантически и перцептивно далеко отстоит от правильного (например, «рыба» опознается как «дом»).

Таким образом, дети с трудностями обучения отличаются от успешных не только по количественным показателям опознания, но и по качественным (ошибки опознания).

Результаты исследования свидетельствуют о некоторых пластических возможностях нейронных структур мозга детей с негрубым психическим дизонтогенезом. Сохранившиеся в той или иной мере свойства пластичности нейронных сетей являются основой эффективной «перестройки функциональных систем методом длительного специального восстановительного обучения» [3].

Разнообразная стимуляция зрительной системы, обеспечивающая накопление в коре мозга «нервных моделей», способствует формированию механизма предвосхищения в процессе сличения объекта с эталоном памяти. Восприятие только отдельных частей контура незавершенного изображения может сопровождаться активацией его модели в ЦНС, предвосхищающей целостное его опознание [2].

Проведенное комплексное (психологическое и психофизиологическое) исследование позволяет уточнить функциональные возмож-



ности детей с трудностями обучения. Возникает необходимость рекомендовать проведение в дошкольном и дошкольном возрасте коррекции образной сферы с помощью определенных приемов и упражнений. В старшем дошкольном возрасте следует уделять внимание коррекционным занятиям, направленным на развитие тесного взаимодействия между образной и вербальной сферами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В. Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. – М.: Академия, 2003.
2. Григорьева Л. П. Формирование свойств зрительного восприятия у детей с ослабленным зрением//Психологические закономерности формирования познавательной деятельности / Вестник МГЛУ, 2009. Вып. 563. – С. 146–162.
3. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. М.; Воронеж, 2005.
4. Foreman N., Hemmings R. The Gollin incomplete figures test // Perception, 1987. V. 16. P. 543–548.

*Н. П. Владыкина, В. Ю. Карпинская, М. Б. Кувалдина*

## **Осознаваемые и неосознаваемые процессы. Где граница?<sup>1</sup>**

О когнитивном бессознательном психологи пишут, начиная с 1970-х гг., но лишь относительно недавно это стало одной из наиболее обсуждаемых тем в когнитивной психологии (Lewicki, Hill, Czyzewska, 1992, 1994; Cleeremans, 1997; Perruchet, Vinter, 2002). Под общим понятием когнитивного бессознательного объединяются практически все психологические феномены, которые так или иначе могут свидетельствовать о возможности неосознаваемой переработки информации. Среди явлений, относимых к сфере когнитивного бессознательного, можно назвать имплицитное научение, имплицитную память, подпороговое восприятие, прайминг-эффекты, автоматичность, экспертное знание, установку, интуитивные компоненты мыслительной деятельности.

Представление о том, что когнитивные процессы могут быть разделены на два основных вида (осознаваемые и неосознаваемые процессы) на сегодняшний день широко представлено под общим заголовком двухпроцессных теорий (Hammond, 1996; Sloman, 1996; Chaiken and Trope, 1999; Kahneman and Frederick, 2002). Двухпроцессные модели бывают различных видов, но все они разделяют быстрые и ассоциативные когнитивные операции и медленные и управляющиеся правилами (Gilbert, 1999). Критерии, которые выделяют исследователи для определения быстрых (неосознаваемых) и медленных (осознаваемых) когнитивных процессов, довольно схожи. Нобелевский лауреат Д. Канеман, разделяя интуитивные (быстрые, неосознаваемые) и рефлексивные (медленные, осознаваемые) когнитивные операции, пишет о быстроте, автоматичности и ассоциативности первых, а также говорит о том, что интуитивные операции не требуют усилий и с трудом поддаются контролю и изменению. В то время как рефлексивные операции сознательно контролируются, могут регулироваться правилами, последовательны, но требуют значительных усилий и совершаются медленнее (Kahneman, 2002). Р. Шифрин и В. Снайдер выделяют следующие операциональные признаки автоматизированных процессов: они не требуют внимания и сознания, не существует ограничений, наложенных на автоматизированную переработку информации, они имеют тенденцию быть выполненными до конца, в процесс их выполнения трудно вмешаться, они не задействуют такие познавательные ресурсы, как кратковременная память или внимание (Shiffrin, Schneider, 1977). М. Велманс, говоря о критериях автоматизированных процессов, указывает на характеристики произвольности, ригидности и обработки только достаточно простых свойств объектов (Velmans, 1991).

---

<sup>1</sup> При поддержке: РФФИ 10-06-00482-а, РГНФ 10-06-00-469-а.

Очевидно, что осознанная информация не может постоянно оставаться таковой ввиду огромного количества ограничений, налагаемых на ее переработку, и смены текущей задачи. Между тем нередко и ранее неосознаваемая информация становится осознанной. Вопрос о том, в каких ситуациях информация обрабатывается осознанно, а в каких — неосознанно, что влияет на возможность осознания ранее неосознанной информации, существуют ли различные пороги осознания, по-прежнему остается открытым. В общетеоретическом контексте об этом рассуждает Г. Бейтсон: «Содержимое экрана сознания систематически отбирается из колоссального разнообразия ментальных событий. Однако о правилах и предпочтениях этого отбора известно очень мало» (Бейтсон, 2000).

Современные исследователи, пытаясь выделить факторы, влияющие на осознание/неосознание, приходят к парадоксальному выводу: переработка информации на неосознанном уровне осуществляется значительно быстрее, точнее и правильнее, нежели при участии сознания. Этот вывод заставляет нас по новому рассмотреть вопрос функциональной роли сознания при переработке информации и отказать от его доминирующей роли при решении задач любого уровня сложности (Вагс, 1988).

Принципиально важным становится вопрос о границах осознаваемого. Где находится «граница», отделяющая осознанную информацию от имплицитной, при каких условиях она появляется и исчезает?

Вопрос является наиболее «острым» для задач с околопороговым и подпороговым предъявлением стимула, т. е. таких, где физические характеристики стимула делают его участие в эксплицитной переработке информации достаточно спорным. Объективных физических характеристик стимула, которые стопроцентно доказывают, что этот стимул был осознан, не существует; данная переменная во многом ситуационная, что доказывают множественные эксперименты (Blackwell, 1952; Fernberger, 1931). Единственным критерием, позволяющим судить об осознании объекта, до сих пор является вербальный отчет испытуемого.

Согласно теории сознания, развиваемой В. М. Аллахвердовым, механизм сознания занимается проверкой гипотез о ситуации, в которую на данный момент вовлечен человек (Аллахвердов, 1993, 2000, 2003). Работа этого механизма обеспечивает конечные результаты сознательной деятельности, но сама остается неосознанной. Выявлены принципы, определяющие функционирование этого механизма. Один из ключевых принципов заключается в том, что гипотеза, принятая механизмом сознания в данной ситуации, защищается от возможных опровержений (до изменения ситуации). Так, было установлено, что информация, которая ранее не осознавалась, имеет тенденцию оставаться неосознанной. В терминах высказанной гипотезы это означает: если механизм сознания принял решение что-либо не осознавать, то и в дальнейшем он будет повторять свое решение. Следовательно, исследования последствия принятого решения ока-

зывается важным для понимания возникновения условий осознания/неосознания.

В рамках данного подхода наша исследовательская группа поставила следующие задачи:

– исследование возможностей неосознаваемой переработки информации при работе в условиях, затрудняющих восприятие стимулов;

– исследование причин возникновения ошибок восприятия (особый интерес представляют для нас ошибки, возникающие не по причине ограничений, наложенных на работу когнитивных процессов);

– изучение условий возникновения неосознания в разных типах задач (с использованием как околопороговых так и надпороговых стимулов);

– демонстрация позитивного и негативного прайминг-эффектов, возникающих при неосознаваемой обработке многомерных стимулов разной степени сложности.

Все вышеуказанные задачи предполагают оценку эффектов сохранения неосознанно воспринятой информации и ее отсроченного влияния на последующее выполнение связанных с ней задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аллахвердов В. М. Опыт теоретической психологии. СПб., 1993.
2. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб., 2000.
3. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб., 2003.
4. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М., 2000.
5. Baars B. J. A Cognitive Theory of Consciousness. Cambridge, 1988.
6. Blackwell H. R. Studies of psychological methods for measurement visual thresholds. // Journal of the optical society of America., 1952, Vol. 42, № 9.
7. Fernberger S. Instruction and the psychophysical limen. // Amer. J. Psychol. 1931, V. 43. P. 361–376.
8. Chaiken S. & Trope Y. Dual-process theories in social psychology. New York, 1999.
9. Cleeremans A. Principles for implicit learning // How implicit is implicit learning? / In D. Berry (Ed.). Oxford, 1997. P. 195–234.
10. Gilbert D. T. What the mind's not // Dual process theories in social psychology / In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.). New York, 1999.
11. Hammond K. R. Human judgment and social policy. New York, 1996.
12. Kahneman D. Maps of Bounded Rationality: A perspective on intuitive judgment and choice // Les Prix Nobel 2002 / Ed. T. Frangmyr. P. 416–499.
13. Kahneman D. & Frederick S. Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment // Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment / In T. Gilovich, D. Griffin and D. Kahneman (Eds.). New York, 2002. P. 49–81.
14. Lewicki P., Hill T. & Czyzewska M. Nonconscious acquisition of information. // American Psychologist, 1992, V. 47, № 6. P. 796–801.

15. Lewicki, P., Hill, T., & Czyzewska, M. Nonconscious indirect inferences in encoding // *Journal of Experimental Psychology: General*, 1994, V. 123. P. 257–263.
16. Perruchet P. & Vinter A. The self-organising consciousness: A framework for implicit learning // *Implicit learning and consciousness: An empirical, philosophical and computational consensus in the making* / In R. M. French & A. Cleeremans (Eds.). Hove, 2002 P. 41–67.
17. Schneider W. & Shiffrin R. M. Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention // *Psychological Review*, 1977, 84. P. 1–66.
18. Sloman S. A. The empirical case for two systems of reasoning // *Psychological Bulletin*, 1996, 119. P. 3–22.
19. Velmans M. Is human information processing conscious? // *Behavioral & Brain Sciences*, 1991, 14. P. 651–726.

## **Процессы кодирования и извлечения семантической информации из памяти: эффект «силы» следа**

**И**сследование особенностей процессов переработки семантической информации имеет давнюю традицию в когнитивной психологии и опирается на разные теоретические основания (Anderson, 1983; Tulving, 1985; Cleeremans, 2008; Brunel, Oker et al. 2010). В рамках данного исследования центральным является вопрос об особенностях процессов эффективного кодирования и извлечения информации из памяти.

Современные исследователи в этой области связывают эффективное извлечение информации либо с внешними, либо с внутренними факторами. Под внешним фактором может пониматься, например, тот тип задач, в ходе которого информация успешно извлекается из памяти (Brunel, Oker et al. 2010). Внутренние факторы апеллируют непосредственно к качественным характеристикам ментальных репрезентаций, то есть к свойствам самой информации: осознанности и ясности «следа», который слово оставляет в памяти. Так, Клиреманс (Cleeremans, 2008) считает, что эксплицитное знание имеет более ясные «следы» в памяти, чем имплицитное. Соответственно, эксплицитное знание извлекается из памяти быстро и непосредственно.

В данном исследовании делается попытка проанализировать эффективность извлечения информации с точки зрения влияния как внешних, так и внутренних факторов.

Общая схема эксперимента включала две стадии: 1) стадию кодирования (запечатлевания) информации, на которой испытуемому предъявлялась как «фокальная» (основная), так и «периферийная» (побочная) информация; 2) стадию извлечения информации в условиях решения разных типов задач.

Процедура состояла в следующем: испытуемым на мониторе ноутбука последовательно предъявлялись слова, касательно которых они должны были вынести определенное суждение. Для этого выборка испытуемых была поделена на две группы. Одной группе предъявлялись пары слов, и необходимо было сказать, рифмуется ли каждая пара слов (фонетический прайм). В этом случае «фокальной» информацией выступали все рифмующиеся слова (то есть ответы «да» касательно пары слов), «периферийной» — нерифмующиеся (ответы «нет» на пары слов). Другая группа должна была сказать, является ли каждое появившееся слово городом или нет (семантический прайм). Соответственно, «фокальными» словами выступали все города, «периферийными» — те слова, которые не должны опознаваться испытуемыми как города.

В обеих группах экспериментальный материал был идентичным – менялись только условия предъявления информации (тип прайминга). Всего испытуемым было предъявлено 45 слов.

После работы с экспериментальным материалом в условиях прайминга испытуемые должны были воспроизвести данные слова. Половина испытуемых, которым предъявлялись рифмы или города, должна была просто вспомнить все те слова, которые они только что видели на мониторе. Другая половина испытуемых должна была генерировать новые рифмы и города. Предполагалось, что при генерации городов и рифм испытуемые могли вспомнить и использовать все те слова, которые они видели в рамках экспериментального прайминга.

Всего в исследовании участвовало 93 человека, преимущественно студенты психологических факультетов ( $M = 19.5$ ,  $SD = 1.7$ ).

В итоге конечная выборка составила 4 экспериментальные группы испытуемых, которые отличались по условиям запечатлевания и извлечения информации. Кроме того, для оценки эффективности роли прайминга как способа запечатлевания информации была взята контрольная группа испытуемых, состоящая из 38 человек (средний возраст 20 лет,  $SD = 2$ ). Эти испытуемые не проходили экспериментальную процедуру прайминга, а должны были сразу приступить к заданию на генерацию рифм и городов.

Обработка данных происходила в соответствии с основным вопросом исследования о роли тех факторов, которые влияют на эффективность извлечения информации из памяти.

Для ответа на поставленный вопрос необходимо, прежде всего, понять, происходило ли кодирование информации в ходе экспериментального прайминга. Для этого средние показатели по сгенерированным в качестве рифм и городов словам сравнивались поочередно между каждой экспериментальной группой, с одной стороны, и контрольной группой, с другой. Выяснилось, что среднее количество сгенерированных «фокальных» слов оказалось больше в каждой экспериментальной группе по сравнению с контрольной ( $Z = -3.7$ ,  $p = 0.000$  и  $Z = -4.4$ ,  $p = 0.000$ ). Также испытуемые из обеих экспериментальных групп по сравнению с испытуемыми из контрольной группы генерировали в среднем больше «периферийных» слов в качестве рифм после фонетического прайминга ( $Z = -2.8$ ,  $p = 0.005$ ) и после семантического прайминга ( $Z = -4.3$ ,  $p = 0.000$ ).

Полученные показатели позволяют говорить о том, что экспериментальный прайминг является эффективным способом кодирования информации.

Для оценки наиболее эффективного типа прайминга сравнивалось среднее количество сгенерированных слов между первой и второй экспериментальными группами, которым те же слова предъявлялись в качестве разных типов праймингов. Выяснилось, что более эффективная генерация «фокальных» и «периферийных» слов происходит после семантического прайминга: в среднем, испытуемые после семантического прайминга генерировали больше «фокальных»



( $Z = -2.2$ ,  $p = 0.03$ ) и «периферийных» ( $Z = -2.4$ ,  $p = 0.015$ ) слов по сравнению с испытуемыми, которые до генерации проходили процедуру фонетического прайминга. Причем эффективность семантического прайминга перед фонетическим была обнаружена как в процессе генерации рифм, так и в процессе генерации городов.

Значимые различия в извлечении слов после разных типов прайминга были обнаружены и в условиях их простого воспроизведения: среднее количество воспроизведенных слов испытуемыми после семантического прайминга значительно больше среднего количества воспроизведенных слов после фонетического прайминга ( $Z = -4.5$ ,  $p = 0.000$ ).

Следующим этапом в обработке данных стал анализ количества извлеченных «фокальных» и «периферийных» слов в зависимости от типа условий: (1) извлечения слов в процессе генерации рифм и городов после экспериментального прайминга; (2) извлечения слов в процессе генерации рифм и городов при отсутствии экспериментального прайминга.

Для обработки данных использовался метод регрессионного анализа, где в качестве независимой переменной выступало общее количество «фокальных» (или «периферийных») слов, сгенерированных в условиях отсутствия экспериментального прайминга, а в качестве зависимой переменной – общее количество «фокальных» (или «периферийных») слов, сгенерированных после экспериментального прайминга.

Результаты анализа показывают, что общее количество сгенерированных «фокальных» слов при отсутствии прайминга значительно влияет на общее количество сгенерированных «фокальных» слов после фонетического прайминга ( $R^2 = 0.76$ ,  $\beta = 0.87$ ,  $p = 0.000$ ). Такое же значимое влияние сгенерированных «фокальных» слов при отсутствии прайминга было выявлено и в отношении общего количества сгенерированных «фокальных» слов после семантического прайминга ( $R^2 = 0.59$ ,  $\beta = 0.77$ ,  $p = 0.0095$ ).

Что касается «периферийных» слов, то тут также значимые показатели были обнаружены при анализе влияния общего количества сгенерированных «периферийных» слов при отсутствии прайминга на общее количество сгенерированных «периферийных» слов после фонетического прайминга ( $R^2 = 0.78$ ,  $\beta = 0.88$ ,  $p = 0.05$ ), а также на общее количество сгенерированных «периферийных» слов после семантического прайминга ( $R^2 = 0.89$ ,  $\beta = 0.94$ ,  $p = 0.000$ ).

Результаты регрессионного анализа наглядно демонстрируют связь между количеством извлеченных слов в процессе генерации информации после экспериментального прайминга, с одной стороны, и количеством извлеченных слов в процессе генерации информации в условиях отсутствия экспериментального прайминга, с другой. Из рассмотренного анализа отношений видно, что стандартизированный бета-коэффициент практически во всех случаях примерно равен 1. Таким образом, при предъявлении прайма вероятность использования всех слов, независимо от их исходной «силы», увеличивается примерно на одну и ту же величину. Степень этого увеличения зави-

сит от типа прайминга. В целом же, эффективность извлечения слова можно представить в виде линейной модели, которая складывается из суммы исходной активации следа слова и активации, добавляемой праймом. Вероятность использования слова пропорциональна этой суммарной активации.

Подведем итоги. Данное исследование преследовало цель изучить те факторы, которые обуславливают эффективность извлечения информации из памяти. Полученные результаты позволяют говорить, что эффективность извлечения информации из памяти определяется следующими факторами: 1) изначальной «силой» активации следа; 2) типом прайминга (преимущество семантического прайминга перед фонетическим) как способом дополнительной активации «силы» следа; 3) условиями извлечения информации (типом задач).

Данные результаты позволяют подробнее обсуждать проблему особенностей переработки семантической информации, исходя из предложенной модели эффективности извлечения информации из памяти.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson, J. R. (1996) ACT. A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*. Vol. 51, No. 4, 1996. P. 355–365.
2. Brunel L., Oker A., Riou B., Versace R. (2010) Memory and consciousness: Trace distinctiveness in memory retrievals. *Consciousness and Cognition*, 1–12.
3. Cleeremans, A. (2008). Consciousness: The radical plasticity thesis. In R. Banerjee & B. K. Chakrabarti (Eds.), *Progress in Brain Science*. Vol. 168. P. 19–33.
4. Fisher R. P., Craik Fergus I. M. (1977) Interaction between encoding and retrieval operations in cued recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. Vol. 3, No. 6. P. 701–711.
5. Tulving, E. (1985) Memory and consciousness. *Canadian Psychology*, 26. P. 1–12.

## К пониманию проблемы ментальной репрезентации в психологии<sup>1</sup>

Во второй половине XX века в науке развернулась дискуссия, посвященная проблеме психологической репрезентации, и нужно сказать, что споры относительно данного вопроса не утихают и по сей день. Ряд авторов указывает, что понятие ментальной репрезентации является одним из самых сложных среди появившихся в последнее время в психологическом лексиконе (М. Айзенк, В. Н. Дружинин, Д. В. Ушаков, Т. А. Ребеко).

Изучение данного понятия началось с представления ее таким явлением, которое неразрывно связано с процессом восприятия. З. Пилишин утверждал, что образы не могут являться основанием объяснения теорий познания в психологии, и что феномен образности нужно описывать в терминах репрезентаций, лежащих в его основе, и базирующихся на абстрактных суждениях.

Изначально психическая (внутренняя, ментальная репрезентация) представлялась как отражение некоторых качеств внешнего мира. С точки зрения информационного подхода понятие репрезентации отождествлялось с понятием отражения. Согласно схеме Шеннона и Винера (1949 г.) информация на входе кодируется, после чего сигнал передается и затем декодируется «принимающим устройством». Репрезентацией назывался результат такой декодировки. В данной схеме, доминирующей вплоть до 1970-х гг., ментальная репрезентация сводилась к декодированному содержанию или к отображению в психике сенсорного входа. Целью переработки является получение адекватной репрезентации в психике информации о внешнем мире.

Позже когнитивисты указали на то, что знания, хранящиеся в памяти, влияют на процесс когнитивной переработки. Они отмечают значимость опыта отражающего субъекта.

Существует также и неокогнитивистский подход, в котором утверждается необходимость учитывать цель, на выполнение которой направлен процесс познания [7].

Репрезентация может быть описана только в контексте ментальных процессов, в которых она задействована. Само понятие психологической репрезентации выступает теоретической функцией, которая призвана отразить фрагмент психической жизни, ставший предметом познания.

По мнению М. А. Холодной, ментальная репрезентация – это «актуальный умственный образ того или иного конкретного события (то есть субъективная форма «видения» происходящего)». Функцио-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта президента РФ для молодых ученых – кандидатов наук. Регистрационный номер проекта – МК-2298.2010.6.

нирование интеллекта в качестве ментальной репрезентации выливается в два базовых требования к форме ментальной репрезентации: «Во-первых, это всегда порожденная самим субъектом ментальная конструкция, формирующаяся на основе внешнего контекста (поступающей извне информации) и внутреннего контекста (наличной у субъекта информации) за счет включения механизмов реорганизации опыта. Во-вторых, это всегда в той или иной мере инвариантное воспроизведение объективных закономерностей отображаемого фрагмента реального мира» [15].

А. В. Брушлинский и Е. А. Сергиенко пишут, что слово «репрезентация» означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое», то есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя. Когнитивные структуры – это не копии образцов, а обобщенно-абстрактные репрезентации схемы, включающие возможность не только получения знания, но и способ их получения.

Ж. Ф. Ле Ни высказывает возражения против содержательной трактовки рассматриваемого понятия. Он считает, что ментальная репрезентация – это не содержание психического отражения, а формат, в котором происходит такое отображение. Это структурный элемент системы переработки информации.

Большое внимание к тому, как происходит информационное наполнение репрезентации, представленной в виде конструкта, внес Дж. Бруннер. Он выдвинул гипотезу о том, что люди приходят к осознанию наличия у них репрезентации вполне определенным образом. Критерием при этом служит цель восприятия феномена в контексте деятельности субъекта.

Термин «репрезентация» используется как для процесса получения и обработки перцептивной информации, так и в отношении финального результата восприятия в целом. Обе составляющие содержания понятия: «процессуальная», состоящая, по Дж. Бруннеру, из «длинной последовательности взаимосвязанных действий», и образная, выступающая итогом процесса, формируют полный объем содержания репрезентации.

По мнению Ж. Ф. Ришара, ментальная репрезентация – это индивидуальный инструмент использования знаний при интеллектуальном взаимодействии с окружающим миром. Он отмечает детализированность и непрочность репрезентаций. Изменение ситуации или ее элементов влечет за собой трансформацию репрезентации. Репрезентации обеспечивают теоретический анализ процедуры накопления опыта субъекта

Для конструирования репрезентаций необходимы: структуры знаний, существующие в памяти, умозаключения, касающиеся существования объектов, приписывания свойств этим объектам, деятельности оценивания, что может побудить к пересмотру репрезентации (Ришар, 1998).

Таким образом, в когнитивной науке под ментальной репрезентацией (mental representation) понимается как процесс представления

мира человеком, так и единица подобного представления, стоящая вместо чего-то в реальном или вымышленном мире и потому замечающая это что-то в мыслительных процессах.

Рассмотрение данного понятия в виде содержания психического отражения, либо в качестве его формата – индивидуальный выбор каждого исследователя, который оказывает влияние как на формирование границ области изучения данного феномена, так и на определение экспериментальной стратегии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балин В. Д. Психическое отражение. Элементы теоретической психологии. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001.
2. Березина Т. Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. – М.: ПЕР СЭ, 2001.
3. Блинникова И. В. Роль зрительного опыта в репрезентации окружающей среды // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М.: ИП РАН, 1998. С. 101–132.
4. Брушлинский А. В. Ментальная репрезентация как системная модель в когнитивной психологии / А. В. Брушлинский, Е. А. Сергиенко. Ментальная репрезентация как системная модель: динамика и структура. М., 1998.
5. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982.
6. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М., 2001.
7. Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
8. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. – М.: Институт языкознания; Тамбов: Тамбовский гос. университет им. Г. Р. Державина, 2007. №№ 4. С. 8–16.
9. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996.
10. Ломов Б. Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения // Когнитивная психология / Под ред. Б. Ф. Ломова. М.: «Наука», 1986. С. 7–20.
11. Ментальная репрезентация: Динамика и структура. Е. А. Андреева, В. И. Белопольский, И. В. Блинникова и др. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
12. Протопопова И. Когнитивные исследования [Электронный ресурс] // Картина мира: клуб альтернативных реальностей: [сайт]. – [Б. м., б. г.]. – URL: <http://www.kartinamira.info/science/86-cognition> (25.07.10).
13. Ребеко Т. А. Ментальная репрезентация как формат хранения информации // Ментальная репрезентация – динамика и структура. М.: ИП РАН, 1998. С. 135–162.
14. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. – М.: Институт психологии РАН, 1998.
15. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск-М., 1997.

*С. С. Дмитриева, Л. Л. Панченко*

## **«Синдром исчезнувшего близнеца» как один из пренатальных факторов, влияющих на формирование личностных особенностей человека**

**И**нтерес исследователей с каждым годом все чаще сосредотачивается на проблемах раннего развития человека. На сегодняшний день проведен целый ряд исследований, посвященных теме пренатальных и перинатальных влияний на личность и психофизическое развитие человека. Например, исследования стресса и психотравмирующих ситуаций представляют доказательства того, что не только физические, но также и психологические условия, будучи передаваемыми организмом беременной женщины, влияют на психофизическое развитие ребенка. Долгосрочные исследования показывают, последствиями пренатального стресса и психотравмирующих ситуаций могут быть самые различные особенности. Приведем примеры только некоторых из них. В младенческом возрасте это невропатия, чрезмерная возбудимость и нарушение саморегуляции. В детском возрасте это более раннее появление страхов, снижение адаптивности, недостаточный контроль импульсов, повышенная агрессивность, эмоциональные расстройства, поведенческие нарушения и высокий уровень социальных проблем. Во взрослом это могут быть специфичные страхи, склонность к асоциальному и суицидальному поведению, конфликтность и стремление самоутвердиться, нарушения половой идентификации, поиск помощи извне в ситуации стресса и др. [2, 3, 4, 12]. Ряд этих последствий может оставлять заметный отпечаток на личности человека и, возможно, на всю его последующую жизнь.

Одним из малоизученных, но очень важных пренатальных факторов, влияющих на личностные особенности человека, является «синдром исчезнувшего близнеца». Суть этого синдрома заключается в том, что во время беременности двойней на определенном сроке, как правило, в первом триместре, один из близнецов по ряду причин погибает. В некоторых случаях зародыш вместе с зародышевым мешком абсорбируется в организм матери или близнеца, в других случаях происходит выкидыш, но, так или иначе, теряется только один ребенок из пары [1, 6, 7, 16].

Об этом феномене в психологическом аспекте зарубежные ученые впервые активно заговорили в 1980–1990-е гг. К этому периоду был накоплен значительный практический опыт «клиент-терапевтических» отношений по данной проблеме, и по мере совершенствования процедур УЗИ, все больше прояснялись и подтверждались подлинные психологические причины возникающих у ряда детей и взрослых психологических затруднений. Отметим, что мнения ученых

расходятся в вопросе о том, с какого срока беременности потеря близнеца оказывает влияние на выжившего близнеца. Одни авторы считают, что о последствиях утраты можно говорить только в случае гибели эмбриона после 10–15-й недели беременности [14, 16], другие говорят о том, что психологические последствия утраты могут иметь место и до 10–12-й недель [7, 15, 16]. В настоящее время споры по этому вопросу продолжаются, и в данном направлении необходимы дальнейшие исследования.

Для того чтобы понять последствия потери близнеца, необходимо понять характер их взаимоотношений. Близнецы имеют сильную привязанность друг к другу. Р. Сэндвисс говорит о том, что связь между ними может быть настолько глубокой и интимной, что она пересекает эмоциональные, психологические, духовные и даже физические границы [15]. Науке известно много фактов, когда близнецы разделены с рождения, но интуитивно знают о существовании брата или сестры. А в случае воссоединения во взрослом возрасте между ними быстро устанавливается высокий уровень интимности, свойственный близнецам, растущим с рождения вместе [9]. Потеря близнеца может вызвать глубокое потрясение. Это может привести к нарушениям идентичности, стратегий выживания, механизмов совладания со стрессом, а также может стать основой эмоциональных и психологических проблем у выжившего близнеца. Ряд психологов утверждают, что выжившие близнецы могут настолько глубоко страдать от потери, что некоторые из них требуют поддержки на протяжении всей жизни [8, 14 и др.].

Дж. Вудвард, психотерапевт из Великобритании, провела обширные исследования потери близнецов в своей клинической практике. Она пришла к выводам, что такого рода потеря может повлиять в целом на личность выжившего близнеца, его способность доверять окружающим, на его эмоциональное состояние, на желание жить [17].

Другой психотерапевт из Великобритании, О. Сэндебэнк, приводит доказательства влияния перинатальных потерь близнеца на личность выжившего. В частности, некоторые из них переживают глубокое чувство утраты без сознательного знания того, что они близнецы [14]. В свою очередь, американская исследовательница К. Дэнис говорит о том, что страх спать в одиночестве, внезапный страх потеряться или быть брошенным, глубокое одиночество, беспокойство, возвращающиеся сны о близнеце, расстройство пищеварения, «голоса», критическая эмоциональная чувствительность, шизофрения и даже раздвоение личности – все это может быть следствием «синдрома исчезнувшего близнеца». Если выживший близнец не знает, что он «безблизнецовый близнец», он не может справиться с этими непонятными эмоциями. Если же он знает о том, что потерял близнеца, то возможности терапии такой травмы очень велики [11].

На основании анализа работ разных авторов можно выделить следующие психологические проявления последствий утраты близнеца в утробе матери: склонность к депрессии, изоляции, одиночеству, чувству вины, чувству незащищенности, тревоге, горю, печали; триа-



да чувств «вина, гнев, страх»; восприятие мира как небезопасного, страх смерти, агрессия по отношению к окружающим; дезориентация, диссоциация, нарушения структур привязанности; сложности идентификации и выстраивания отношений; психосоматические расстройства и др. [7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17].

По результатам данных исследований мы видим, что выживший близнец может переживать патологическое горе, иметь разного рода эмоционально-личностные нарушения и психосоматические заболевания, что, несомненно, делает очень значимой проблему психологической помощи и поддержки людям, потерявшим близнеца до рождения. Здесь важно принимать во внимание принятое в современной психологии и психотерапии многими авторами мнение о том, что чем раньше в онтогенетическом цикле произошла потеря или травма, тем более глубинные структуры психики она затрагивает. Также необходимо подчеркнуть значимость того, чтобы родители знали об исчезновении одного из своих близнецов и говорили об этом с выжившим ребенком. Для этого необходима комплексная систематическая работа по психологизации современного общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. За рубежом. – № 7(1440), 1988.
2. Забозлаева И. В. Влияние психотравмирующих ситуаций во время беременности на дальнейшее развитие ребенка / И. В. Забозлаева, М. А. Козлова, Л. В. Чернышева // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей / Сборник материалов межрегиональной конференции. СПб., 1998.
3. Захаров А. И. Влияние перинатального опыта на развитие страхов у детей / А. И. Захаров // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей / Сборник материалов межрегиональной конференции. СПб., 1998.
4. Кренц И. Пренатальные отношения: размышления об этиологии расстройств личности / И. Кренц, Х. Кренц // Психотерапия: Ежемесячный рецензируемый научно-практический журнал. 2003. № 8. С. 25–34.
5. Лившиц В. М. Перинатальная психология [Электронный ресурс] // Научная и популярная психология: история, теория, практика [сайт]. [2006]. URL: <http://www.psychology-online.net/link.php>. (дата обращения 20.12.2009).
6. Лонгитюдное генетическое исследование показателей IQ у близнецов 5–7 лет // Вопросы психологии. № 4, 1997.
7. Babcock B. H. (2009). My twin vanished: did yours? USA, Tate Publishing&Enterprises, LLC.
8. Boklage C. (1981). Twin Research 3: Twin Biology and Multiple Pregnancy. P. 155–165. On the Timing of Monzygotic Twinning Events.
9. Brandt, W. (2001). Twin loss: a book for survivor twins. Leo, IN: Twinsworld.
10. Case B. (2001). Living without your twin. Portland, OR: Tibbutt.
11. Dennis Caryl, (1997), Whitman Parker. The Millennium Children: Tales of the Shift.
12. Huizink A. (2000). Prenatal stress and its effect on infant development. Unpublished doctoral thesis: <http://www.library.uu.nl/digiarchief/dip/diss/1933819/inhoud.htm>.

13. Piontelli A. (2002). *Twins: From fetus to child*. London: Routledge.
14. Sandbank A. (1999). *Twin and Triplet Psychology: Multi-Professional Guide to Working with Multiples*. London: Routledge.
15. Segal N. & Blozis S. (2002). Psychobiological and evolutionary perspective on coping and health characteristics following loss: A twin study. *Twin Research*, 5(3), 175–187.
16. What Are the Rates and Mechanisms of First and Second Trimester Pregnancy Loss in Twins? // *Clinical Obstetrics and Gynecology*: March 1998 – Volume 41 – Issue 1. P. 37–45.
17. Woodward J. (1999). *The lone twin: Understanding twin bereavement and loss*. London: Free Association Books.

*О. М. Ешукова*

## **Обживание внутреннего мира в жизнедеятельности человека**

Одной из проблем современной психологии является проблема соотношения внутреннего и внешнего мира жизни человека. Проблема носит методологический характер и в этом смысле способы ее решения во многом зависят от исходных взглядов ученых на природу внутреннего мира жизни. Сложность решения данной проблемы связана с неоднозначным пониманием жизненного мира (Э. Гуссерль, Л. Бинсванге, К. Левин), который включает разные типы (Ф. Е. Василюк, Д. А. Леонтьев), формы (Э. Шпрангер), варианты (В. Н. Дружинин), события (С. Л. Рубинштейн, Ш. Бюлер, Е. И. Головаха и А. А. Кроник), переживания жизни (В. Дильтей, У. Джемс, А. Н. Леонтьев, Ф. Е. Василюк), жизненные ситуации. Не смотря на различные подходы, многие психологи отмечают, что в своем порождении внутренний мир тесно связан с внешним, но одновременно он и самостоятелен, и существует независимо от него: это внутренний мир человека, проживающего свою жизнь. Жизнь человека проходит во внешнем мире и зачастую она не соответствует внутреннему миру, что порождает конфликты, кризисы. Поэтому нам хотелось бы попытаться ответить на вопрос, как связан внутренний мир с внешней жизнью человека, дабы такое понимание позволило умело протраивать и управлять внешней жизнью через внутреннюю.

Мы с позиции регулятивно-рефлексивного подхода (И. М. Сеченов, С. Л. Рубинштейн, А. С. Шарова) теории границ, рассматриваем внешний и внутренний мир через регуляционные тенденции, компонентами которых являются ценностно-смысловая сфера, активность, рефлексия.

Внутренний мир человека составляют ценности, смыслы, мотивы, цели, переживания, которые образуют ценностно-смысловую сферу. Ее содержание воплощается через внутреннюю активность, которая находит свое выражение в функционировании психических процессов, познавательной сферы, задавая границы внутренней жизни.

Внешний мир представлен во всех видах и формах деятельности и жизнедеятельности человека, где отражается ценностно-смысловое содержание внутреннего мира. Во внешнем мире опредмечиваются потребности человека. В деятельности и через активность предметы внешнего мира приобретают определенное значение и личностный смысл, а формирующийся образ внешнего мира всегда носит черты оперативного образа. Проявление внутреннего мира во внешнем происходит посредством об-живания.

Об-живание – это многоаспектная и многофункциональная внутренняя работа, происходящая на сознательном и бессознательном уровнях, связанная с: приобретением и осмыслением жизненного

опыта, познанием, как себя, так и окружающего мира, прогнозированием будущего и созданием определенных планов, образованием настроения на определенную активность и превращения. Внутренняя работа выполняет две важные функции: усиления и ослабления чувств, мыслей и переживания, усиления или ослабления внутреннего напряжения. Процесс об-живания, это та внутренняя активность, которая направлена на изменение внутреннего мира человека с целью его сопряжения с возможным внешним миром. Процесс об-живания внешнего мира во внутреннем плане происходит посредством рефлексии. Рефлексия понимается нами как процесс простраивания и связывания границ, их организации в ходе движения к основаниям собственной активности (А. С. Шаров). Являясь ведущим процессом об-живания, рефлексия определяет, как механизмы функционирования об-живания, так и особенности его содержания. Посредством рефлексии, а именно, через связывания, определения и организацию оформляются мысли, чувства и образы. В регулятивной активности происходит осмысление и построение ценностно-смысловой сферы, т. е. рефлексивно оформляется внутренний мир, а далее через активность находит свое воплощение во внешнем мире. В зависимости от преобладания вида рефлексии полагающей, абстрагирующей, внешней можно говорить об особенностях построения внутреннего мира, который отражается во внешнем.

Так при доминирующей полагающей рефлексии происходит определение и простраивание, целостно-смыслового связывания и организации познания себя и всего того, что окружает, на приобретение и осмысление жизненного опыта. По сути, полагающая рефлексия связана с определением для себя «оптимальной» линии жизни. В результате всего сказанного у человека формируются базовые основания его жизнедеятельности, т. е. его ценностно-смысловой профиль.

Внешняя рефлексия «предопределяет» настроенность человека на некоторую активность, а также проявление процесса превращения в иного, занятие определенной позиции, проигрывание той или иной роли. Реализация внешней рефлексии — это попытка выхода на целостное видение собственной жизни за счет ее анализа с различных позиций. По сути, внешняя рефлексия связана с ролевой и позиционной мобильностью человека, в которых осуществляется процесс превращения.

Абстрагирующая рефлексия во внутреннем мире позволяет человеку прогнозировать развитие событий, создавать определенные планы, а во внешнем координировать свою активность в общении, поведении, деятельности. Абстрагирующая рефлексия очень тесно связана с интуитивной чувствительностью человека, предвосхищением событий. Это постоянная сверка происходящего с общим планом жизни, вера в себя и свое будущее.

Таким образом, об-живание внутреннего мира раскрывается через виды рефлексии, которая включает определение и простраивание, целостно-смыслового связывания и организации. Внутренний мир

человека отражает весь его жизненный путь: виды деятельности, которыми он овладел; совершенные им поступки – весь внешний мир в его функциональном значении и личностном смысле.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Московского университета, 1984.
2. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга, Логос, 2006. – 392 с
3. Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000.

*О. Н. Жильцова*

## **Субъективное время подростков в настоящем и будущем**

«Субъективное» или «психологическое время» – это форма переживания человеком совокупности причинных и целевых отношений между событиями его жизненного пути. Поэтому способность личности к адекватному восприятию времени открывает возможность понимания и регуляции мотивационных и ценностных отношений между событиями прошлого, настоящего и будущего [2].

Чтобы изучить своеобразие представлений подростков, проживающих «вне семьи» («экспериментальная группа» – 50 испытуемых) и в семье (контрольная группа – 60 испытуемых) о временной организации их жизни в настоящем и будущем, была использована модифицированная нами методика «Распределение времени» [1]. Мы полагаем, что различие жизненных условий подростков, проживающих в семье и вне семьи, может влиять на их субъективную оценку в настоящем и прогноз в будущем продолжительности промежутков времени, занятых разными видами деятельности.

Следует отметить, что подростки экспериментальной и контрольной групп оказались единодушны в распределении временных затрат на разные виды деятельности. Нами не было установлено статистически значимых различий временных затрат ни по одному из основных видов деятельности как в настоящем, так и в будущем между подростками экспериментальной и контрольной групп за исключением сферы общения, которая больше представлена в оценках подростков, воспитывающихся вне семьи. По оценкам количества «времени общения» в настоящем выявлены с помощью критерия U Манна–Уитни статистически значимые различия между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп ( $U_{\text{эм}} = 1150$ ;  $p \leq 0,05$ ).

В результате исследования было установлено, что субъективное восприятие подростками как экспериментальной, так и контрольной группы, временных затрат существенно отличается от объективных затрат на ту или иную деятельность в настоящем. Так, например, на учебную деятельность подростки объективно тратят около 40 % дневного времени (5–7 часов). Переживание же субъективного учебного времени у них гораздо меньшее и составляет всего лишь около 18 % времени дня. Если исходить из представлений о том, что субъективное восприятие продолжительности времени, отводимого на ту или иную деятельность, зависит от «личной значимости событий», то полученные факты вполне понятны – ведь не секрет, что для большинства подростков досуг и развлечения субъективно более значимы, чем учеба.

Подростки экспериментальной и контрольной групп по субъективным оценкам больше всего времени в настоящем тратят на отдых и развлечения, потом на учебу. Несколько меньше времени в настоящем они тратят на общение, занятие любимым делом, посещение

спортивных секций и кружков. И еще меньше времени уходит у них на трудовую деятельность, чтение и вредные привычки.

В будущем же подростки экспериментальной и контрольной групп планируют существенные изменения в распределении времени их обычного дня. В первую очередь это относится к такому виду деятельности, как работа, который с последнего места перемещается на первое, причем такая тенденция одинаково прослеживается у подростков обеих групп. Не теряет актуальности и учеба, которая остается на втором месте. Кроме того, прослеживается еще одна закономерность, характерная для подростков экспериментальной и контрольной группы при описании дня будущей жизни, — это уменьшение приблизительно в 2 раза времени на отдых и развлечения в будущем и, соответственно, перемещение этого вида деятельности с первого места на третье.

Проводя качественный анализ этих результатов, мы можем констатировать, что большинство подростков экспериментальной группы в будущем планируют работать, в то время как подростки контрольной группы — учиться, или совмещать учебу и работу.

Подводя итог изложенным фактам, можно сказать, что подростки, оказавшиеся в особых жизненных условиях — без поддержки родителей и семьи — имеют, как сходные характеристики оценок времени с подростками, воспитывающимися в семье, так и некоторые существенные отличия переживания событий настоящего и будущего. Общее состоит в том, что, во-первых, подростки примерно одинаково оценивают протяженность времени, занимаемого основными видами деятельности, как в настоящем, так и в будущем. Во-вторых, установлено, что субъективное восприятие подростками временных затрат в настоящем существенно отличается от объективных; так, на учебную деятельность по субъективным оценкам подростки обеих групп тратят значительно меньше времени, чем это происходит в реальности. В-третьих, для подростков экспериментальной и контрольной групп досуг и развлечения субъективно более значимы по сравнению с другими видами деятельности (учебой и работой).

Отличия субъективного восприятия времени в настоящем и будущем между подростками сравниваемых групп состоят в том, что по субъективным оценкам подростки, воспитывающиеся вне семьи, больше времени уделяют общению, что кажется вполне соответствующим действительности. Своеобразие субъективного времени подростков, оставшихся без попечения родителей, состоит в том, что они в гораздо меньшей мере прогнозируют в будущем тратить время на обучение. Поэтому они уже в настоящем выбирают «укороченные» варианты получения образования и те профессии, которые не требуют в настоящем и не потребуют в будущем значительных временных затрат на обучение — переподготовку, повышение квалификации и т. д.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева М. А., Гришанович Т. А., Лобанова Л. В., Травникова Н. Г., Трошихина Е. Г. Я сам строю свою жизнь / Под ред. Е. Г. Трошихиной. — СПб.: «Речь», 2006.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. — М.: «Смысл», 2008.



## Оппозиции жизни как предмет индивидуального мышления

Способность к различению является фундаментальной характеристикой сознания. Первыми актами различения в человеческой жизни становятся отделение младенцем «мое» от «не мое» в телесных ощущениях и выделение лица матери из всех остальных объектов воспринимаемого мира. Довербальное различение основывается на смене состояний, модальностях ощущений, динамике нарастания-снятия напряжения потребностей. С развитием речи и вхождением ребенка в общее «поле» коллективного сознания, различение становится возможным с помощью бинарных противоположностей, закрепленных в культуре и в языке. Познание и освоение мира осуществляется в системах бинарных координат («далеко-близко», «прошлое-будущее», «одушевленное-неодушевленное», «черное-белое», «мужское-женское», «хорошо-плохо», «красота-уродство» и т. д.). Бинарное «строение» мира осваивается индивидуальным сознанием, оппозиции становятся имманентными процессам познания и идеального преобразования мира [3; 6; 7; 9].

Способность к различению противоположностей в мире, а именно, количественные и качественные показатели этой способности, определяют интенсивность, силу и глубину индивидуального сознания — меру его «укорененности» в жизни, потенциалы к интеллектуальному, творческому преобразованию мира, степень идеального «овладения» личностью своей жизни. Чувствительность к этическим оппозициям определяет уровень нравственного развития личности, умение заострять мыслимые противоположности и моделировать парадоксы является основой юмора и всего комического, экспликация противоречий внешних объектов и способность к их продуктивному разрешению входит в основу интеллектуальной деятельности. Искусство обращения с оппозициями жизни — их тонкое интеллектуальное чувство и установление гармоничных отношений между ними — является прерогативой индивидуального мышления.

В персонологическом понимании, мышление представляет собой активное познание реальности через раскрытие существенных связей и отношений между ее объектами, приобретенными для субъекта личную значимость. Предметами мышления становятся не только объекты внешнего мира, но и объекты внутреннего мира личности: ощущения, чувства, переживания, воспоминания, фантазии, образы, идеи, аспекты отношений и сами отношения, эффекты рефлексии и др. В мышлении происходит идеализация объективного мира, переплетаются внешний и внутренний мир личности в их динамичных взаимодействиях и взаимовлияниях.

Универсальный элементарный акт мышления — соотнесение двух операндов и установление связей между ними, как и активное мыс-

лительное воссоздание этих связей в акте понимания — осуществляется посредством мыслительных операций (сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация) [2], в которых оппозиции представлены предметом мысли, либо системой координат, в которой происходит различение и идентификация объекта, обобщение его свойств или их развернутое уточнение. Проблемная ситуация, как отсутствие понимания отношений между операндами (т. е. их воспроизводимый, но не порождаемый индивидуальной мыслью характер), является стимулом мыслительного акта. Мышление — это деятельность, непрерывно разрешающая противоречия, в противоречивом понятийном освоении отдельных объектов и их композиций протекает процесс мышления — от встреч с простыми мыслительными задачами до преодоления сложнейших, жизненных коллизий, требующих незаурядных интеллектуальных усилий.

Язык располагает множеством формул («С одной стороны... с другой стороны...», «В одном смысле... в другом смысле...» и т. д.), которые фиксируют наличие противоположностей в объекте, системе, ситуации, но позволяют уйти от дальнейшего диалектического развития мысли. В то время как для совершения акта познания оппозиции нуждаются в своем заострении, экспликации активного противоречия, акцентировании мысли на его рациональном разрешении и последовательном прохождении всех звеньев взаимоперехода и синтеза противоположностей [4]. Установлению множественных идеальных связей и соотношений между мыслимыми объектами мира, продвигающих и оживляющих познание, могут способствовать дуальные операции мышления, представленные в модели Е. Б. Старовойтенко: выделение одного целого со слабо различенными внутри него противоположными элементами; определение внутренней двойственности, раздвоенности целого; извлечение двух противоположных элементов из целого; автономизация «дуалов», рассмотрение их как самостоятельных по отношению друг к другу целых; соотнесение изолированных «дуалов» как активно взаимодействующих друг с другом внутри объединяющей структуры; определение равновесия и взаимного дополнения противоположностей; установление конфликтных отношений в бинарном взаимодействии; фиксация противоречия или острой бинарной оппозиции; фиксация регресса одного из элементов противоречивой пары; нахождение новой формы равновесия в паре; выявление диффузии, взаиморастворения противоположностей в общей структуре; нахождение присутствия одного элемента пары в другом; изоляция обогащенных друг другом элементов; создание новых синтетических структур, многообразно нивелирующих собственное внутреннее раздвоение; и т. д. [8].

Искусное обращение индивидуального мышления с противоположностями мы находим в исповедальном тексте Н. Бердяева, где автор осуществляет свое самопознание через обращение к оппозициям жизни: «Я больше всего любил философию, но не отдался исключительно философии; я не любил «жизни» и много сил отдал «жизни», больше других философов; я не любил социальной стороны жизни и

всегда в нее вмешивался; я имел аскетические вкусы и не шел аскетическим путем; был исключительно жалостлив и мало делал, чтобы ее реализовать» [1].

Зрелое мыслительное оперирование оппозициями позволяет личности встать в активные отношения к оппозициям своей жизни, реализуемые в эмоциональном, рефлексивном, интуитивном, деятельно-поступковом и нравственно-этическом планах. Реконструкция противоречий жизни П. Абеляра, выполненная по его исповеди «История моих бедствий» [5], позволила нам наметить контур его индивидуального обращения с оппозициями своей жизни. Основной конфликт жизненного пути Абеляра разворачивался между оппозициями «Я–философ» и «другими», динамику которого можно представить в следующих позициях:

Выявление оппозиций (интеллектуальное превосходство личности сталкивается с социальной агрессией), усиление и качественное преобразование одной оппозиции активностью другой (чувство собственного превосходства стимулируется социальной агрессией до тех пор, пока не становится самоцелью), ослабление дуальной пары через обновление жизненных отношений (значимость философского познания автора сменяется значимостью любви), выявление новой пары оппозиций (значимость любовных отношений встречается в жизни автора с данным им обетом призвания), актуализация изначальной пары оппозиций в новом качестве (социум жестоко мстит автору за недозволенную богослову любовь к женщине), попытка разрешения конфликта через жизненный прорыв оппозиции «Я–философ» (автор уже не может противостоять другим и самоутверждается в новом творческом акте, создав философский трактат), конфликт решается через разрушительное действие оппозиции «других» (труд автора не признается сообществом и подлежит унижительному уничтожению, а автор – изгнанию), дуальная пара снова воссоздается (созданное «с нуля» новое обретает такие масштабы, что автор вновь встречается со старыми гонениями социума), вышедшим на другой уровень отношениям противостоит ригидная оппозиция «других» (отношения автора с Элоизой, ставшей ему духовной сестрой, встречаются с их прежним социальным восприятием и агрессивным поиском унижительной подоплеки), личность перестает выдерживать равновесие в дуальной паре (новые неприятности травмируют автора больше, чем катастрофы прошлого), личность окончательно разрешает конфликт через моделирование парадокса («Если бы я был от мира сего, то мир любил бы свое. Если бы я и поныне угождал людям, я не был бы рабом Христа. Благодарение Господу за то, что я удостоен ненависти мира»).

Специфическими характеристиками отношения П. Абеляра к оппозициям своей жизни являются направленная интенсификация и выдерживание противоречий, попытки трансформировать «внешнюю» оппозицию через активное развитие оппозиции принадлежащей «я», ослабление нерешаемого противоречия через обновление жизни и воссоздание противоречия в новом качестве, динамическое развитие оппозиций и обнаружение новых связей между ними, вся сила «я»

направляется на удержание равновесия между оппозициями и решение конфликта между ними в жизненном действии, индивидуальная мысль способна в одном своем акте «освоить» неподвластную оппозицию и решить конфликт.

Исследование потенциала мышления для его обращения с оппозициями жизни, индивидуальных и типологических характеристик отношений личности к жизненным оппозициям открывают перспективы в развитии новых технологий психологического сопровождения развития личности, моделирования ее зрелого отношения к проблемам своей жизни в рамках психологического консультирования и психотерапии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. А. Самопознание. М.: Эксмо, 2008.
2. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: «Смысл», 2000.
3. Иванов В. В. К семантической типологии производных от числительного «два». Интернет-ресурс.
4. Ильенков Э. В. Проблема противоречия в логике / Диалектическое противоречие. М., 1979.
5. Исаева А. Н. Реконструкция противоречий личности как метод исследования индивидуальности // Проблема индивидуальности в современной психологии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 19 ноября 2009 г. / Отв. редактор Н. В. Виничук. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2010. С. 59–66.
6. Лотман М. Ю. Беседы о русской культуре. СПб., 2006.
7. Старовойтенко Е. Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни. М.: Академический проект, 2001.
8. Старовойтенко Е. Б., Исаева А. Н. Роль противоречий в жизни личности // Мир психологии. 2010. № 2. Москва; Воронеж. С. 230–241.
9. Юнг К. Г. Семь проповедей мертвецам. 1916.

## **Особенности диссинхронии психического развития студентов технических специальностей**

**В** настоящее время инженерно-техническое образование представляет собой масштабную подсистему отечественного высшего профессионального образования. Доступность поступления в вузы и высокие требования образовательного процесса выделяют группы успешных и неуспешных в учебной деятельности студентов. Наблюдается несоответствие между требованиями образовательной системы: необходимостью самостоятельной регуляции поведения, высоким уровнем сознательности, интереса к учебе, сформированностью познавательной сферы и уровнем индивидуального развития студентов. Эти факторы обусловлены диссинхронным психическим развитием личности.

Феномен диссинхронии психического развития проявляется в рассогласованном состоянии систем взаимосвязанных психических явлений в определенный момент их развития, в несбалансированности когнитивного, волевого, эмоционального, поведенческого и других компонентов психического. [6, с. 216]

Диссинхрония психического развития может проявляться на двух уровнях: внутреннем и социальном. Внутренняя диссинхрония проявляется в различной скорости развития психических процессов. Социальная диссинхрония выражается в нарушениях социальных контактов между студентом и его окружением, сверстниками и преподавателями.

В связи с этим на современном этапе встают задачи изучения диссинхронии психического развития студентов в образовательных средах, описание модели ее структурных компонентов и выделение способов ее преодоления. Мы полагаем, что решение этих задач играет важную роль в становлении целостной индивидуальности человека, позитивного личностного облика студента, успешности учебной деятельности. Одним из источников диссинхронии является совокупность переживаемых психических состояний студентов в условиях рассогласования между системой их естественного взросления, механизмами адаптации и механизмами системы образования. Особое значение в учебной деятельности студентов имеет развитие мотивации. Божович Л. И. отмечал, что аффективные переживания, возникающие в результате конфликта разнонаправленных мотивационных тенденций, при определенных условиях становятся источником и показателем формирования дисгармонической личности. Это явление было названо «смысловым барьером» [2, с. 131].

Анализ многочисленных данных, приведенных в советской и зарубежной литературе, позволяет утверждать, что процесс мотивации

включает в себя создание готовности к действию, выбор направленности (целей), средств, способов действия, места и времени действия, оценку вероятности успеха, формирование уверенности в правильности и необходимости действия и т. д. Поэтому в процессе мотивации участвуют такие образования, как потребности, мотивы, мировоззрение человека, личностные особенности и представления человека о себе, своих возможностях (физических и психических), функциональные и эмоциональные состояния и переживания, знание о среде и прогноз ее изменений, ожидаемые последствия, включая оценки других людей, и т. д. [4, с. 159].

Одно из многих направлений исследования мотивации позволяет понять, каким образом человек мотивируется в деятельности, направленной на достижение успехов, и как он реагирует на неудачи. Наше исследование показало преобладание мотивации избегания неудач над мотивацией достижения успехов в группе неуспешных в учебной деятельности студентов. Они в большей степени склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах. Самооценка способностей студентов чаще заниженная или завышенная. В этой группе показатели «тревожность», «фрустрация», «агрессивность» по тесту Айзенка «Самооценка психических состояний» выше, чем в группе успешных в учебной деятельности студентов.

Диссинхрония играет двойственную роль в психическом развитии студентов. По мнению И. Ф. Сибгатуллиной с одной стороны, любые преграды, любое рассогласование в психическом развитии выступают как ограничения, тормозящие процесс становления гармоничной личности. Однако создавая определенные трудности, они одновременно являются и своеобразными стимулами порождения процессов компенсации. Поэтому изучение качественных сторон психического развития личности требует не только выявления и анализа этих психологических преград, их особенностей и степени выраженности, но и рассмотрения всех возможных путей и способов их преодоления, в том числе и различных компенсаторных процессов [5, с. 217].

Акмеологический принцип системности позволяет раскрыть содержание структуры диссинхронного развития личности, выявить потенциалы синхронизации.

Но идея иерархии потенциалов человека базируется на системном рассмотрении структур личности как включающей различные уровни структурной организации или подструктуры. С опорой на данное гипотетическое представление констатируется, что каждая подструктура личности, вообще говоря, обладает собственным ресурсным потенциалом. Как и между структурными уровнями личности, между разновысокими потенциалами существуют тесные функциональные связи, обуславливающие целостность личности и ее потенциала. Такой подход позволяет изучать потенциал личности на уровне общего и особенного, что важно для решения акмеологических задач [1, с. 30].

Отечественные психологи считают, что воспитание, обучение, то есть работа по формированию личности, лишь предопределяют ее развитие. Поэтому ключ к управлению развитием личности — органи-

зация ее деятельности. Анализ результатов многочисленных исследований позволяет выделить три группы условий успешного формирования личности студента в вузе, обеспечиваемые: 1) самим учащимся; 2) преподавателями и руководителями вуза; 3) совместной деятельностью студентов и преподавателей [3, с. 251].

Даже творческая образовательная среда не является достаточным условием для того, чтобы развитие способностей студента не происходило по дисгармоничному типу. Здесь важно учитывать, что сам студент является субъектом деятельности. Применительно к высшему образованию – это способность произвольно, осознанно управлять своей учебной деятельностью, что означает обретение способности быть субъектом произвольной регуляции и, как следствие, субъектом жизненных социальных процессов. В этом случае мы можем рассчитывать на то, что адекватная образовательная среда повлияет на процесс «уравновешивания» несбалансированности когнитивных и эмоционально-волевых показателей развития, т. е. минимизирует диссинхронию психического развития, уменьшит вероятность психосоматических заболеваний и дидактогенных неврозов студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна / Л. И. Божович. – М. Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
4. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. / В. А. Иванников. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
5. Сибгатуллина И. Ф. Особенности диссинхронии развития и психологическая безопасность одаренных. / И. Ф. Сибгатуллина, И. И. Лушпаева, С. А. Теряева, О. Р. Рябов, Г. Ю. Исрафилова // Образование и самообразование. 2009. № 4(14). С. 186–192.
6. Шакирова Д. М., Сибгатуллина И. Ф., Сулейманов Д. Ш. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии / Д. М. Шакирова, И. Ф. Сибгатуллина, Д. Ш. Сулейманов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 312 с.



*Э. В. Киричевская*

## **Остроумие как структурный компонент творческой деятельности**

**Н**еоднородность и противоречивость творческих принципов во многом предопределена психологическим феноменом остроумия, который англичане называют Wit, испанцы agudeza, итальянцы acutezza, и который в специальной литературе традиционно определяется как сопряжение неоднородных, противоречивых идей и отношений; и изучение которого, по образному высказыванию одного из исследователей, уподобляется поединку с Гидрой.

Феномен Остроумия является исторически сформировавшейся разновидностью творческого метода — единства принципов отражения, интерпретирования и оценки объективной реальности. Надо проследить, как проявляется и действует в нем механизм диалектического целого: отражение — самовыражение — моделирование формы. Основное направление исследования, основной аспект, в котором мы в дальнейшем будем рассматривать остроумие, представляется нам следующим образом: каковы особенности, какова природа художественного материала, появившегося в результате диалектического взаимодействия процессов отражения и самовыражения; чем отличаются принципы упорядочивания, усматривания и выражения внутренних закономерностей определенного художественного материала, какова специфика этих закономерностей, исходя из конкретных историко-мировоззренческих условий.

Говоря о диалектике отражения и самовыражения, последнее не следует понимать как нечто абсолютно противостоящее отражению. Между ними существует более глубокая причинно-следственная взаимосвязь. Внимание творческого субъекта направлено на эстетические стороны объективной реальности, которые отличаются относительной свободой от эмпирического и понятийно-концептуального схематизма и ограниченности. Об эстетичности свободы, осуществленной в отдельном явлении О. В. Лармин пишет: «Каждое явление, которое прямо или косвенно способствует максимальной свободе деятельности человека... предстает перед нами в эстетическом аспекте как прекрасное» [4, с. 47]. Отражая эстетические стороны действительности, субъект творчества свободно сочетает способности познания (интеллект и интуицию). Такое свободное сочетание также является относительным, а не абсолютным. Этим отличается эстетическое отношение к объективной реальности от характерного для научного постижения реальности подчинения интуиции интеллекту.

Проблема исследования психологических механизмов творческого мышления и возможностей влияния на них всегда остро стояла в психологии творчества и одаренности. Одним из ее направлений есть вопрос об эвристичности как составляющей творческого мышления,

и в то же время, его показателе. Несмотря на, казалось бы, достаточное количество исследований данного аспекта проблемы, вопрос о критериях эвристичности все же остается открытым, актуальным, концептуальные подходы к их определению неоднозначными, аргументация тех или иных позиций спорной и, понятно, во многом противоречивой.

Одним из основных рассматриваемых в данном исследовании понятий есть остроумие. Остроумие – это, прежде всего, творчество, то есть умение создавать новое, основанное на знаниях, догадке и логике. Чем отличается остроумное решение от умного? Остроумное решение – это тоже умное решение, но плюс быстрота, неожиданность, фантазия, догадка, эффективность, поэтому остроумие сложнее.

Определение роли остроумия в социально-коммуникативном творчестве – сложная и многогранная проблема, изучение которой требует рассмотрения понятий, находящихся в одной смысловой плоскости. Основная функция остроумия в структуре социально-коммуникативного творчества состоит в регуляции поведения.

Рабочими понятиями этого исследования являются понятия «эвристическое мышление», «эвристика», «притча», «социально-коммуникативная задача».

Цель данной работы: расширить существующие обоснования, в которых показателем эвристичности творческого мышления выступает понимание юмора и остроумия.

Итак, юмор – это умение ощущать в словах и ситуациях скрытый смешной смысл, а остроумие – это всегда догадка, изобретение, видение отклонений от нормы, нестандартное мышление, инсайт. Отметим, что остроумие шире комического, так как остроумным может быть и трагическое, и преступное.

Остроумие – это, прежде всего, творчество, то есть умение создавать новое, основанное на знаниях, догадке и логике. Исследование такой сложной и многогранной проблемы, как понимание юмора и остроумия в притчах, в нашем эксперименте реализовывалось через применение модифицированной системы КАРУС. Она способствует выведению наружу обычно скрытых смыслов притчи. Применяя поочередно разные стратегии и получая контрастные смыслы, респондент осознает, что притча может иметь альтернативные варианты толкования, применимые к различным жизненным ситуациям.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бергсон А. Смех. Психология эмоций / Тексты под ред. В. К. Килоноса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Московского университета, 1993. – 258 с.
2. Лук А. Н. Юмор, остроумие, творчество. – М.: Искусство, 1977. – 180 с.
3. Словарь мировых литературных терминов. Бостон, 1979. – 580 с.
4. Штейн А. Л. На вершинах мировой литературы. – М., 1977, 270 с.
5. Щербина А. А. Сущность и искусство словесной остроты (каламбура). – К., 1958. – 132 с.

*О. В. Киселев*

## **Влияние психических состояний на поведение субъекта в различных ситуациях жизнедеятельности**

**П**рирода психических состояний, занимающих как бы промежуточное положение между психическими процессами с одной стороны и психическими свойствами личности — с другой, создает ряд трудностей в их изучении: методологические трудности при изучении явления; в относительности временной актуализации и устойчивости психического состояния, что, в свою очередь, вызывает значительные методические проблемы в диагностике состояний.

Актуальность данного исследования можно обозначить следующим образом. Феноменологическая картина зависимости формальных характеристик поведения от психических состояний, социально-психологических, ситуативных особенностей слабо исследована и требует более глубокого и подробного изучения. Изучение взаимоотношений психических состояний и поведения является важным для понимания функционирования психики как целостной системы.

С практической точки зрения изучение влияния психического состояния на поведение позволяет увеличить возможности управления и самоуправления поведением, наиболее оптимально взаимодействовать с напряженными ситуациями жизнедеятельности. Изучение психологического механизма взаимоотношений психических состояний и поведения очень важно и с точки зрения понимания причинно-следственных механизмов детерминации поведения и психических состояний.

При теоретическом обзоре данной проблематики следует выделить ключевые понятия исследования, к ним мы относим: «поведение», «психическое состояние» и «ситуацию».

Описаны подходы к определению данных категорий, их структуре, детерминантам и функциям.

Отсутствие единого подхода к пониманию поведения приводит к возникновению методологических и методических трудностей в его изучении, что проявляется в общепсихологическом плане — в виде неполной изученности механизмов влияния психических состояний на поведение, в практическом — в отсутствии феноменологической картины особенностей поведения в различных психических состояниях.

По мнению А. Н. Леонтьева, определившего основные подходы к пониманию функционирования человеческой психики (а также объяснению категории «поведение»), существует подход, исходящий из двучленной схемы анализа: воздействия на реципирующие системы субъекта вызывают ответные — объективные и субъективные — явления [2].

В бихевиоризме при изучении поведения была разработана двучленная схема, которая выражается в знаменитой формуле  $S \rightarrow R$ , где  $S$  — стимул, а  $R$  — реакция организма.

Девизом бихевиоризма стало понятие о поведении как объективно наблюдаемой системе реакций организма на внешние и внутренние стимулы.

Поведение в бихевиоризме определяется как система реакций. Поздние сторонники данной концепции (необихевиористы) под поведением понимают внешние проявления психической деятельности человека, и в этом отношении поведение противопоставляется сознанию как совокупности внутренних, субъективно переживаемых процессов.

Уотсон доказывал, что поведение представляет собой единственный объект, доступный изучению, а потому психология должна исключить сознание из своего предмета, оставив в нем только изучение поведения.

Таким образом, поведение определяется бихевиористами, как совокупность внешних, наблюдаемых реакций организма на внешние и внутренние стимулы.

При дальнейшем изучении двучленная схема была дополнена, Толмен ввел еще одну переменную в формулу поведения:  $S \rightarrow O \rightarrow R$ , где  $S$  – стимул,  $O$  – особенности человека (состояние, черты характера и т. п.),  $R$  – реакция организма.

Особо следует выделить попытки решить указанную выше проблему со стороны так называемой культурологии, основоположником которой был Л. Уайт. Он развивал идею «культурной детерминации» явлений в обществе и в поведении индивидов. Возникновение человека и человеческого общества приводит к тому, что прежде прямые, натуральные связи организма со средой становятся опосредованными культурой, развивающейся на базе материального производства. При этом культура выступает для индивидов в форме значений, передаваемых речевыми знаками-символами. Исходя из этого, Л. Уайт предлагает трехчленную формулу поведения человека: организм человека  $X$  культурные стимулы  $\rightarrow$  поведение.

И. М. Сеченов развивал учение об интеллектуальном поведении. Итак, по И. М. Сеченову поведение – это мощный пласт жизненных отношений между организмом и средой, строящийся по собственным законам, отличным как от физиологических, так и от психологических.

Определяя категорию «поведение», А. Н. Леонтьев говорит о том, что деятельность есть единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие. Основной характеристикой деятельности является ее предметность. При этом предмет деятельности выступает двояко: первично – в своем независимом существовании, как подчиняющийся себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществиться не может [2].

Следующей важной категорией данной работы является «психическое состояние». Психическое состояние рассматривается как

единство переживания и поведения. А причиной психического состояния рассматривается ситуация. Н. Д. Левитова пишет: «Всякое психическое состояние является как переживанием, так и деятельностью, имеющей некоторое внешнее выражение. Только следуя принятому в советской психологии принципу единства психики и деятельности, можно правильно описать и объяснить психическое состояние. Если свести психическое состояние к переживаниям, то мы не выйдем из круга той субъективности, при которой и переживание может быть понято неправильно» [1]. Поступок – это действие, осознаваемое самой действующей личностью, как акт, выражающий ее определенное отношение (к другим людям, к самому себе или к труду и т. д.).

Н. Д. Левитов, рассматривая причины возникновения психических состояний, говорит, что они детерминированы прежде всего внешними воздействиями, внешней обстановкой, предшествующей состояниям, и т. д.

Подытоживая, можно сказать, что психическое состояние представляет собой сложное системно-структурное образование, характеризующееся определенной динамикой развития, сменой состояния, пространственной организацией, а также интенсивностью проявления [3, 4].

Понятие «ситуация» также является ключевым для данного исследования. Ситуация в различных исследовательских направлениях рассматривается как совокупность элементов объективной действительности, внешних условий окружающей среды. В этом случае подчеркивается ее внешний характер по отношению к субъекту [3].

В настоящее время идет работа над экспериментальной частью исследования. Прорабатывается блок методик. В ходе исследования мы столкнулись с рядом проблем, в частности, с отсутствием методик, которые позволят нам наиболее полно диагностировать интересующие нас аспекты поведения. В связи с этим были разработаны авторские методики «Самооценка поведения» (Прохоров А. О., Кукулин С. А.) и методика «Действия» (Прохоров А. О., Киселев О. В.). В блок методик также включены: методика «Q-сортировка» тенденций поведения в группе, «Рельеф психического состояния» (Прохоров А. О.), «Диагностика типа поведенческой активности» (Л. И. Вассерман и Н. В. Гуменюк). Исследование будет проводиться в 3 этапа: в повседневной (обычной), напряженной и экстремальной ситуации жизнедеятельности. В дальнейшем будет проведена математическая обработка полученных данных, интерпретация результатов и написание выводов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М., 1964. С. 41–47.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
3. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения. Л., 1983.
4. Прохоров А. О. Психология состояний. Хрестоматия. СПб.: «Речь», 2004.

*Н. В. Колмакова, Т. А. Фотекова*

## **Особенности памяти у младших школьников, проживающих в селе**

Современные сельские школьники взрослеют в условиях кризисного состояния деревни, упадка ее экономики, разрушения социальной инфраструктуры. Можно предположить, что это влияет на процесс формирования высших психических функций, в том числе и памяти.

Целью данного исследования явилась сравнительная оценка состояния разных видов памяти детей младшего школьного возраста, проживающих в условиях города и сельской местности. Наша работа является частью более широкого исследования, в рамках которого осуществляется изучение состояния высших психических функций у младших школьников, проживающих в селе.

Использовались методы нейропсихологического обследования, предложенные А. Р. Лурия и модифицированные в лаборатории нейропсихологии МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством Т. В. Ахутиной. В данном исследовании мы рассматриваем результаты проб на запоминание двух групп по три слова и пробы на запоминание невербализуемых фигур [2].

В исследовании приняли участие 189 школьников, проживающих в сельских районах Республики Хакасия, и 30 учащихся школ г. Абакана. Всего было обследовано 219 человек.

Оценивая результаты выполнения сельскими и городскими детьми проб, направленных на исследование зрительно-пространственной памяти, можно отметить, что они несколько отличаются. Продуктивность первого воспроизведения достаточно низкая в обеих группах, что говорит о низком уровне произвольного запоминания. Но продуктивность второго воспроизведения у сельских школьников выше, чем у городских. Показатели отсроченного воспроизведения также несколько выше у сельских школьников, однако, различия не значимы. Зрительно-пространственная память сельских школьников характеризуется хорошим объемом и достаточной прочностью следов. Кроме того, школьники, проживающие в селе, реже допускают ошибки. У городских детей чаще, чем у сельских, встречаются изменения фигур как по левополушарному, так и по правополушарному типу. У них также чаще наблюдаются искажения фигур по правополушарному типу, больше координатных ошибок и ошибок по типу зеркальности. Таким образом, зрительно-пространственная память лучше сформирована у сельских школьников.

При анализе результатов исследования особый интерес представляла оценка состояния слухоречевой памяти.

Анализ обработки слуховой вербальной информации показывает, что у городских школьников выше, чем у сельских, объем как произвольной, так и произвольной памяти. У них также лучше показате-

ли долговременной памяти. Хотя как у городских, так и у сельских школьников заметно влияние интерференции. Сельские школьники допускают больше ошибок. У них чаще встречаются искажения стимульных слов, а также горизонтальные и вертикальные повторы. Это может отражаться на успеваемости. Так, по мнению Микадзе Ю. В., дети с плохо сформированной слухоречевой памятью менее успешны в учебе (до 40 %) [1].

Таким образом, разные условия проживания оказывают влияние на процесс формирования мнестических функций, которое носит разнонаправленный характер. Жизнь в селе способствует развитию зрительно-пространственной памяти, но не создает достаточных условий для успешного формирования слухоречевой. У городских младших школьников в характеристиках исследуемых видов памяти наблюдается обратное соотношение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Микадзе Ю. В. Нейропсихологическая оценка формирования памяти в норме и у детей «группы риска» // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / Сост. и общая редакция В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. СПб.: Питер, 2002. — 256 с.
2. Развитие высших психических функций в школьном возрасте / Фотекова Т. А. Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2004. — 164 с.



*Е. И. Комкова*

## **Современные теоретико-экспериментальные исследования когнитивного развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии**

С конца 1920-х гг. в отечественной психологии интенсивно исследовались источники, условия и механизмы психического и, в частности, когнитивного развития. Сам термин «когнитивный» в сочетании с понятием «развитие» не получил широкого хождения в отечественной психологической литературе. Синонимичными ему являются термины «познавательный» и «умственный». Когнитивное развитие определяется как «умственный рост человека от младенчества к взрослости» [5, с. 617]; изменение интеллектуальных способностей и знаний о мире по мере развития ребенка [16].

Спектр структурных и атрибутивных преобразований, составляющих сущность когнитивного развития, достаточно обширен. Установлены многочисленные механизмы, принципы, феномены и показатели развития познавательной сферы человека, такие как: ассимиляция и аккомодация, обратимость интеллектуальных операций, «вертикальный декаляж» [13], знаковое опосредствование [3], интериоризация [3, 4, 9], экстериоризация [1, 10], «обобщение с места» [7, 8, 15], интеллектуальная инициатива [2], внутренний план действия [14], системная дифференциация [19], децентрация умственной деятельности [20].

В качестве единиц психического (умственного) развития рассматриваются: операциональная структура интеллекта [13], когнитивная схема [11], познавательное действие [4; 18], совместное действие [12].

Изучая психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития школьников, В. С. Гончаров для интерпретации этого феномена в своей докторской диссертации вводит понятия «ранг» и «статус» (или «вес») когнитивной структуры. «Ранг» определяется уровнем сложности тех операций, за выполнение которых ответственна данная когнитивная структура. «Статус» — это мера активности когнитивной структуры, ее мощности. «Ранг» и «статус» когнитивной структуры могут быть высокими или низкими. Для когнитивного развития типично несовпадение ранга когнитивной структуры с ее статусом [6].

В зарубежной психологии работы одного из ведущих исследователей познавательного развития младенцев Е. S. Spelke и ее коллег [25] были направлены на доказательство двух гипотез природы когнитивного развития. Первая состоит в том, что младенцы обладают врожденной способностью к активной репрезентации. Они воспринимают причинность, поэтому могут представлять состояние мира и прогнозировать его изменения, причем без продолжительного опыта восприятия и действия. Второй тезис провозглашает наличие ядра, или

сердцевины знаний у младенцев. Однако исследователи ничего не говорят о его происхождении.

Рене Байаржон [21] и ее коллеги в своих работах доказывают, что очень маленькие дети способны представлять себе скрытые предметы и делать о них умозаключения. От рождения они могут представлять непрерывность существования предметов во времени и пространстве и способны представлять себе скрытые предметы. Однако, на наш взгляд, интерпретация полученных ею экспериментальных данных с позиции гипотез перцептивного предпочтения и переноса ожиданий не является достаточно убедительной в силу не совсем четкого обоснования соответствия методологии исследования и интерпретации результатов.

Согласно теоретическому и экспериментальному анализу Линды Смит, уже в 24 месяца дети знают, что конкретные предметы сходной формы имеют одно и то же название. Более того, специфическое знание о том, как называются предметы, играет ведущую роль, направляя обобщение детьми существительных [17]. Она считает, что задача в области психологии развития – прояснить процессы, причинно-следственные цепочки, благодаря которым создаются психические новообразования. Концепция структур врожденного знания не соответствует данной цели. Проблема, стоящая перед исследователем, заключается в том, чтобы понять, как возникло знание, а не откуда оно появилось.

В психологии развития в настоящее время появляется новая задача: возможность исследовать детские понятия в значительной части из прямого опыта работы ребенка с их собственным окружающим миром. В частности, имеется гипотеза, что дети быстро создают умственные представления распорядка дня и что анализ этих процессов ведет к формальным концептуальным достижениям типа классификации в иерархических системах понятия.

Большая часть работы над этой проблемой была выполнена К. Е. Nelson [24]. Она касалась детских обобщенных представлений события и как эти представления развиваются и взаимодействуют с другими видами познания. Событие обычно включает людей в целенаправленные действия, игру с объектами и взаимодействие с другими людьми. Они концентрируются вокруг целей, а также имеют условные названия и условные границы. К. Е. Nelson считает, что сценарии подобных событий обычно имеют временной характер, включают логическую или прагматическую необходимость и могут быть более или менее постоянными или временными. Представления о событии также хранят причинные эпизоды и определяют специфику актеров, действия и бутафорию.

Представления события включают картину элементов и отношений, меняющихся через какое-то время. Они обобщены и имеют структурную организацию, но также относятся к определенному времени, месту и людям как возможность включения эквивалентных специфических вещей («заполнить» специальные пункты сценария событиями). Они помогают ребенку (и взрослым) предсказывать то,

что, вероятно, произойдет, понимать то, что уже произошло и управлять происходящими изменениями.

Этот вопрос затрагивает различия между двумя типами знаний, которые были описаны в нескольких источниках по когнитивному развитию (различие между производственным и декларативным знанием, между «знанием как» и «знанием что»). Например, J. M. Mandler [23] предположила, что декларативная система знания, система «знание что», состоит из базы данных фактов и ряда общих процессов типа правил выводов. Информация сохраняется подобно модулям, к которым можно обращаться из любой части системы, и новая информация может легко быть добавлена как дальнейший элемент в списке фактов. Оно состоит из эпизодов действий с целью достичь специального ответа. Цель производственного знания состоит в том, чтобы найти правильную нить и следовать ей, а затем найти новую нить и опять следовать ей. Этот вид стандартно основанного познания очень эффективен для каждодневных действий, но для определенных фактов, внедряемых в процесс познания, может быть менее доступным и не так легко приспособляемым, чем в декларативной системе познания. Для того чтобы получить часть знаний от производственного к декларативной системе, часто приходится прибегать к процедуре построения факта. Ясно, что доступ к знаниям должен быть экспериментальным. Детская склонность к тематическим категориям контекстно-зависимой деятельности и неспособность описывать, объяснять или изменять то, что они могут делать, могли бы быть приписаны хорошему производственному знанию. Система декларативного знания является менее функциональной и проблемной для исследования у ребенка.

Вопрос о том, являются ли детские понятия «несоизмеримыми» с понятиями взрослых или имеется ли просто постепенное развитие и уточнение этих понятий, поскольку по мере взросления дети усваивают большее количество информации, является очень спорным. S. Carey и R. Gelman [22] считают, что овладение детьми понятиями является одним из видов незначительного изменения в гибкости использования и росте объема приобретенной информации, которая характеризует развитие ума с дошкольных лет до более позднего детства. Там, где дети хорошо осведомлены и свободно могут обсудить свои знания, они имеют понятия, подобные с таковыми у взрослых. Ответ ребенка неправильный (или очаровательный) не потому, что его доказательство недостаточно, а потому что его понятие имеет ребяческую структуру или его доказательство не слишком убедительно. Кажется, что многие изменения в мышлении во время школьных лет происходят из-за приобретения все более декларативного и производственного знаний, развития метапознания, уточнения доступности познания и большего ознакомления с более широким диапазоном познавательных и социальных областей.

Однако в исследовании психики ребенка сам взрослый часто не способен встать на позицию маленького ребенка и оценить ситуации с его, детской, точки зрения. Подобный «эгоцентризм» взрослых про-

является в стремлении мерить ребенка по себе, исходя из своей собственной позиции. Методология проведения эксперимента в детской психологии часто не отвечает своей цели, так как не учитывает качественную специфику психической организации ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва; Воронеж: М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 768 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психологические основы интеллектуальной активности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01; НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1988. – 23 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры: Избр. психол. тр. Воронеж: НОО «МОДЕК». Редкол.: М. Г. Ярошевский (отв. ред.) [и др.]. – М.: 1996. – 510 с.
4. Гальперин П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1998. № 2. С. 3–8.
5. Глейтман Г. Основы психологии. Пер. с англ. – СПб.: «Речь», 2001. – 1246 с.
6. Гончаров В. С. Психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития школьников: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07; Курганский гос. ун-т. М., 2005. – 42 с.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального обучения. М.: Академия, 2004. – 212 с.
8. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЕК, 1998. – 411 с.
9. Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания // Избр. психол. произведения. В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 31–64.
10. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников. М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
11. Найссер У. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
12. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М: Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
14. Пономарев Я. А. Развитие психологической организации интеллектуальной деятельности // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. – 365 с. С. 63–80.
15. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: АПН СССР, 1957. – 328 с.
16. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе. М.: Наука, 1992. – 139 с.
17. Смит Л. Обладают ли младенцы врожденными структурами знания? Другая сторона вопроса // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 35-49.
18. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. – 173 с.
19. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: АО «Столетие», 1997. – 480 с.

20. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития: в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского. М.: Тривола, 1994. – 167 с.
21. Baillargeon R. 2,5-month-old infants' reasoning about when objects should and should not be occluded // *Cognitive Psychology*. – 1999. – Vol. 39. – P. 116–157.
22. Carey S. The Epigenesis of Mind / S. Carey, R. Gelman, (eds). – Hove: Erlbaum, 1991. – 561 p.
23. Mandler J. M. Representation // *Handbook of child psychology: in 4 vol. / ed. P. H. Mussen*. – New York, 1983. – Vol. 3: Cognitive development. – P. 255–308.
24. Nelson K. E. *Event Knowledge: Structure and Function in Development* – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986. – 319 p.
25. Spelke E. S. Infant knowledge: Six suggestions // *Cognition*. – 1994. – Vol. 50. – P. 431–445.

*Ю. К. Корнилов*

## **Мышление и взаимодействие субъекта со стимулом**

Экспериментальное изучение мышления встречает некоторые трудности, связанные с определением мышления, с представлением о том, что же такое мышление. Уже сами определения мышления часто оказываются различными, подразумевают различное содержание. Но, с другой стороны, те модели, которые используются, имея в виду исследование мышления, тоже нередко оказываются различными. Можно ли найти нечто общее в столь различных явлениях, которые мы рассматриваем как проявления мышления? Остановимся на этом подробнее.

В психологии мышление обычно рассматривают в ряду других психических процессов. Поэтому мышление — это, прежде всего, процесс отражения, отличающийся от других процессов отражения некоторыми особенностями. К числу этих особенностей относится, например, «поиск и открытие существенно нового» (А. В. Брушлинский). У И. М. Сеченова мы читаем, что мышление — это движение мыслей, в то время как мысль — это сопоставление двух объектов в каком-либо отношении. По мнению П. Жане, психика является регулирующим звеном поведения, деятельности. Мышление с этой точки зрения представляет собой некоторый уровень и форму регуляции поведения человека.

В определениях мышления появляются указания на специфическую функцию мышления в жизни и деятельности человека. В самом деле, зачем нужно отражать действительность, искать существенно новое и т. д. Для того чтобы лучше адаптироваться в этой действительности. Существуют различные определения интеллекта, — отмечает А. Валлон. — Одно сводится к «способности сравнивать и различать», познавать истину. По-другому, на первый план выдвигается практическая необходимость применяться, приспосабливаться к реальному, использовать реальное и для этой цели познавать его. Нужно ли определять интеллект по отношению к истине или к действительности? На самом деле, эти две задачи, решаемые мышлением, не противоречат друг другу, а дополняют друг друга.

Обсуждение затронутого вопроса мы встречаем у многих авторов. Можно привести одно из самых выразительных высказываний, где показано место мышления в жизни человека. С. Л. Рубинштейн писал, что мышление «включено во взаимодействие человека с миром». При этом «мышление служит адекватности этого взаимодействия». Таким образом, мышление понимается как процесс планирования и регуляции взаимодействия человека с миром, успешного преобразования этого мира на основе правильного и адекватного его отражения.

В настоящее время психология мышления имеет дело с широким спектром феноменов и процессов, которые по разным критериям вхо-

дят в изучаемую ею область. Это можно видеть на примере попыток пояснить, иллюстрировать главное в процессе мышления на примере. Мышлением оказываются размышления о том, почему не открывается дверь после поворачивания ключа или поиск летчиком причины неясного шума в моторе самолета. Примером могут быть мышление философа и государственного деятеля, студента и дошкольника. Возникает мыслительный процесс в этих разных случаях в ходе какой-то деятельности, очень сложной или совсем простой. При этом каждый из названных субъектов сам решает, что собой представляет возникшее перед ним препятствие и нужно ли искать выход.

Однако многолетняя традиция изучения процесса мышления предполагает получение самого этого процесса путем предъявления испытуемому задачи, создание некоторых мотивов у испытуемого и получение в результате живого процесса решения задачи. Важно подчеркнуть, что в процессе решения задачи мы получаем некоторый процесс мышления, но также и некоторые другие процессы, естественные для решения задачи, но не характерные для мышления в повседневной жизни или деятельности.

Посмотрим, как обычно проводится эксперимент по решению задачи, что для него характерно.

1. Решение предъявленной задачи проводится в условиях «лабораторной» деятельности и соответствующих мотивах. При этом содержание задачи испытуемый должен представить.

2. Задачу дает экспериментатор, испытуемый не участвует в выборе задачи.

3. Задача должна быть новой, незнакомой испытуемому. Иначе мышления просто не потребуется.

4. Задача должна быть интересной, трудной. В этом случае процесс мышления испытуемого будет достаточно длительным и развернутым.

5. Задача должна быть посильной, чтобы испытуемый не отказывался от решения.

6. В условии задачи представлен объект, содержащий число элементов, не отличающееся значительно от 7 плюс, минус 2.

7. В ходе решения ищется результат правильный, реализация решения не предполагается.

Известно, что в профессиональной деятельности, в реальной жизни мышление начинается с возникновения проблемной ситуации. Сравним по названным пунктам мышление в практической деятельности с мышлением при решении задачи в эксперименте.

1. Мышление протекает в условиях некоторой реальной деятельности под влиянием соответствующих ей мотивов. Субъект сам непосредственно находится в ситуации, которая перерастает в проблемную ситуацию.

2. Субъект сам решает, какие стороны и свойства ситуации следует учитывать при поиске выхода из затруднения.

3. Чаще всего ситуация такого типа встречалась субъекту, но она все-таки содержит новизну.



4. Ситуация важна для субъекта и требует разрешения, поскольку ее разрешение завязано на жизненно важные мотивы. Относительная простота решения осложняется необходимостью учитывать специфику реализации.

5. Субъект стремится во что бы то ни стало выйти из затруднения.

6. Реализация найденного решения связана с внесением изменений в сложный, комплексный объект.

7. Субъект ищет решение, которое может быть реализовано в данном конкретном случае.

По нашему мнению в ходе эксперимента, проводимого на основе решения задачи, несомненно и весьма основательно удастся наблюдать и исследовать процесс мышления, который возникает после того, как условия задачи будут поняты и приняты испытуемым. При этом остаются вне исследования процесс возникновения проблемной ситуации в условиях реальной деятельности, а также влияние на этот процесс соответствующих мотивов. Вместо изучения ранних этапов зарождения мышления в деятельности исследуются процессы понимания условий задачи и особенности ее принятия в лабораторных условиях при искусственно созданной мотивации.

Процессы чтения, понимания условий задачи, как и процесс ее принятия, несомненно, важны и интересны. Достаточно вспомнить, что испытуемый читает и перечитывает неоднократно условия. Само понимание текста задачи не совпадает с пониманием условий задачи, которую предстоит решать. Но в этих случаях испытуемый обращается к своему опыту, он поворачивает разными сторонами объект, каким он его знает. Понятно, что существенно иным является процесс построения проблемной ситуации на основе породившего ее конфликта. Здесь субъект взаимодействует с объектом, который перед ним, который может отличаться от того, каким его знает субъект. Можно предположить, что и сам процесс мышления имеет некоторую специфику в случае разрешения проблемной ситуации в деятельности, т. к. его детерминирует реальное положение дел, а не понятое определенным образом условие задачи. Ранние этапы зарождения мышления в реальной деятельности подвергались исследованию в диссертационных работах Е. В. Драпак и В. К. Солондаева. Особенности мотивации мышления исследуются в работе А. В. Варенова.

В связи с реализацией решения необходимо снова вспомнить важнейшую функцию мышления – не только и не просто отражать реальную действительность, но также на основе этого отражения обеспечивать адекватность взаимодействия с этой действительностью. Реализация найденного решения – это как раз и есть взаимодействие субъекта с объектом, это преобразование действительности. Решение указывает, что надо сделать, какие изменения следует внести в объект, чтобы выйти из затруднения. Однако в практике решения задач этот момент игнорируется. Полностью опускаются такие моменты, как реализуемость предложенного решения, значение изменений, которые происходят в объекте, роль орудий и средств, изменения и последствия, которые могут быть вызваны реализацией.

Все проблемы, связанные с реализацией, ограничиваются сравнением предложенного решения с тем, которое имел в виду экспериментатор. О работе Б. М. Теплова «Ум полководца», в значительной степени затрагивающей проблему сложностей реализации найденного решения, говорили как о нетрадиционной. «Это была тонкая и, как мы сейчас понимаем, очень прочная работа» – писал М. Г. Ярошевский. По-видимому, работа Теплова вовсе не была понята, ни тогда, ни позднее. Теплов считал, что к вопросам психологии мышления можно подойти путем психологического анализа очень специального случая мыслительной деятельности. Он стремился преодолеть абстрактность традиционных методов психологического исследования, берущих психические процессы в отрыве от живого контекста психической жизни человека. Между тем, его работу относили исследованиям личности, индивидуальных особенностей. Исследования мышления в его регулятивной функции еще ждали своей очереди. Сегодня получила известность работа Д. Дернера «Логика неудачи». Но и эту работу как бы не относят к исследованиям мышления.

Традиция проводить исследования мышления на основе решения задач появилась достаточно давно. Она зародилась в виде «провоцируемой интроспекции» Марбе, в опытах Зельца. По-видимому, прошло уже достаточно времени. Тайнственные процессы перехода от деятельности к проблемной ситуации и от найденного решения к его реализации в деятельности заслуживают подробного изучения. Это значит, что мышление должно исследоваться в более широком контексте, системно. «Системный характер психики раскрывается наиболее полно именно в реальной деятельности субъекта», – справедливо считал Б. Ф. Ломов.

## **Влияние глубинной структуры задачи на особенности процесса решения орудийных задач<sup>1</sup>**

Одной из фундаментальных проблем психологии мышления является проблема влияния задачи на процесс ее решения. В качестве одного из основных механизмов этого влияния в классических работах рассматривается структура задачи или серии задач. Под особенностями структуры обычно понимается способ предъявления задачи испытуемому в различных условиях (Дункер, 1965; Luchins, Luchins, 1950) и в различных формулировках (Kahneman, Tversky, 1984; Креч и др., 1981). Термин «задача» в таких исследованиях отождествляется с формулировкой задания, тем самым подразумевается, что мыслительный процесс и особенности обобщений определяются формальной (поверхностной) внешней структурой задачи.

В ходе ряда поисковых исследований нами было установлено, что ряд задач, имеющих одинаковую формальную структуру, решаются различным образом: испытуемые либо сразу предлагают сценарии действия, либо представляют и анализируют ситуацию (Коровкин, 2010). Для строгой фиксации данного феномена и выявления лежащих в его основе механизмов нами было проведено данное исследование. Выделенные нами типы задач, условно обозначенные как «задачи-образы» и «задачи-действия», были использованы в нашем исследовании как вариации независимой переменной.

В качестве зависимой переменной должны выступать такие характеристики процесса решения, которые будут релевантны особенностям сопоставляемых классов задач. В нашем случае таковыми могут являться особенности репрезентации задачи в процессе ее решения (актуальная модель ситуации). Важным является полное и адекватное описание всех элементов структуры актуальной модели. В качестве теоретической модели данного конструкта нами было выбрано, разработанное в рамках концепции практического мышления разработано понятие «взаимодействующей системы» (Корнилов, 2000), под которой понимается, в первую очередь, наличие внутренней структуры проблемной ситуации для субъекта.

На основании анализа теоретической модели нами были выделены следующие параметры зависимой переменной (актуальной модели ситуации преобразования): «субъект», «объект», «действие», «инструмент», «условия», «общество», «цель» (Корнилов, 2000; Коровкин, 2010). Фиксация данных параметров в исследовании осуществляется путем контент-анализа протоколов «мышления вслух».

---

<sup>1</sup> Выполнено при поддержке государственных контрактов № П157 от 15.04.2010, а также № 02.740.11.0601 ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы.

Целью данной работы является доказательство влияния глубинной структуры задачи на процесс ее решения. Цель конкретизируется в двух основных задачах. Первая – предполагает доказательство различий в процессе решения задач, имеющих разную глубинную структуру. Вторая направлена на выявление содержательных особенностей данной структуры, провоцирующих тот или иной тип решения. Решение второй задачи необходимо для выдвижения гипотез о механизме, определяющем использование действительной или образной репрезентации в процессе решения.

Основная гипотеза данного исследования состоит в том, что структура актуальной модели ситуации определяется глубинной структурой задачи при идентичности формальной стороны задач.

Для проверки обозначенной гипотезы было проведено исследование, в ходе которого испытуемым предъявлялся набор формально идентичных орудийных задач, отличающихся глубинной структурой. Осуществлялась проверка различий структур актуальной модели в данных задачах на элементном и структурном уровнях (Коровкин, 2010).

Несмотря на формальную идентичность задач в наборе, в самоотчетах испытуемых четко выделились две тенденции – действовать (осуществлять поиск подходящего инструмента) или представлять ситуацию в ее подробностях. Эти тенденции были отнесены с высокой долей соответствия к набору задач. Таким образом, переменная, условно обозначенная как «глубинная структура задачи», выступила в исследовании в роли хорошо контролируемой независимой переменной. На основе самоотчетов испытуемых были выделены два типа глубинной структуры задачи – «задачи-образы» и «задачи-действия». В первом случае задача воспринимается как требующая изобретательского, креативного подхода в ее решении, провоцирует на поиск общих принципов решения, при прочтении условий задачи «возникает образ ситуации». Во втором случае, задача воспринимается как руководство к действию, провоцирует на поиск реализуемых решений.

Проверка исследовательской гипотезы осуществлялась в два этапа. Во-первых, было исследовано влияние фактора типа глубинной структуры задачи на вариативность содержания решения орудийных задач с помощью непараметрического критерия сравнения двух связанных выборок Т. Вилкоксона (анализ на элементном уровне). Во-вторых, исследовалось влияние фактора типа глубинной структуры задачи на структуру актуальной модели ситуации. В качестве единиц структуры были приняты элементы взаимодействующей системы, количественным показателем которых выступило частота соответствующих утверждений в протоколах. В качестве способа построения структуры актуальной модели ситуации был использован структурный анализ (Карпов, 2004). Влияние типа глубинной структуры задачи на структуру актуальной модели осуществлялось с помощью сравнения двух эмпирических распределений структурных весов элементов модели в разных условиях по методу  $\chi^2$  Пирсона.

Было выявлено влияние типа глубинной структуры задачи на элементы актуальной модели. Выявлены значимые различия для

элементов структуры: инструмент, объект, действие, условие, общество, цель.

Тип глубинной структуры задачи оказался важным фактором влияния на особенности не только содержания задач, но и структурных связей. Так, сравнение структурных весов элементов актуальной модели в решении различных задач выявило наличие высоко значимых различий по критерию  $\chi^2$  на уровне 30,5,  $p < 0,001$  ( $df=6$ ). Если в «задачах-образах» достаточно много взаимосвязей, то актуальная модель в «задачах-действиях» оказывается менее интегрированной, а некоторые ее элементы получают значения на нулевом уровне.

Исходя из результатов структурного анализа, при использовании модифицированного варианта расчета весов элементов структуры, наибольшими весами в структуре актуальной модели ситуации при различных условиях и в общей структуре обладают элементы «объект» ( $CB=2,8$ ) и «действие» ( $CB=2,4$ ). «Объект» как элемент, обладающий самым высоким структурным весом в данной системе, может быть обозначен как системообразующий вместе с элементом «действие».

Таким образом, функциональное обобщение в основном направлено на обобщение особенностей объекта преобразования, однако, в отличие от понятий как формы обобщений, функциональные обобщения (в частности, актуальная модель) отражают не собственные «объективные» свойства объекта преобразования, а объектные свойства относительно динамики других элементов всей системы. Более того, следует говорить о динамических особенностях преобразования объекта, поскольку по своей роли в структуре обобщения действия, и объект играют важную роль в связке друг с другом.

Анализ различных типов глубинных структур задач наводит на мысль о различной природе функциональных обобщений ситуации. Воспользуемся понятием кодирования информации и предположим, что типы глубинных структур задач отличаются друг от друга использованием различных способов кодирования обобщений. Если для задач-действий характерно минимальное количество взаимосвязей, ядром обобщения являются объект и действие, а упоминания средств преобразования используются значимо чаще, чем в задачах-образах, то основным содержанием обобщения является действие, направленное на преобразование, а, следовательно, способом кодирования является схема или скрипт-сценарий (Nelson, 1983). С другой стороны, если для решения задач-образов задействуются все элементы актуальной модели, которые объединяются в интегрированную структуру, включающую в себя и «инструмент», и «общество», и «условия», то можно предположить, что основным содержанием обобщения является вся психологическая ситуация в целом, вся взаимодействующая система, а, следовательно, способом кодирования обобщения является собственно модель (ментальная модель) ситуации (Ребеко, 1998; Ришар, 1998).

Низкая взаимосвязь элементов актуальной модели ситуации обусловлена, по нашему мнению, относительно случайным характером появления в речи испытуемых элементов актуальной модели слабо

связанных с непосредственным действием, что указывает на простоту организации функциональных обобщений, актуализируемых в решении таких задач.

Структура актуальной модели ситуации при решении задач-образов носит более интегрированный, согласованный характер, что, по нашему мнению, связано с увеличением сложности репрезентации и перевода ее в образную форму. Говоря об образе ситуации, мы имеем в виду не картину ситуации, а ее динамически деформированную модель, которая может претерпевать изменения, как под воздействием объекта, так и под воздействием среды (Корнилов, 2000; Ошанин, 1969). Сложность данной модели обусловлена ее большей энергозатратностью, большей гибкостью и повышенными требованиями к рабочей памяти. Модель, формирующаяся в ходе решения задач-образов, в большей степени ситуативна и менее жестко связана с прошлым опытом. Классическая объяснительная модель гештальт-психологии мышления – инсайт через переструктурирование «оптического» поля, в наибольшей степени соответствует данному типу репрезентации.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Во-первых, структура актуальной модели в процессе решения орудийных задач определяется глубинной структурой задачи. Во-вторых, различие глубинных структур задач связано с актуализацией различных форм репрезентации (действенных и образных).

*А. А. Котов, Е. Ф. Власова*

## **Нам помогает формировать понятие знак, но не его значение**

**В** настоящее время показано, что понятия с определенной структурой могут образовываться без знака (Posner & Keele, 1970). Однако существует также несколько работ, в которых показано, что формирование понятий существенно улучшается, если объекты категоризации сопровождаются знаками или словами. В нашем исследовании нас интересует, могут ли влиять на формирование понятия знак и его значение, отдельно друг от друга и если да, то кто из них имеет большее влияние?

Чтобы сравнить влияние на формирование понятия знака с влиянием его семантики нужно создать условия, в которых семантика присутствовала бы в формировании понятия, но не была связана с функцией обратной связи. Для этого мы решили воспользоваться методикой индуцирования ложных воспоминаний, впервые осуществленной в парадигме Deese/Roediger-McDermott – DRM-test (Roediger & McDermott, 1995).

Мы предположили, что если мы создадим у испытуемых ложное воспоминание о конкретном слове, семантика которого будет связана с объектами для формирования понятия, то мы сможем оценить, насколько значение помогает формировать понятие. Такое предположение кажется обоснованным, поскольку значение должно актуализировать семантические связи в памяти и создать установку на восприятие типичного объекта связанного с этой категорией. Для оценки влияния значения без влияния других факторов, нам нужно будет сравнить это условие формирования понятия с условиями, когда нет ни знака, ни значения (одно контрольное условие) и условием, когда есть знак.

**Эксперимент.** Перед проведением исследования мы провели DRM-test на материале ассоциаций к пяти словам. Самые сильные оценки ложных воспоминаний были на слово стул. Это слово мы использовали в основной экспериментальной серии для формирования понятия.

**Испытуемые.** В исследовании приняли участие 56 других испытуемых, не участвовавших в предыдущей серии. Все они – студенты начальных курсов гуманитарных факультетов РГГУ.

Материал для индукции семантики с помощью ложных воспоминаний. Мы индуцировали семантику категории стул с помощью десяти слов, имеющих максимальную частотность при свободном ассоциировании. Для оценки силы индукции мы создали тестовый набор слов, в котором четыре слова были из списка для запоминания (сидеть, стол, деревянный, спинка); еще четыре слова, которых не было в списке, но относящихся к той же категории (обед, скрипучий, зал, обивка) и само слово стул.



Материал для формирования категории. Мы создали объекты для категоризации путем модифицирования первоначальной трехмерной модели стула по четырем измерениям: высота спинки, длина ножек, ширина и глубина сиденья. Каждое измерение мы увеличивали на восемь значений, так что первые четыре значения позволяли включить объект в категорию, а последние четыре – нет. Таким образом, у нас было 32 объекта для категоризации, по 16 в каждой категории. В тренировочной серии испытуемый получал весь набор объектов три раза в разном порядке внутри блока. В тесте он получал набор объектов два раза.

Процедура. Задачей испытуемого было научиться отличать стулья (типичные объекты) от не-стульев (нетипичные). Испытуемый попадал в случайном порядке в одно из трех экспериментальных условий (межсубъектное условие). В первом контрольном условии (без знака) испытуемый сразу после ответа получал обратную связь через наушники в виде звука. Во втором контрольном условии (со знаком) мы после звуковой обратной связи показывали на экране слово «стул» в тех пробах, которые относились к этой категории. Третье условие, экспериментальное (со значением и без знака), было идентично первому контрольному условию. Однако испытуемые получали перед задачей на категоризацию задачу на запоминание, с помощью которой мы индуцировали у них нужную семантику. Сразу после категоризации мы оценивали силу ложных воспоминаний.

Во всех трех условиях зависимой переменной была успешность категоризации (количество правильных ответов в блоке) и время реакции.

Мы предполагали, что если и семантика знака и сам знак помогают формировать понятие, то в условиях со знаком и со значением и без знака испытуемые должны быть более успешны, чем в условиях без знака. Время реакции также должно быть выше в тех условиях, в которых используются знак и значение, поскольку они опосредуют процесс категоризации, тем самым должны удлинять время на принятие решения.

Результаты. Мы сравнили успешность научения в тренировочной и тестовой сериях во всех условиях эксперимента с помощью дисперсионного анализа (ANOVA) с повторными измерениями. Успешность в трех группах к концу научения значимо увеличивалась,  $F(2, 106) = 4,73$ ;  $p = 0,01$ ;  $\eta_p^2 = 0,08$ .

Однако между экспериментальными условиями в тренировочной серии отличий в успешности не было,  $F(2, 53) = 0,84$ ;  $p > 0,1$ ;  $\eta_p^2 = 0,03$ . Успешность в двух тестовых блоках значимо не отличалась,  $F(1, 53) = 2,21$ ;  $p > 0,1$ ;  $\eta_p^2 = 0,04$ . Также не было отличий между экспериментальными группами в тестовой серии,  $F(1, 53) = 1,36$ ;  $p > 0,1$ ;  $\eta_p^2 = 0,05$ . Таким образом, испытуемые во всех экспериментальных группах сформировали обобщение, однако по уровню успешности различий между ними не было. Наша гипотеза о том, что в условиях формирования понятия без знака (первое контрольное условие) должна быть самая низкая успешность, не подтвердилась.

Для оценки времени реакции мы брали пробы, в которых испытуемые давали и правильный, и неверный ответы (дополнительно мы оценили время реакции только на правильные ответы, но отличий не было обнаружено).

Мы обнаружили значимое влияние двух факторов. Так, время реакции значимо уменьшалось во всех группах от первого периода обучения к третьему,  $F(2, 106)=29,35$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta_p^2=0,36$ . Иными словами, во всех группах наблюдался эффект тренировки.

Что касается времени реакции в экспериментальных группах, то оно в отличие от успешности значимо отличалось,  $F(2, 53)=5,16$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta_p^2=0,16$ . Быстрее всего на всех периодах обучения отвечали испытуемые в контрольном условии без знака, медленнее всех в контрольных условиях со знаком. Тест множественных сравнений (Scheffe) показал значимые отличия между условиями со знаком и без знака ( $p<0,05$ ) и не показал отличий экспериментального условия со значением и без знака от условия без знака ( $p>0,1$ ). Условие со знаком отличалось от условия со значением без знака на уровне статистической тенденции ( $p=0,054$ ). Таким образом, время реакции при формировании категории зависело от наличия знака и не зависело от наличия значения – знак, а не значение опосредовал процесс категоризации и испытуемые тратили часть времени, используя его.

Обсуждение. В нашем исследовании мы приходим к выводу, что знак имеет большее влияние на формирование понятия, чем его семантика. При одинаковой успешности формирования понятия в экспериментальных условиях время реакции различалось – только знак, а не значение увеличивал время реакции.

По-видимому, знаки направляют внимание на определенные свойства объектов, релевантные семантике знака и это ускоряет категоризацию при распознании объекта, который испытуемый уже видел. Однако, как это было в нашем эксперименте, в случае встречи новых объектов имеющих перцептивное сходство с объектами основной категории такое привлечение внимания к знакомым признакам мешает переключить внимание на новые признаки. Это, по-видимому, и лежит в основе увеличения времени реакции.

Мы также получили косвенные результаты, которые говорят, что индуцированная семантика участвовала в формировании категории. Оказалось, что интенсивность ложных воспоминаний значительно увеличивается после процедуры формирования понятий и даже становится выше оценки тех слов, которые действительно были в списке. Таких результатов не было ни в одних исследованиях с использованием DRM-test. Эти результаты говорят об обратном влиянии: значение индуцированных слов не влияло на формирование понятий, но само формирование понятия актуализировало эти значения и усилило в свою очередь ложные воспоминания.

Таким образом, мы приходим к выводу, что несемантическое влияние знака имеет большее значение при создании категории, чем семантика знака. Этот результат развивает новое направление иссле-

дования в психологии формирования понятия, связанное с изучением процессов контроля и регуляции в отличие от изучения структуры обобщения и репрезентации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Posner, M. I., & Keele, S. W. (1970). Retention of abstract ideas. *Journal of Experimental Psychology*, 83, 304–308.
2. Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 803–814.

*Л. В. Кочкина*

## **Системный подход к анализу взаимосвязей психического развития и здоровья ребенка**

**В** рамках пилотного проекта, направленного на оптимизацию системы профилактики заболеваний и диспансеризации детского населения, проживающего в сельской местности, исходя из особенностей адаптации к современным условиям жизнедеятельности, начиная с периода новорожденности и до 18 лет, было проведено обследование психического развития (НПР) детей. Реализация пилотного проекта включала в себя обследование детей Большесельского района Ярославской области выездными бригадами специалистов: доврачебный скрининг, педиатрическое обследование, осмотры детей врачами-специалистами, лабораторное и инструментальное обследование в соответствии с действующими стандартами диспансеризации, оценка качества жизни детей, углубленное психологическое обследование.

При психологическом обследовании детей 3–17 лет использовались комплексы методик, разработанные и апробированные при проведении Всероссийской диспансеризации детей. Для детей 0–2 года был разработан модифицированный вариант опросника экспертной психодиагностической системы «Лонгитюд». Всего в обследовании приняли участие 785 детей.

По результатам психологического обследования, около 35 % детской популяции не имеют нарушений ни в эмоциональной, ни в поведенческой, ни в интеллектуальной сферах психического развития. Выраженные нарушения психического развития (НПР) наблюдаются у 11,21 % детей, что соответствует как данным ВОЗ о распространенности различных психических расстройств, так и данным психиатрии [3]. 53,76 % детей имеют отдельные, нерезко выраженные нарушения психического развития. С одной стороны, эта группа является группой риска в отношении развития психических нарушений, однако к основным факторам, влияющим на психическое развитие, относятся наследственность, семейная среда и воспитание, а также внешняя среда с многообразием ее социальных и биологических воздействий. Все эти влияния выступают в едином комплексе, что может обуславливать как усиление, так и нивелирование влияния каждого из факторов. Как следует из сопоставления результатов, в популяции наиболее распространены нарушения эмоциональной сферы (наблюдаются у 44,71 % детей), которые и составляют психологическое «ядро» группы. На втором месте по распространенности находятся интеллектуальные нарушения (наблюдаются у 35,03 % детей), которые составляют психологическое «ядро» группы с выраженными нарушениями психического развития. Интеллектуальные нарушения являются как первичным, так и вторичным фактором дизонтогенеза. «Интеллектуальная окраска» дизонтогенеза в детском возрасте объясняется тем,

что интенсивно формируется познавательная сфера ребенка, которая оказывается «чувствительной» к любому повреждающему воздействию. Поэтому эмоциональные нарушения легко провоцируют трудности в обучении, а трудности в обучении усугубляют эмоциональные нарушения – так запускается порочный круг дизонтогенеза.

Итоговые показатели здоровья, психического развития, качества жизни для детской популяции в целом являются независимыми факторами. Однако, на разных возрастных промежутках они «обрастают» внутрифункциональными связями, поскольку выступают как целостная функциональная система. И от функционирования и созревания относительно независимых функциональных подсистем зависит будущая картина развития ребенка. Возрастные промежутки, в которых появляются связи между подсистемами, объясняются данными о средовых и генетических влияниях, изменении соотношения внешних и внутренних детерминант развития, понятием сензитивного периода как средового фильтра. Существуют возрастные периоды, когда возникают новые уровни организации функциональной системы: возраст 3, 7 лет, подростковый период. В ответ на изменения среды возникает необходимость изменения и развития новых средств взаимодействия с новой средой.

Возможны разные направления развития функциональной системы: по нормальному или дефицитарному типу. В каждом случае система сохраняет целостность и адаптивные возможности. В каждом возрастном периоде функциональная система целостна и позволяет ребенку адаптироваться к условиям по нормальной линии развития или дефицитарной [4].

Учитывая положения психогенетики и психологии развития можно отметить, что показатели физического здоровья и психического развития не только отражают результаты генетико-средовых взаимодействий, но могут быть и факторами, взаимно влияющими друг на друга. Так, максимальное количество связей хронических заболеваний ЖКТ с эмоциональными и поведенческими реакциями, мы получили в возрасте 11 и 12 лет. Эмоциональные и поведенческие проявления имеют связь с хроническими заболеваниями ЖКТ, которые становятся дополнительно ослабляющим, астенизирующим фактором, затрудняющим ребенку дальнейшую адаптацию к условиям среды. Возраст 11, 12 лет – предпубертатный возраст, когда функциональные подсистемы готовятся к глобальной перестройке и новообразованиям подросткового возраста. В том случае, если система личности ребенка 10 лет и система его отношений с миром оказывается неподготовленной, то функциональная система начинает формироваться по дефицитарному типу, появляются неадаптивные эмоциональные и поведенческие реакции ребенка.

Первые значимые связи показателей здоровья (хронические заболевания ЖКТ) и психического развития ребенка мы обнаруживаем в возрасте 7 лет. В семь лет у ребенка происходит перестройка функциональных систем, отношений с миром. Социальная среда (школа, новые взрослые, другие дети) предъявляет новые требования к функ-

циональной системе. Обращаясь к данным психогенетики о том, что максимум средовых воздействий организм испытывает в возрасте 4–6 лет и 10–12 лет, мы можем объяснить полученные результаты. Вероятно, средовые воздействия в эти периоды были недостаточно адекватны потребностям функциональной системы ребенка. В связи с этим она начала формироваться по дефицитарному типу, который проявился в 7 и 10–12 лет в виде дезадаптивных реакций на среду. Срыв происходит в том случае, если система была не готова к новым условиям.

Принципы системогенеза, сформулированные П. К. Анохиным [2], служат тому подтверждением. Применительно как к нормативному, так и к нарушенному развитию ребенка системный подход предполагает следующие принципы:

- гетерохрония развития;
- консолидация функциональной системы;
- минимальное обеспечение функциональной системы: функциональная система становится в какой-то степени полноценной задолго до того, как ее звенья получают окончательное оформление и дефинитивное состояние. Функциональная система приобретает приспособительную роль раньше, чем окончательно созреет.

Принципы системогенеза обеспечивают понимание высокой пластичности, преемственности в развитии человека, а также возможностей коррекции или компенсации дефектов (дефицитов, нарушений) развития. Мы обнаруживаем большое число связей между хроническими заболеваниями ЖКТ и психическим развитием ребенка в возрасте 7, 11, 12 лет, но не обнаруживаем их до семи лет и находим лишь единичные связи в 13–17 лет. Это показывает существование механизмов компенсации функциональной системы для достижения ею целостности даже при дефицитарном пути развития. Описанные выше связи хронических заболеваний ЖКТ с эмоциональными и поведенческими реакциями, есть не что иное, как реакции ребенка на изменения условий среды по дефицитарному типу.

Изложенные выше результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Итоговые показатели здоровья, психического развития, качества жизни для детской популяции в целом независимы друг от друга.
2. Одновременно с независимостью общих показателей физического и психического развития, между физическим и психическим развитием детей существует значительное число частных взаимосвязей, определяющихся нормативностью либо дефицитарностью функциональной системы на предыдущих этапах развития.
3. Частные взаимосвязи между физическим и психическим развитием детей формируют целостность функциональной системы.
  - 3.1. При нормативном развитии целостность функциональной системы способствует дальнейшей успешной адаптации.
  - 3.2. При дефицитарном развитии целостность функциональной системы определяет степень устойчивости нарушения к коррекционному воздействию (формирует резистентность к лечению).

4. Динамика психического и физического развития детей может рассматриваться независимо от их качества жизни.

5. Фактор возраста оказывает статистически значимое влияние на показатели физического и психического развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. – М.: «Наука», 1973. С. 5–61.

2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И. Б. Ханиной. – М.: «Наука», «Смысл», 1999. – 350 с.

3. Вид В. Д., Попов Ю. В. Современная клиническая психиатрия: Новое рук., основан. на Междунар. классификации псих. болезней 10 пересмотра (МКБ-10) – СПб.: «Речь», 2000. – 399 с.

4. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 466 с.



*А. Д. Кошелева*

## **Эмоциональные аспекты осознания старшими дошкольниками своего взросления**

**П**онятие «взросление» применительно к дошкольному возрасту как субъективный аспект сознания ребенка обсуждается в психолого-педагогической литературе достаточно редко, что отражает, видимо мнимую ясность этого явления. Отчасти обсуждение данного феномена происходит при рассматривании специфики развития на отдельных возрастных этапах, когда, например, особенности возраста ребенка и само понятие «взросление» оказываются близкими к понятию «освоение культуры». Чаще оно упоминается в связи с обсуждением понятия «кризис» и появлением таких новообразований, как «Я-сам» у трехлетних детей или такого явления как потеря непосредственности у шестилетних.

Как подчеркивает Ш. А. Амонашвили, «давно замечено, что в каждом нормальном ребенке сидит эта страсть, стремление, потребность – повзрослеть поскорее», и добавляет: «Страсть к взрослению ребенок проявляет на каждом шагу во многих формах деятельности и поведения... Страсть к взрослению наряду со стремлением к развитию и обретению свободы есть естественное состояние ребенка» (Ш. А. Амонашвили, 1995, с. 165–166).

Взросление ребенка происходит в процессе его жизни, и как естественный, заданный от природы процесс роста и созревания, и как процесс формирования разного рода способностей, управляемый и регулируемый со стороны социума, – прежде всего, со стороны близких взрослых. «Взрослый для ребенка... не просто одно из условий его развития наряду со многими другими, а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание его нормального развития и полноценной жизни» (В. И. Слободчиков, 2005, с. 127). И далее: «Старшие создают особую, располагающую среду, в которой младшим легче рассекречивать и осваивать глубины и потенции внутреннего мира, обогащать ими свою жизнь и жизнь других людей... по мере взросления становится действительным автором собственного развития...» (Там же, с. 130).

Взросление мы определяем как состояние осознания ребенком себя в контексте перспектив своей жизни, своего жизненного мира и как переживание изменений в себе, в своем внутреннем мире, в своем окружении. Такого рода осознание и переживание побуждают ребенка к активному примериванию себя в образе взрослости и позволяют ему заявлять о своем собственном авторстве (самости) в деятельности созидания собственной жизни.

Описывая кризис 7 лет, Л. С. Выготский указывал, что основное содержание этого кризиса состоит в утрате ребенком этого возраста наивности и непосредственности (Л. С. Выготский, 1984, с. 376–377).

Очень интересные замечания по поводу данного вывода принадлежат Д. Б. Эльконину, которые мы находим в его научных дневниках: «...может быть, кризис 7 лет, который Л. С. Выготский описывал как потерю непосредственности, определяется «децентрацией», за которой стоит расчленение Я и НЕ Я. Ребенок научается смотреть на себя со стороны. А как он выглядит в глазах других?» (с. 500). И далее Д. Б. Эльконин подчеркивает, что Л. С. Выготский не оставил нам сколько-нибудь ясной картины психологического механизма тех феноменов, которые он обозначил как основные. Это «обобщение переживаний» и «потеря непосредственности». Последнюю он понимал как переход от импульсивного, непосредственного поведения к такому, в котором между ситуацией и поведением вклинивается интеллектуальный момент.

Что это за «клин»? Под влиянием идей А. В. Запорожца о смысловой ориентировке, связанной с эмоциями и лежащей в их основе, Д. Б. Эльконин приходит к выводу, что психологический механизм «потери непосредственности» заключается в возникновении особой, внутренней ориентации в смыслах дальнейших отношений ребенка со взрослым или будущего положения его в кругу сверстников, благодаря которой «все поведение приобретает ориентацию на будущее»... Такая внутренняя ориентация становится возможной только при условии обобщения переживаний. Таким образом, «обобщение переживаний» – не в одном ряду с потерей непосредственности» (Д. Б. Эльконин, с. 501). (А. К.: Это очень важное уточнение Д. Б. Эльконина. Действительно, обобщение переживаний может возникать у детей раннего возраста, например, при разлуках с близкими взрослыми в процессе освоения жизни в ДООУ. Потеря же непосредственности – качество, появляющееся только у старших дошкольников).

В этой связи представляют интерес высказывания Б. Д. Эльконина относительно образа взрослости. «Вслед за Л. С. Выготским Д. Б. Эльконин считал, что идеальная форма, образ взрослости, является центральной категорией, задающей целостность детства. Образ взрослости, образ совершенного (идеального) взрослого является единственным способом и опорой представления детьми их будущего» (Б. Д. Эльконин, 1992).

Изучая эмоциональные аспекты осмысления старшими дошкольниками своего взросления, мы пытались ответить на ряд вопросов: что представляет сегодня образ взрослости у детей старшего дошкольного возраста; какие ощущения собственного взросления может выразить дошкольник; с какими переживаниями они связаны; какие интенции вызывает образ взрослости и образ себя как относительно взрослеющего субъекта у современных детей...

С этой целью мы провели небольшое эмпирическое исследование, в котором ребенку – участнику эксперимента – предлагались вопросы, с помощью которых он начинал размышлять (рефлектировать) не только о прошлом (типа: «Помнит ли он себя маленьким?»), но и о настоящем и о будущем, – тем самым высказывая свои непосредственные ощущения, эмоции и мысли по поводу своего относительного взросления. (Например: если волшебник предложит тебе снова стать маленьким и остаться таким навсегда, ты бы согласился или нет? Тебе нравится быть таким, каков ты есть сейчас (в твоём возрасте)? А если бы волшебник предложил тебе навсегда остаться в таком возрасте и так прожить всю жизнь, ты бы согласился или нет и др.).

Сразу подчеркнем, что большинство детей (выборка около 100 человек) с огромным интересом отнеслись к вопросам, иногда надолго задумывались, отвечая не сразу и очень эмоционально. Так на вопрос: Тебе нравится быть таким, какой ты сейчас, или тебе опять хочется стать маленьким? – около 50 % детей ответили, что хотели бы остаться в данном возрасте (старший дошкольный) навсегда («Почему бы и нет? Мама меня кормит, спать укладывает, книжки читает, делает все, что я не умею»). В отличие от них, другая, значительная часть детей, не хотят оставаться дошкольниками, заявляя, что «хотят быть большими» (более конкретно – стать школьниками, учиться в колледже, стать большими, хорошими, а некоторые дети даже называли профессии). Наряду с указанными вариантами, часть детей четко отвечали, что опять хотят стать маленькими...

Следует заметить, что стремление стать взрослым, для большинства детей вовсе не связано с приближающимся школьным возрастом. Это особенно хорошо видно, когда дети выбирают наиболее предпочитаемый возраст с помощью методики, моделирующей разные стадии жизни: младенец, дошкольник, школьник, юноша, взрослый мужчина, старик (автор Н. Л. Белопольская). Рассматривая рисунки, мальчики чаще показывали взрослых юношей или мужчин («Таким хочу быть»), а девочки – взрослых девушек и женщин. Попутно давая следующий комментарий: «Взрослой хочу быть, а вот такой – старенькой – нет» (Вика С.). Аналогичны ответы мальчиков, согласно которым больше всего им не нравится... возраст младенчества и возраст старости. Эти данные были подтверждены в иной ситуации, когда обсуждалось, какие роли они хотели бы разыграть в игре на тему «Семья»... Самыми привлекательными ролями были игровые образы матери (значительно меньше – отца), образы братьев, сестер. Совсем непривлекательными были образы маленьких детей (младенцев) и стариков.

Окончательные результаты после «уточнения» ответов (вопрос об отношении к взрослости повторялся через некоторое время в другом контексте) таковы: если ответы 2/3 детей свидетельствуют о том, что дети устойчиво хотят быть взрослыми, то ответы 1/3 от всего количества участников беседы говорят о настойчивом желании

«снова стать маленькими», а некоторые дети добавляли, что «хотели бы оставаться ими навсегда» ...Понятно, что эта группа детей представляет особый интерес и требует более углубленного изучения представлений и переживаний детей, связанных с взрослением. Однако уже на данном этапе можно предположительно говорить о разных смыслах, который дети открывают для себя в образе взрослости: нейтральном, позитивном, глубоко конфликтном и даже негативном. И, соответственно, о разном отношении ребенка к собственному взрослению как процессу движения в будущее в смысловом пространстве времени...

Большой интерес представляют высказывания детей о том, почему они не хотят быть взрослыми. «Не хочу быть взрослой... Я не умею готовить... Нужно ездить на работу по делам, а я не знаю, какой надо автобус... Меня могут отвезти туда, куда мне не надо» (Аня З.). «Не хочу работать...» (Коля П.). «Не хочу быть взрослым, — надо ходить на работу, ответственности много» (Егор М.). «Нет, хочу побыть маленьким, чтобы в игрушки поиграть» (Григорий Г.)

Кажется самым естественным предположить, что одним из факторов, определяющих образ взрослости у ребенка (как образ своего будущего), являются условия семейного воспитания, а именно: характер семьи как целостной структуры, особенности детско-родительских отношений, специфика стили общения взрослых с детьми, доминирующими у детей ситуативными впечатлениями, полученными от взаимодействия со взрослыми... Мы считаем, что в формировании образа взрослости у ребенка особую роль играют эмоциональные образы самых близких людей (прежде всего — матери и отца), которые активизируют у ребенка психологические механизмы социальной идентификации, отождествления, сближения. На вопрос «Каким ты будешь взрослым?», — «Буду, как папа...», — отвечает мальчик, имея в семье стабильное общение и взаимодействие с любящими родителями и, в частности, с заботящимся о нем отцом. Ребенок детально и с удовольствием разворачивает складывающийся у него будущий образ своего взрослого поведения («Буду ходить на работу...Куплю собаку...»). В отличие от данного примера в других — мы видим крайне неопределенный образ взрослых и взрослости («Буду важным...» или: «Пока не знаю...») и отсутствие развернутого «рисунка» собственного Я через несколько лет.

Таким образом, эмоциональный образ, став достоянием сознания ребенка, выполняет многие функции: структурирует поле восприятия ребенка на значимое и незначимое (ориентирующий образ), укрепляет личностное отношение субъекта к воспринимаемому, транслирует субъективное значение воспринимаемого, позволяет предвосхищать события, но главное — активизирует процесс «производства» (порождения, открытия) смысла — в нашем случае, смысла взросления. Личностный смысл объектов, явлений и событий, отражающихся в сознании ребенка, презентуется ему посредством эмоциональной окраски образов, подчеркивает то, что значимо и ставит перед ребен-

ком задачу на смысл, на осознание того, какое конкретно место в его жизни занимают соответствующие объекты или события, с какими мотивами, потребностями и ценностями субъекта они связаны и как именно. Решение такого рода задач как раз и требует специальной внутренней деятельности переживания и осмысления, что в целом обуславливает развитие понимающего сознания (В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков).

## **Доминирующее в долговременной памяти содержание телепередач**

**Б**ольшинство современных людей черпают информацию о мире не только из наблюдений или в живом общении, но, прежде всего, из СМИ. Ведущую роль в формировании картины мира играет та информация, которая у потребителя СМИ перешла из кратковременной памяти в долговременную. В ней, благодаря селекции и отсеиванию малозначимого, а также, благодаря действию защитных механизмов, осталось то, что будет выступать основой, как для вновь поступающей информации, так и для формирования основы картины мира. Массовое сознание – собирательное понятие. Массовое сознание существует только потому, что есть отдельные, вполне конкретные люди с психикой, частью которой является индивидуальное сознание. Закономерности функционирования индивидуального сознания не могут не отражаться в природе массового сознания. То, что наиболее прочно хранится в индивидуальном сознании, выступает фактором, и индивидуального, и массового сознания. Оно является ядром, усваиваемых отдельных значений и семантических полей и потому выступает детерминантой для того или иного мнения, оценки, предпочтения, выбора формы социального поведения, поступка...

Для выяснения того, какая информация сохраняется в долговременной памяти наиболее прочно, было проведено эмпирическое исследование. В течение двух месяцев (в июле-августе 2010 г.) респонденты-наблюдатели просматривали на нескольких центральных каналах телевизионные передачи: новостные передачи (четыре передачи), аналитические передачи (три передачи), передачи социальной направленности (пять передач). Обращение к респондентам было адресовано по прошествии трех недель после окончания наблюдений. Сообщалось, что для исследователей более важно содержание воспоминаний, чем их точность. Поэтому мы просили не перечитывать свои записи (если они сохранились), а только лишь вспоминать. Был направлен следующий перечень вопросов. Что запомнилось больше всего? Какие темы, сюжеты Вы можете вспомнить? Почему, как Вам кажется, запомнилось именно это? Какие вспоминаются зрительные образы? Какие высказывания или отдельные слова запомнилось, чьи они? Какие эмоции, переживания у Вас тогда возникали в связи с увиденным, услышанным? Выборка респондентов-наблюдателей составила 139 человек, в возрасте от 18 до 56 лет. Файлы, содержащие наблюдения и оценки телевизионных передач пересылались электронной почтой. При анализе воспоминаний о телепередачах были получены следующие результаты.

Больше всего респондентам запомнились передачи, которые часто обсуждались в кругу общения респондента («Сегодня. Итоговая

программа на НТВ», «Родительское собрание», «Программа, в которой обсуждался сериал „Школа”...») и передачи, интересующие самого субъекта («Программа о Высоцком», «Судите сами»...). Во второй категории воспоминаний доминирует негативное содержание: образы, события или высказывания («сюжеты убийств, аварий, катастроф, терактов, осады дома и т. д.»; «лесные пожары и чрезвычайные меры борьбы с пожарами, человеческие жертвы и погорельцы, взрыв на рынке...»).

Существенно реже вспоминались передачи, в которых были отражены события из сферы искусства, науки. Неоднократно упоминалась однотипность освещаемых тем и событий, повторяемость сюжетов на различных каналах и в различных передачах, преобладающая ориентация телепередач и новостных выпусков на сообщения о проблемах, конфликтах, криминальных явлениях и т. п. Во многих воспоминаниях фигурировали персоналии, в новостных программах — наиболее часто президент и премьер Российской Федерации.

Было обнаружено, что респонденты склонны более развернуто описывать сюжеты с негативным содержанием в сравнении с позитивным. Сюжеты с позитивным и нейтральным содержанием только называются, но не описываются.

Среди причин запоминания сюжетов отчетливо выделяются следующие.

1. Актуальность проблемы — актуальность для страны, для настоящего времени, для конкретного респондента — в силу профессионального или личного интереса к конкретной теме («Темы были актуальными»; «Потому что проблемы национализма всегда касались меня напрямую»; «Это сфера моих интересов»).

2. Повторяемость — частое повторение одних и тех же сюжетов на различных каналах, на одном канале в разных передачах («Очень часто транслировалось по всем телеканалам»; «События освещались не на одном канале»).

3. Эмоциональная острота — создание эмоционального фона, эмоционально насыщенные сюжеты («Это эмоционально меня задело»; «Сюжеты яркие и эмоционально насыщенные»).

4. Сильные негативные эмоции — отдельно выделяется появление сильных негативных эмоций витального характера (страх смерти, за здоровье близких и свое собственное), переживания ужаса, несправедливости («Сильные негативные эмоции, усиливают ощущение страха за свою жизнь и жизнь своих близких»; «Было жутко и страшно от увиденного») и т. п.

Лишь несколько респондентов отметили в качестве причины запоминания личность или стиль ведущего, обстановку (интерьер), дружелюбную атмосферу общения.

Интересной особенностью явилось то, что образы, связанные с негативными сюжетами в немалой степени были сходны у многих респондентов (убийства, пожары, пепелища, бритоголовые и т. д.). Возникло впечатление, что набор образов, который повторяется в ответах многих респондентов, ограничен; в то время как образы, свя-



занные с позитивными сюжетами у респондентов – разные. Например, один и тот же сюжет об окончании чемпионата мира запомнился по-разному. Респонденты вспоминали фейерверки, одежду болельщиков, радостные лица участников и многое другое.

Наиболее запомнившимися высказываниями и отдельными словами были следующие категории фраз и слов:

1. Негативные – связанные с катастрофами, происшествиями, конфликтными и проблемными ситуациями («Врезалось в память название передачи – «Хамство – наш последний аргумент»; «Лужков, что ты делаешь с москвичами: чем воровать, лучше бы дороги делал»; «Убийство, преступление, насилие, уничтожение, терроризм»).

2. Юмористические – фразы, содержащие в себе шутки, нестандартные, остроумные высказывания, аналогичные высказывания («Даже елки на севере искореженные от мороза»; «Интервью с летчиками самолета, успешно совершившими аварийную посадку, их шутка про зайца: „Жертвы есть, мы раздавили зайца”»; «Вы еще приезжайте! А если не приедете, то говорите всем, что приедете» (в новостной передаче, дальнобойщики Дальнего Востока В. Путину).

Отдельно стоит отметить слова и высказывания, касающиеся темы национализма и фашизма. Слова, связанные с этой темой, встречались в ответах респондентов наиболее часто («В мосгорсуде прошло заседание по делу о нацистах»; «Россия для русских», «Национализм, фашизм, озлобленные дети»; «Национализм, неофашизм, антифа, скинхеды»). В определенной мере это обусловлено тем, что для оценивания были предложены передачи по этой проблеме.

В воспоминаниях нередко фигурировали лица, высказывания которых произвели довольно сильное впечатление. Однако большинство воспоминаний не содержало конкретных цитат – был передан смысл, упомянуты ключевые слова или передан общий смысл высказываний своими словами. («Путин говорил о том, как, в целом, хорошо на Дальнем Востоке»; «Слов и фраз вспомнить не могу, остались смыслы».)

В связи с увиденным наиболее часто возникали три вида переживаний.

1. Сильные негативные (ужас, страх, тревога...), связанные с потребностью самосохранения.

2. Негативные (разочарование, обида, возмущение...), связанные с чувством несправедливости.

3. Позитивные (азарт, интерес, увлеченность...).

Интересен тот факт, что среди позитивных эмоций, за исключением нескольких упоминаний, не встречаются такие эмоции, как радость, удовольствие, спокойствие и др. Упоминания позитивных эмоций оказались связаны с интересом, любопытством, вовлеченностью.

Встречалось немалое количество воспоминаний о том, что освещение событий в СМИ, оценки не соответствуют представлениям респондентов о стране и ситуации, вызывают неодобрение, желание высказать противоположную точку зрения («Разочарование, обида за Россию»; «Злость, разочарование»).

### **Выводы**

1. Ядрами семантических полей выступают понятия с сильным эмоциональным зарядом чаще негативного регистра. Отчетливо заметно, что в воспоминаниях телепередач преобладают негативные чувства, образы, слова, смыслы.

2. Лучше запомнились часто повторяемые сообщения, актуальные (связанные с событиями, происходящими в текущие дни) и сообщения, вызывающие сильную эмоциональную реакцию.

3. Наиболее прочно запомнились сцены насилия, катастроф, бедствий.

4. Часто высказывалось мнение, что из разных источников СМИ поступают одинаковые сообщения или очень схожие.

5. Центральное место в сознании занимает информация о политических событиях. Информация о событиях культурной жизни, науки, образования, а также информация, необходимая и полезная для духовного, личностного и профессионального развития, для социальной адаптации, гармонизации семейной жизни, находится на периферии сознания. Это создает угрозу для психологической устойчивости многих телезрителей и повышает социально-политическую напряженность на уровне общества.

*Н. М. Латух*

## Исследование творческого восприятия социальной информации

Исследование проблемы творческого восприятия обуславливается необходимостью психологических знаний о закономерностях реализации и развития творческого потенциала. В концепции творческой деятельности, разработанной В. А. Моляко, творчество рассматривается как органическая составляющая целостного психического потенциала субъекта и является основой его конструктивной, проективной видоизменяющей деятельности в профессиональных и повседневных измерениях и имеет свои особенности проявлений на разных возрастных уровнях. Уровень развития творческой личности школьника во многом зависит от уровня развития творческого восприятия, ведь в зависимости от того, насколько адекватно субъект воспринимает новую информацию, тем успешнее будет результат решения им творческой задачи.

В. А. Моляко рассматривает восприятие как целостный когнитивный процесс, в котором фиксируется, оценивается и интерпретируется объективная реальность в различных ее модификациях, в результате чего выстраивается перцептивный образ, то есть речь идет о восприятии как доминирующей функции, которая неразрывно связана с другими психическими функциями. Творческое восприятие понимается именно как процесс (и его результат), конструирование субъективно нового образа, который в большей или меньшей мере видоизменяет, своеобразно модифицирует предметы и явления объективной реальности [2, с. 12]. Говоря о творческом восприятии, ученый выделяет два основных варианта его проявления: это восприятие нового предмета или нахождение новых элементов, признаков при восприятии уже известного, подчеркивает, что восприятие всякого предмета (объекта, явления, другого человека и т. п.) — будет творческим, поскольку данная теория творчества основывается на потоковости как объективной информации, которая воспринимается, так и на потоковости психических процессов. Данная теория основывается на фундаментальных особенностях адаптационных возможностей психики, и как подчеркивает ученый, что не только стратегические и тактические, а даже ситуативные задачи требуют адекватного оценивания, интерпретации различной окружающей информации. По форме продуктами творческого восприятия будут образы различной модальности, понятия, которые сопровождают узнавание, оценивание, интерпретацию, и, наконец, понимание и определенное его выделение в общем процессе первичных этапов функционирования системы «субъект — объект». В. А. Моляко отмечает, что процесс восприятия начинается с активизации оперативных и глубинных структур, и такое восприятие может быть описано как функционирование цепочки

«праобраз – прообраз – образ-ориентир». Выбор соответствующих праобразов, а в дальнейшем – прообразов, основывается на стратегических тенденциях аналогизирования, комбинирования и реконструирования, которые могут трансформироваться в конкретные стратегии не только решения перцептивной задачи, но и всей проблемы, в состав которой эта задача может входить [2, с. 13].

Под социальной перцепцией исследователи понимают целостное восприятие субъектом социальных объектов, к которым относятся другие люди, группы, различные социальные сообщества. Социальная перцепция рассматривается как сложный комплекс явлений и процессов, которые обеспечивают ориентацию индивида во внешней среде и обеспечивают ему состояние готовности к действию. Этот комплекс включает как перцептивные процессы обработки информации, которые поступают от органов чувств (ощущений), так и мыслительные, когнитивные процессы. Восприятие не просто регистрирует ощущения, но и, как свидетельствуют исследования, активизирует память и мышление в поисках перцептивной гипотезы, базовой перцептивной категории, которая закреплена в опыте и является адекватной относительно внешней среды.

Социальная перцепция – это важный психологический процесс, который отвечает за осуществление определенного социального поведения человека. Он содержит в себе восприятие внешних признаков человека, соотнесение их с его личностными характеристиками, интерпретирование и прогнозирование на этой основе его поведения, обеспечивает взаимодействие людей и во многих случаях определяет его характер, поскольку поведение человека, которое возникло в результате процессов восприятия и интерпретации, служит началом перцептивных процессов для его партнера.

Анализ результатов исследования уровня развития социальной перцепции старшеклассников позволил Э. В. Киричевской сделать вывод, что преобладающее большинство испытуемых не могут найти адекватное решение социально-коммуникативных задач в связи с недостаточным уровнем развития у них межличностной перцепции. Автор отмечает, что уровень развития социальной перцепции старшеклассников является важным показателем их способности к творческой коммуникативной деятельности. При наличии развитых навыков адекватной межличностной перцепции старшеклассникам, которые подвергаются негативному отношению со стороны сверстников, было бы намного легче корректировать собственную позицию, «Я-образ» во взаимоотношениях со сверстниками, а также реконструировать свои поведенческие стратегии взаимоотношений с ними [1, с. 242].

В социальной психологии проводились исследования, посвященные выявлению возрастных особенностей развития социально-перцептивных процессов. Так, у детей сначала формируется способность к распознаванию экспрессии лица по мимике, потом – по жестам, а умения интерпретировать чувства через (посредством) особенности отношений формируются только в подростковом возрасте. Для детей дошкольного возраста важную роль в процессах восприятия играет

оформление внешнего вида. Для младшего школьного возраста (начало младшего школьного возраста) характерным является недифференцированность восприятия. Поэтому ребенок иногда путает похожие по написанию буквы, цифры (например, цифры 6, 9).

Хотя дети в этом возрасте могут целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, они выделяют, как и дошкольники, наиболее яркие качества – в основном цвет, форму и размер.

Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объекта, желательно проводить специальную работу по развитию наблюдательности. Если для дошкольников характерным является анализирующее восприятие, то под конец младшего школьного возраста начинает проявляться синтезирующее восприятие. Развитие интеллекта способствует умению устанавливать связи между элементами того, что воспринимается. Это легко прослеживается при описании детьми картин. Вследствие усовершенствования наблюдательности восприятие становится более целеустремленным процессом.

В школьном возрасте ребенок формирует собственную тактику налаживания социальных отношений, осваивает социальные умения относительно построения отношений с другими, с которыми сам и социально «растет». Социальное проектирование рассматривается как выработка личностью собственной конструктивной стратегии взаимодействия с другими людьми в конкретной социальной ситуации. С одной стороны способность к социальному проектированию предусматривает наличие определенных «базисных» свойств личности, а с другой – эта способность является следствием активного участия человека в разных видах социальной деятельности, где приходится решать определенные задачи. При решении таких задач субъекту необходимо проанализировать ситуацию, определить детерминанты ее возникновения, подобрать методы эффективного реагирования на различного рода влияния и предусмотреть ход развития действий. Таким образом, необходима активизация творческого мышления с целью накопления и трансформации полученных впечатлений. Накопление и трансформация определенной социальной информации предполагают субъективные предпочтения, которые в свою очередь обуславливают возникновение замысла решения возникшей ситуации и нахождение способов его реализации. При условии адекватного восприятия и понимания отношений, что складываются, ученики выстраивают свое наблюдение за развитием ситуации, определяют меру своей включенности (или невключенности) в нее и конкретную свою позицию (активную, нейтральную, пассивную). Исходя из позиции, которую занимает ученик, проявляется его тип деятельности: активно-творческий, нейтрально-исполнительский, пассивно-ожидаемый [3].

Как отмечает А. С. Полякова, при условиях, когда ученик сталкивается с новой социальной ситуацией, можно говорить о творческой задаче социально-психологического характера. Составляющими такой задачи выступают действия (социальные умения) налаживания оптимальных социальных контактов с партнером по общению. В процессе налаживания (конструирования новых связей, отношений) возникает

необходимость использования определенных поведенческих реакций, адекватных отношений, которые сложились с партнером по общению, и стратегически выстроить эффективные средства достижения успешного решения (согласия, содействия, дружеских отношений).

Проблема восприятия является важной проблемой психологии, поскольку жизнедеятельность человека происходит в условиях, которые все время меняются и это в свою очередь требует от личности адекватного оценивания и соответственно эффективного решения возникающих проблем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кіричевська Е. В. Соціальна перцепція як показник здатності до творчої комунікативної діяльності / Е. В. Кіричевська // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир, 2008. – С. 234–242.
2. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. 1. – Житомир, 2008. – С. 7–14.
3. Полякова А. С. Проблема восприятия информации личностью в свете современного подхода к ее изучению в психологии / А. С. Полякова // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. пр. / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 4. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 235–244.

*Е. И. Лебедева*

## **Связь понимания ментального и физического мира и уровня интеллектуального развития в дошкольном возрасте<sup>1</sup>**

**И**зучение развития модели психического на данном этапе исследования заключалось в анализе взаимосвязи развития моделей ментального, физического мира и уровня интеллектуального развития у детей дошкольного возраста с нормальным и сниженным уровнями интеллекта. Проанализированы профили интеллектуального развития испытуемых успешно и неуспешно выполнивших задачи на понимание ментального и физического мира в каждой группе детей.

В исследовании участвовали 92 ребенка четырех возрастных групп: 3 года – 18 детей (14 девочек, 4 мальчика), 4 года – 20 детей (8 девочек, 12 мальчиков), 5 лет – 28 детей (13 девочек, 15 мальчиков), 6 лет – 26 детей (18 девочек, 8 мальчиков).

Методики были организованы таким образом, чтобы отразить уровни развития понимания ментального и физического мира. Первый уровень развития понимания предполагал формирование базовых представлений о ментальном и физическом мире. Методики, исследующие второй уровень понимания (уровень моделей), оценивали связанность отдельных представлений в единую картину физического или ментального мира, позволяющую понять причинность событий. По каждому блоку методик были введены интегративные показатели, которые сравнивались с уровнем интеллектуального развития в каждой группе детей.

Для анализа развития базовых представлений о ментальном мире оценивалось распознавание детьми эмоций по лицевой экспрессии, понимание эмоций в ситуативном контексте, а также понимание желаний и намерений других людей. Чтобы оценить развитие способности построения модели психического были использованы методики, оценивающие понимание ментальных причин эмоции, ментальной причинности поведения и прогнозирования поведения на основе знаний о желаниях и мнениях других людей, понимания обмана и понимания отличий причин движения физических и социальных объектов.

Анализ развития базовых представлений о физическом мире включал в себя оценку понимания детьми основных законов физического мира (непрерывности траектории движения физического объекта, субстанциональности и гравитации). Развитие модели физического мира изучалось с помощью методик, исследующих понимание

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках подхода «модели психического» при финансовой поддержке гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых-кандидатов наук (МК-1758.2010.6).



физической причинности и понимания принципа сохранения свойств предметов при изменении внешнего вида (задачи на понимание сохранения объема жидкости и понимания сохранения дискретного количества, разработанные Жаном Пиаже) [Пиаже, 1969].

Уровень интеллектуального развития оценивался при помощи «Методики исследования интеллекта у детей Д. Векслера» [1994] для детей 5–6 лет и теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста (WPPSI) для детей 3–4 лет. Пяти-шестилетние дети разделились на две группы: со средним уровнем развития интеллекта ( $>85$ ) и ниже среднего ( $<85$ ).

Результаты исследования показали наличие достоверной связи психометрического интеллекта и понимания ментального и физического мира. Дети пяти-шести лет со сниженным интеллектом достоверно отличались от своих ровесников по уровню вербального, невербального и общего интеллекта (вербальный IQ:  $U=25$ ,  $p\leq 0,01$ , невербальный IQ:  $U=46,5$ ,  $p\leq 0,01$ , общий IQ:  $U=3,5$ ,  $p\leq 0,01$ ).

У типично развивающихся дошкольников с сохранным интеллектом развитие понимания ментального и физического мира на уровне моделей положительно связано с развитием, как общего, так и вербального, и невербального интеллекта. В свою очередь, развитие базовых представлений о ментальном и физическом мире оказалось связанным только с уровнями общего и невербального интеллекта. Предположительно, отсутствие корреляций между вербальными способностями и базовыми представлениями обусловлено тем, что распознавание эмоций, понимание желаний по внешним проявлениям, а также понимание основных законов физического мира развиваются в онтогенезе достаточно рано, до возможности понимать речь и говорить.

Анализ интеллектуальных профилей типично развивающихся детей 5–6 лет успешных и неуспешных в выполнении задач на понимание ментального мира показал значимые различия в оценках по вербальным субтестам методики Векслера «Осведомленность» и «Понятливость». Достоверных различий в оценках по невербальным субтестам не выявлено. У детей, успешно распознающих эмоции, понимающих намерения, желания других людей по их внешним проявлениям в поведении, понимающих обман и ложные убеждения лучше развиты способности к социализации, усвоению социальных норм и правил поведения, способности к самоинициации в проблемных ситуациях, чем у детей, неуспешных в решении задач на понимание ментального мира.

В группе детей со сниженным интеллектом, когда дефицитарность обнаруживается не только в понимании ментального и физического мира, но и в общих когнитивных способностях, становление ментальных моделей психического и физического мира оказывается изолированным от развития психометрического интеллекта. Были обнаружены только две достоверные корреляционные связи: чем выше уровень развития вербального интеллекта, тем лучше развиты базовые представления о ментальном мире ( $\rho=0,59$ ,  $p\leq 0,05$ ); чем выше уро-

вень общего интеллекта, тем лучше развито понимание физического мира на уровне моделей ( $\rho=0,651$ ,  $p\leq 0,05$ ).

Интеллектуальный профиль детей этой группы характеризуется высокими оценками по субтесту «Понятливость» относительно среднего балла в этой группе детей и низкими оценками по субтестам «Осведомленность», «Сходство» и «Словарный» вербальной серии методики Векслера.

Фрагментарные связи с уровнем интеллектуального развития в группе детей, которые испытывают дефицит при понимании и ментального, и физического мира свидетельствуют о том, что развитие интеллекта, по крайней мере, на уровне средних значений, необходимо для формирования модели психического. Относительно сохранности способности понимания социальных отношений, усвоения социальных норм и правил при недостаточном понимании ментальных состояний других людей в этой группе детей также указывают связь интеллектуального уровня с развитием модели психического.

В дальнейшем планируется углубленный анализ связи успешности выполнения субтестов теста интеллекта Векслера и развитием отдельных аспектов модели психического, что позволит полнее изучить роль когнитивного развития в понимании ментального и физического мира в дошкольном возрасте. Изучение соотношения развития понимания ментального и физического мира и когнитивных способностей имеет важное значение для анализа предикторов развития модели психического при различных вариантах дефицитарного развития детей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
2. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

*Э. В. Леус, А. В. Костина*

## **Проявления психических состояний несовершеннолетними осужденными**

Психические состояния всегда детерминированы внешними и внутренними причинами [1]. Возникновение и протекание различных состояний человека зависит от его индивидуальных психических и нейрофизиологических качеств, предшествующих психических состояний, жизненного опыта, возраста, физического состояния, конкретной ситуации. В структуре психического состояния выделяются энергетическая – совокупность биохимических и физиологических процессов в организме, и информационная – процессы субъективного отражения действительности, составляющие. Проблема психических состояний до настоящего времени остается недостаточно разработанной [2]. Исследованиями Ю. Е. Сосновиковой, Е. П. Ильина и др. был установлен ряд важнейших закономерностей и механизмов, касающихся феноменологии, структуры, функций, динамики психических состояний [3, 4]. Н. Д. Левитов подчеркивал, что в детском и подростковом возрасте легче установить закономерности и связи психических состояний с динамикой развития личности [5, 6, 7]. Наряду с достижениями в изучении психических состояний, имеется ряд областей психологии, где исследования единичны, прежде всего, это пенитенциарная психология, потому актуальным представляется изучение психических состояний именно категории несовершеннолетних. Подростковый возраст – важный этап личностного развития человека, на котором развиваются моральные и нравственные основы, социальные установки человека, идет активное формирование личности, закладываются основы мировоззрения и качественно изменяется вся психическая деятельность, а эмоциональные переживания и психические состояния оказывают значительное влияние на поведение.

Для исполнения наказания в виде лишения свободы в отношении несовершеннолетних осужденных законодательство предусматривает создание воспитательных колоний (здесь и далее ВК), которые являются одним из видов исправительных учреждений. В ВК отбывают наказание несовершеннолетние осужденные к лишению свободы, а также осужденные, оставленные в ВК до достижения ими возраста 21 года. Принудительная социальная изоляция несовершеннолетних вызывает существенные изменения личности несовершеннолетнего, влекущие за собой возникновение широкого спектра психических состояний, которые обуславливают уровень адаптации осужденных, их поведение и деятельность.

Определенную остроту приобретает проблема изучения психических состояний несовершеннолетних осужденных в контексте их обучения и воспитания в условиях исправительного учреждения.

Накопление научных данных по данной проблеме с учетом возрастных особенностей развития психики несовершеннолетних является необходимым для организации наиболее благоприятного психологического климата в исправительных и воспитательных учреждениях. Решение этого вопроса может способствовать не только улучшению психофизического состояния личности этой категории несовершеннолетних осужденных, но и предотвращению других нарушений закона и режима учреждения, таких как массовые беспорядки, поджоги, побеги или террористические акты в местах лишения свободы. Знание особенностей психических состояний и личностных особенностей несовершеннолетних дает возможность более эффективно проводить различную психологическую работу с ними, предупреждать рецидивную преступность в подростковой среде.

Целью нашей работы явилось изучение особенностей психических состояний несовершеннолетних осужденных в процессе отбывания наказания в местах лишения свободы. Проведенное исследование позволило изучить психические состояния и особенности личности несовершеннолетних осужденных. Результаты исследования не выявили у несовершеннолетних стремления давать неискренние ответы и преувеличивать свои проблемы. Для них было характерно состояние тревоги с разной степенью выраженности. Напряженность, настороженность и психологический дискомфорт обусловлены спецификой условий содержания в воспитательной колонии. Осужденные показали средний уровень тревоги, они испытывали ощущение внутренней напряженности, обусловленной переживанием неопределенной угрозы, чувством неясной опасности. Ранее нейтральные влияния среды приобретают значимость и могут вызывать отрицательные эмоции и раздражительность, такой уровень тревоги необходим для эффективного приспособления к действительности и имеет адаптивное значение. Состояние тревоги сопровождается нарастанием напряжения и не обеспечивает приспособления к условиям воспитательной колонии. В результате длительного тревожно-боязливое возбуждения, подростки испытывают потребность двигательной разрядки, что может привести к дезорганизации поведения и деятельности.

В то же время, низкий уровень фрустрации говорит об успешной адаптации к условиям ВК. Актуальные трудности переживались как преодолимые и не вызывали конфликта между актуальной значимой потребностью и невозможностью ее реализации. Осужденные достаточно объективно оценивали свое новое положение в условиях социальной изоляции и возможные перспективы.

У осужденных был выявлен высокий и средний уровень депрессии, низкий эмоциональный фон, тоскливое настроение, подавленность, апатия, чувство одиночества и тоски, волевая активность снижена; проявляется равнодушное отношение к происходящему, пассивность, безынициативность, потеря интереса к тем занятиям, которые раньше привлекали. Зачастую эти подростки испытывали чувство вины, им были характерны мысли о собственной ответственно-

сти за сложившуюся ситуацию, неудовлетворенность окружающей обстановкой.

Состояние депрессии могло быть обусловлено тем, как осужденные оценивают ситуацию пребывания в воспитательной колонии, какую позицию занимают по отношению к режимным требованиям и воспитательным воздействиям. Подростки достаточно критично оценивали себя, они включены в коллективную жизнь, хотя активности могут и не проявлять; учеба в школе и ПТУ часто используются ими для того, чтобы уйти от переживаний и мыслей о совершенном правонарушении, упущенной возможности самореализации, что обуславливает безучастность по отношению к происходящему, своему положению, а также поверхностность положительных эмоций.

Большинство респондентов показали средний уровень выраженности стресса. Осужденные могли проявлять нервозность, замкнутость, и в то же время возможны сильные эмоциональные вспышки, испытывают трудности с концентрацией внимания. Им было характерно напряжение, беспокойство, эмоциональная нестабильность и негативные переживания. Подростки старались сохранять самообладание, но иногда раздражались из-за мелочей, проявляли несдержанность, под влиянием изменений в окружении могли испытывать подавленность или же быть чрезмерно вспыльчивыми. Средний уровень выраженности стресса является естественным в данной ситуации, поскольку несовершеннолетний осужденный сталкивается с новыми условиями, определяющими его жизнь и деятельность, отличными от условий его прежней жизни.

Однако часть респондентов показали низкий уровень стресса, что проявлялось в сдержанности поведения, эффективном контроле над эмоциями. Эти воспитанники не испытывали раздражения при изменяющихся внешних условиях и не склонны винить себя, что может объясняться тем, что многие из них ранее помещались в ЦВСНП, спецшколу или попали в ВК повторно, поэтому условия режима и содержания являлись для них знакомыми, привычными, а социальная изоляция не оказывала психотравмирующего воздействия.

Таким образом, проведенное исследование позволило представить психологический портрет несовершеннолетних осужденных. Несовершеннолетние осужденные отличались подвижностью, высоким жизненным тонусом, склонностью к получению удовольствия от жизни, что обуславливает специфику возникающих у них психических состояний. Повышенный фон настроения, общительность, болтливость сочетались с проявлениями вербальной агрессии; апатия и эмоциональное отчуждение могли носить показной характер. Проявления деструктивной активности воспитанников зачастую определяется сменами настроения, а не стремлением игнорировать режим ВК. Выявленные личностные особенности несовершеннолетних осужденных необходимо учитывать как при определении направлений работы с ними в период адаптации к условиям воспитательно-исправительного учреждения, так и в течение всего срока пребывания для профилактики возможных поведенческих деликтов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лыдокова Г. М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом: Монография. – Елабуга, 2006.
2. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М., 1964.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб., 2002.
4. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. М., 2004.
5. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 131–137.
6. Левитов Н. Д. Психическое состояние агрессии // Вопросы психологии. 1967. № 6. С. 168–171.
7. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. № 6. С. 118–128.

## Восприятие эмоциональной окраски музыки

Один из наиболее важных аспектов восприятия музыки состоит в способности слушателя почувствовать эмоциональную окраску музыкального произведения. При всей субъективности восприятия произведений искусства можно ставить вопрос о том, насколько адекватно и насколько точно слушатель распознает эмоции, выражаемые в музыкальном произведении.

Способность к распознаванию музыкальной окраски музыки зависит, с одной стороны, от опыта слушателя, музыкального образования, знания выразительных средств, характерных для разных стилей, с другой стороны – от индивидуальных психологических характеристик слушателя. Можно ожидать, что человек, хорошо понимающий эмоции других людей, будет лучше понимать эмоциональную окраску широкого круга стимулов, включая и произведения искусства. Отсюда возник основной замысел данного исследования – выяснить, в какой степени соотносятся друг с другом точность распознавания эмоций других людей и точность распознавания эмоций в музыке.

В последние годы распознавание эмоций часто изучается в рамках исследований эмоционального интеллекта – способности понимать эмоции и управлять ими. Распознавание эмоций рассматривается как одна из основных составляющих частей эмоционального интеллекта (Mauger et al., 2001, Робертс с соавт., 2004). Для измерения точности распознавания эмоций при социальной перцепции в данном исследовании был выбран видеотест на эмоциональный интеллект Овсянниковой-Люсина (Люсин, Овсянникова, 2009). Он состоит из 7 видеосюжетов, в которых представлены фрагменты поведения людей в различных естественных ситуациях. Испытуемый должен оценить эмоциональное состояние персонажа каждого сюжета, используя 15 шестибалльных шкал лайкертовского типа. Каждая шкала – это название того или иного эмоционального состояния. За правильные ответы принимаются заранее собранные экспертные оценки. Точность распознавания эмоций оценивается как степень близости ответов испытуемого к ответам экспертов. По данным авторов видеотест обладает удовлетворительными психометрическими свойствами.

Стандартизированной и психометрически выверенной методики для измерения точности распознавания эмоций в музыке в отечественной психологии не существует. Поэтому для данного исследования была разработана специальная методика для оценки эмоциональной окраски музыки (МОЭМ)<sup>1</sup>. Для сопоставимости результатов ме-

---

<sup>1</sup> Благодарю А. Д. Медведеву за участие в разработке стимульного материала и сбор данных.



тодика МОЭМ была максимально приближена к видеотесту на эмоциональный интеллект Овсянниковой-Люсина. В качестве стимульного материала было подобрано 10 музыкальных отрывков длиной около минуты. Для оценки эмоциональной окраски музыкальных отрывков было подобрано 15 шестибалльных шкал лайкертовского типа, представляющих собой названия эмоциональных категорий. Для получения этих шкал музыкальные отрывки были предъявлены пяти испытуемым, которые после прослушивания каждого отрывка называли характерные для него эмоции.

Для получения ответов, которые можно было бы принять за «правильные», была проведена экспертная оценка музыкальных отрывков. В качестве экспертов выступили пятеро профессиональных музыкантов, трое из которых были классическими пианистами и/или преподавателями классического фортепиано, а два – специалистами в области сочинения и обработки электронной музыки со стажем работы в этой области более девяти лет. Важно отметить, что между ответами экспертов в области классической и в области электронной музыки не было обнаружено никаких систематических различий. Для каждого отрывка оценивалась согласованность оценок экспертов с помощью  $\lambda$  Кронбаха. В методику МОЭМ были включены только те отрывки,  $\lambda$  Кронбаха которых была выше 0,7.

Для проверки гипотезы о положительной связи между точностью распознавания эмоций при социальной перцепции и при восприятии музыки видеотест Овсянниковой-Люсина и ЭмоМуз были проведены на выборке из 46 человек, в которую входили представители различных профессий и студенты. В выборке было поровну мужчин и женщин в возрасте от 17 до 57 лет, средний возраст составил 23,2 года (стандартное отклонение 7,6).

Коэффициент корреляции Спирмена между измеренными переменными оказался равен 0,461 ( $p < 0,001$ ), что подтверждает выдвинутую гипотезу. Полученный результат дает основания предполагать, что способность к распознаванию эмоций является универсальной, то есть не зависящей от типа эмоционально окрашенной информации. Вместе с тем в дальнейшем было бы продуктивно исследовать, какой вклад в точность восприятия эмоциональной окраски музыки вносит тип слушательского восприятия. Сейчас ведется работа над созданием опросника на тип слушательского восприятия, основанного на типах слушателей, выделенных Т. Адорно (Адорно, 1999). Результаты этой работы будут сообщены в устном выступлении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т. В. Введение в социологию музыки. Двенадцать критических лекций // Избранное: Социология музыки. М.; СПб.: Университетская книга, 1999.
2. Люсин Д. В., Овсянникова В. В. Феномен сензитивности к эмоциям разной модальности // Материалы итоговой научной конферен-

ции Института психологии РАН (12–13 февраля 2009 г.) / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. И. Артемьевой. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 123–130.

3. Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.

4. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // *Emotion*, 2001. V. 1. P. 232–242.

*А. А. Матюшкина*

## **Личностные факторы творческих решений в теории проблемных ситуаций**

**А. М. Матюшкина**

**В** изучении творческого мышления самостоятельной задачей выступает исследование субъективных факторов, предрасполагающих или обеспечивающих возможности нахождения творческих решений. Особое внимание данной теме уделяется в отечественной психологии мышления. Мышление понимается [7] как процесс объект-субъектного взаимодействия, в котором объектом мышления является задача, субъектом — мыслящая личность. При этом объект (задача) в решении неотделим от субъекта. В теории С. Л. Рубинштейна это подчеркивается категорией «проблемная ситуация», в деятельностном подходе к пониманию мышления [6, 8] вводится различие объективной и субъективной структур задачи для обозначения принятия субъектом задачи как начального этапа мышления [4].

Влияние различных характеристик задачи на процесс решения хорошо изучено в информационном подходе, активно исследуется в когнитивной психологии. Так, известная классификация факторов, влияющих на процесс решения [6], разделяет их на личностные и ситуационные. При этом к ситуационным влияниям относятся характеристики задачи (модель стимула, временная организация) и мотивационно-эмоциональные состояния субъекта, а к личностным — уровень интеллекта, знаний, некоторые личностные характеристики, устойчивые во времени. Таким образом, прежде всего, в основу данной классификации заложен временной критерий. Однако при переходе к анализу реальных творческих проблем, в отличие от экспериментальных, данный критерий оказывается недостаточным как с точки зрения временных характеристик, так и включенности личности для достижения решения.

Одной из важных характеристик решения творческой проблемы является ее длительное временное течение. Решение научных, технических, художественных проблем может длиться годами при высокой личностной включенности. Творческая проблема как особый объект мышления также характеризуется высокой степенью неопределенности условий и целей заданий, предполагая свободу осмысления со стороны личности [4, 5], самостоятельностью в постановке или присвоении проблемы, то есть особой включенностью личности в процесс решения. Проблема, проблемная ситуация предполагает такой тип отношения к заданию, когда субъект не может отказаться от его решения, так как оно для него лично значимо.

Проведенный теоретический анализ показал, что в качестве возможной модели личностных факторов творческого решения проблем

может быть рассмотрен подход А. М. Матюшкина [2, 3] к пониманию мышления как разрешению проблемных ситуаций. В существующей модели решения творческой проблемы А. М. Матюшкина выделены несколько факторов. Один из факторов – возникновение личностно значимой проблемной ситуации – проблемы, детерминирующей решение. Мотивационной подосновой возникновения проблемной ситуации выступает наличие у субъекта устойчивой познавательной мотивации как личностной характеристики. Именно она по отношению к решению реальной творческой проблемы ведет к возникновению «проблемной доминанты» [2], которая притягивает «...даже очень слабые внешние (или внутренние) намеки, получившие в экспериментальной психологии мышления название «подсказок»» [2]. Устойчивая познавательная мотивация обеспечивает мотивационную поддержку решения в течение длительного периода времени, в том числе мобилизуя волевой ресурс.

Второй фактор характеризует интеллектуальный и творческий потенциал субъекта в отношении возможности постановки и присвоения проблемы – «пороги проблемности». Это наличие специальных способностей, уровня подготовленности, знаний в определенной творческой области, владение профессиональными языками выражения или реализации решения, что принципиально значимо в решении реальных творческих проблем. «Интуитивно понятое решение только тогда становится реальностью, когда оно адекватно выражено, обосновано, доказано [2]. Третий фактор – семантический потенциал личности, – который определяет «глубину» понимания смысла решаемой проблемы. Вышеуказанная модель личностных факторов творческого решения является развитием теории проблемных ситуаций в мышлении А. М. Матюшкина, где психологическую структуру проблемной ситуации составляют три необходимых элемента – познавательная потребность, познавательные возможности субъекта, открытие нового, неизвестного в ходе решения.

Нами проведено исследование, теоретической целью которого был поиск интегральной личностной характеристики, включающей три основных компонента вышепредставленной модели; эмпирической целью – изучение особенностей решения творческих задач и проблем разными типами личностей (А. А. Матюшкина, В. С. Пиримова; 2008, 2009, 2010 гг.).

В рамках гуманистической психологии в качестве одной из значимых характеристик самоактуализирующейся, творческой личности рассматривается «открытость новому опыту». Представляется возможным в рамках теории проблемных ситуаций рассматривать «открытость новому опыту» как интегральную личностную предпосылку творческих решений, понимая ее как готовность субъекта к восприимчивости и поиску нового (новых для субъекта знаний, новых для него решений). «Открытость новому опыту» основана на познавательной потребности, стремлении к творчеству и спонтанности [1]. На основании выраженности таких характеристик, как «познавательная потребность», «стремление к творчеству» и «спонтанность», субъекты

были разделены на две группы по степени выраженности «открытости новому опыту»: проявляющие стремление к «открытости новому опыту» (средние показатели) – «личности, стоящие на пути к самоактуализации» (группа 1); проявляющие выраженную тенденцию к «открытости новому опыту» (высокие показатели теста самоактуализации) – «самоактуализирующиеся личности» (группа 2).

Испытуемые проявили различия в процессе решения творческих задач. В решении задач с неопределенно заданными условиями более эффективны (по критериям продуктивности, оригинальности, гибкости решений) испытуемые группы 2 (самоактуализирующиеся личности). Испытуемые, проявляющие стремление к «открытости новому опыту», более продуктивны в решении творческих задач с четко заданными условиями.

Две группы испытуемых в условиях решения самостоятельно поставленной задачи используют качественно разные способы ее формулирования и решения. Испытуемые, проявляющие стремление к «открытости новому опыту», ставят перед собой задачу с определенно или четко заданными условиями, не связывая формулировку задачи с личным интересом, при этом эффективно ее решают в рамках ограниченного времени. Испытуемые, проявляющие выраженную тенденцию к «открытости новому опыту», формулируют проблему – цель в неопределенных условиях, – очерчивая область возможных решений, с опорой на личный интерес, но при этом оказываются менее эффективными в достижении решений в условиях ограниченного времени. Они не «успевают», переходя на уровень постановки проблемы с высокой степенью неопределенности условий и целей решения, переосмыслить возникшую проблемную ситуацию, доведя ее до уровня конкретных решений.

Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования позволяют рассматривать характеристику «открытости новому опыту» как интегральную личностную предпосылку различных возможностей для творческих решений в рамках модели личностных факторов решения творческих проблем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. СПб.: Изд-во «Питер», 2006.
2. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
3. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: Учебное пособие / Под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009.
4. Матюшкина А. А. Взаимодействие объективной и субъективной структур задачи как фактор творческого решения. Стр. 258–262. В сб.: Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности: материалы четвертых чтений памяти Л. С. Выготского / РГГУ, междунар. конф. (Москва, 17–20 ноября 2003). – М.: РГГУ, 2004.

5. Матюшкина А. А. Решение проблемы как поиск смыслов: Монография. – М.: Издат. центр ГУУ, 2003.
6. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ, Астрель, 2008.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Изд-во «Питер», 2000.
8. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

*Н. В. Медведева*

## **Изучение изобразительной деятельности младших школьников**

**Н**ахождение путей целенаправленного формирования личности, способной творчески подходить к делу в любой отрасли человеческой деятельности – важнейшая задача, которая стоит перед современной психологической наукой поскольку «... творчество в широком смысле выступает как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию» (Пономарев, 1980). Многоаспектность изучения этого направления предусматривает и исследования проблемы художественного замысла как механизма решения художественной задачи в процессе возникновения, разработки, трансформации, воплощения художественных идей.

В своей работе мы ориентировались на общие методологические подходы, которые разработаны в работах Б. В. Ананьева, Л. С. Выготского, Г. С. Костюка, С. Л. Рубинштейна и др., фундаментальные исследования, проведенные в области психологии творчества (В. А. Моляко, Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров, П. М. Якобсон и др.) и психологии художественного творчества (Е. И. Игнатъев, Б. С. Мейлах, А. А. Мелик-Пашаев и др.), а также, исследования замысла, представленные в работах А. Г. Аграновского, А. Г. Васадзе, Н. В. Гросул, Л. Л. Гуровой, Б. С. Мейлаха, А. Г. Цейтлина, П. М. Якобсона и др. Наиболее полным можно считать исследование «замысла» в контексте литературной (П. Н. Медведев, О. И. Никифорова) и конструкторской деятельности (В. А. Моляко).

Общее направление нашего исследования разрабатывалось в русле парадигмы стратегической организации творческих процессов, как творческой организации деятельности человека в разнообразных сферах, разработанной В. А. Моляко (1982). В целом стратегический подход направлен на изучение организации и реализации (в том числе функционирования системы прогнозирования, планирования) деятельности, результатом которой будет определенный творческий продукт.

Процесс формирования замысла мы рассматриваем как трехкомпонентную структуру: подготовительный этап в виде желания что-либо нарисовать или понимание содержания рисования (если дается задание); разработка замысла; воплощение замысла. Каждый из этих этапов имеет свою подструктуру, все стадии данного творческого процесса тесно переплетены между собой. В художественном творческом процессе, продуктом которого является рисунок, замысел играет значимую роль. Он есть результат образно-понятийной мыслительной деятельности субъекта, и репрезентирует регулирующую функцию в процессе создания рисунка.

Нами были проанализированы особенности трансформации художественного замысла младших школьников в процессе изобразитель-



ной деятельности. В ходе исследования были выявлены закономерности формирования художественного замысла, которые заключаются в решающей роли микро-фазы трансформации замысла, а именно преобразовании зафиксированных идей в единый, конечный вариант замысла. При этом стадия воплощения эскизов в окончательный вариант – детерминируется стратегиальными мыслительными действиями, которые играют решающую роль в процессе формирования художественного замысла, и является наиболее творческим моментом в процессе создания ребенком рисунка.

Итак, процесс формирования замысла условно состоит из определенных стадий, а именно: возникновение замысла (появление желания что-либо нарисовать или получение конкретного тематического задания) – первоначальный замысел; формирование замысла в идеях образах, появление первых эскизов, зарисовок и т. п. – промежуточный замысел; трансформация замысла из первичных вариантов в конечный продукт; воплощение итоговой версии в материальный продукт с дальнейшей детализацией, незначительными изменениями – окончательный замысел.

Результаты проведенного экспериментального исследования позволили конкретизировать и уточнить особенности трансформации художественного замысла непосредственно на этапе преобразования эскизов-рисунков в конечный рисунок, а именно преобразования в образ-воплощение на практическом уровне, которые разворачиваются в локальном или векторном направлении. Так, локальное направление трансформации определяется динамикой развития замысла в рамках действий ребенка по аналогии (прямая аналогия, частично разработанная аналогия, детально разработанная аналогия), а векторное направление трансформации определяется динамикой развития замысла с применением трансформаций, соответствующих комбинаторным действиям, и трансформаций, соответствующих реконструктивным действиям. Выявлены также особенности стратегиальных мыслительных тенденций на стадии разработки идей, первичных образов, в которой ведущей является стратегиальная тенденция аналогизирования.

Таким образом, для того, чтобы ребенок мог воплощать художественные образы в рисунках и успешно реализовывать возникающие замыслы в процессе рисования, кроме овладения изобразительными умениями и навыками ему необходима своеобразно «выстроенная» система мышления, которая основывается на стратегиальном поиске. Обучение стратегиальному поиску репрезентирует особую важность, т. к. дает возможность получить целостный, всесторонний взгляд на проблему за счет варьирования художественными образами и способствует нахождению разнообразных замыслов. «Полет мысли», направленный стратегиальной тенденцией, дает возможность находить уникальные художественные решения и вырабатывать характерный творческий подход. Кроме того, навыки использования стратегий в рисовании могут способствовать более продуктивному решению и в других вопросах, не связанных с изобразительным творчеством.

Разработанная и апробированная нами авторская методика «Творческий калейдоскоп», состоит из двух частей и представляет собой модифицированный фрагмент системы КАРУС: «Творческое мышление» (как теоретический блок); «Калейдоскоп эскизов» (как практический блок), главной целью применения данной системы является обучение младших школьников мыслительным стратегиям. В процессе исследования было установлено, что применение учебно-развивающих упражнений способствует положительной динамике в изобразительной деятельности и влияет на процесс формирования замысла, стимулирует развитие художественно-творческих способностей детей.

Спектр человеческих возможностей широк, мы стоим, вероятно, на низшей ступени его использования. Знания, накопленные в психологической науке, уже сегодня в силах помочь человеку более полно реализовывать свой творческий потенциал.

*В. А. Моляко*

## Стратегическая организация процесса творческой деятельности

Психология творчества в последние годы сделала вполне определенный шаг из области преимущественно теоретической в область конкретного решения практических проблем. Необходимость формировать работника, обладающего творческими умениями, способностью решать новые задачи, — не просто пожелание, а многократно формулируемый заказ.

Творческая деятельность аккумулирует в себе субъективные особенности и порождает сами продукты деятельности; именно по процессу мы судим о характере творческой деятельности в целом.

Ведущие специалисты указывают, что мы еще весьма далеки от более или менее хорошо разработанной теории процесса деятельности, и тем более — творческой. Достаточно напомнить, в частности, как обстоит дело с объяснением соотношения мотивов и целей, стратегий и планов в творческой деятельности, с разъяснением развития динамики образа в ее процессе, соотношения осознаваемых и неосознаваемых элементов и т. д.

Для нас важно рассмотрение процесса вместе с его результатами, ибо, как в свое время отмечал С. Л. Рубинштейн, «результаты мыслительной деятельности — понятия, знания — сами включаются в процесс мышления, обогащают его и обуславливают его дальнейший ход... процесс мышления есть одновременно и движение знания в нем», а «самый ход процесса раскрывается в исследовании через соотношение тех продуктов, которые он дает на различных своих этапах». Это важное методологическое положение, и когда оно не присутствует в анализе мыслительных процессов, неизбежно возникают сложности анализа реального творческого процесса.

В исследовании мышления и творчества наличествует своего рода аксиома о преимущественно логической организации мыслительных процессов. Такой логикоцентристский подход тормозит разработку проблем творческого мышления. Дело здесь, как это нетрудно понять, вовсе не в отрицании «участия» логики в организации мыслительного процесса. Речь идет о том, что логические компоненты являются лишь составляющими, и — насколько можно судить по некоторым концепциям и экспериментальному материалу — в творческих процессах они только иногда, на отдельных этапах играют собственно ведущую роль. Это убедительно показали Ж. Адамар, В. В. Налимов. Они обратили внимание на перспективное направление в области анализа как психологической деятельности в целом, так и отдельных психологических процессов: констатация потоковости, своего рода хаотизма (конечно, своеобразного, каковым он может лишь казаться в силу своей особой сверхсложной организации) умственных

процессов. Истоки данного направления содержатся во множестве философских и психологических работ восточных и западных школ, причем как древних (буддистских), так и новых (феноменологических).

Современные сведения о характере протекания творческого процесса достаточно противоречивы, диапазон мнений колеблется между двумя полюсами, а именно: от представлений, что этот процесс протекает по строго предопределенным этапам (логический вариант), до полной непознаваемости, сумбурности, непредсказуемости и неуправляемости такового «со стороны» сознания (интуитивный вариант).

Очевидно, мы можем говорить о предопределенности характера творческого процесса в первую очередь личностными и ситуативными факторами, а не видом творчества. Это тем более станет ясным, если мы используем в анализе материал научного и технического творчества. Так, скажем, Ж. Адамар, описывая особенности математического творчества, показал, насколько сильно оно бывает связано с интуитивным мышлением, а уж, казалось бы, математика одна из самых рациональных наук. То же самое мы обнаружили и при изучении конструкторской деятельности. Инженеры, разрабатывая обычные проекты, решая стандартные задачи, отыскивая неизвестные ранее варианты и т. п., по-разному осуществляли деятельность с точки зрения степени осознанности, рациональности реального процесса решения — как это наблюдалось и в других названных нами видах творческой деятельности.

Таким образом, мы можем рассматривать разнообразие творческих процессов по их структуре как явление совершенно естественное для всех видов творчества. Но здесь очевидным становится следующее: что же главным образом предопределяет характер протекания творческого процесса — индивидуальные особенности мышления или особенности решаемой проблемы? И вопрос этот не столь уж прост, как может показаться на первый взгляд, поскольку именно у одного и того же субъекта наблюдаются проявления как интуитивного, так и рационального решений.

Продолжая начатую линию объяснения протекания процесса творческой деятельности в аспекте потока решения, хотелось бы еще раз с некоторым уточнением и добавлением представить реальную психологическую динамику такого процесса, более тесно связывая ее с «замаскированными» произвольными факторами. Конечно, здесь необходимо осуществлять системный анализ и привлекать в его контекст личностный фактор, но это возможно при других масштабах изложения.

Несколько слов о триаде творческого процесса, которая отражает проявление наиболее значимых рубежей на магистрали поиска: понимание сущности того, что ищется; гипотеза о конечном виде искомого и возможном пути его достижения; наконец, установление соответствия найденного с тем, что предполагалось искать в начале решения той или иной проблемы. Мы считаем, что в случае профессиональной творческой деятельности процесс поиска организуется и

реализуется посредством такого регулятора, как стратегия, и вся реальная динамика и структура этого процесса определяется тем, как и какая именно стратегия используется субъектом, решающим задание.

Если предположить, что именно стратегия является организующей и регулирующей составляющей системы творческой деятельности, в первую очередь необходимо определить, что при этом следует понимать под стратегией. Такого рода попытки определений делались целым рядом исследователей, в том числе и нами, хотя нужно признать, что к согласию специалисты пока не пришли.

Дискуссия здесь, как правило, тормозится на двух моментах. Первый связан с тем, что авторы не включают в понятие стратегии какого-либо специфического психологического смысла (под стратегией фактически понимается то же самое, что и под «способом», «методом» и т. д.), механически перенося смысл «стратегий» в контекст анализа психологических явлений в таком же виде, как это понятие употребляется в теории игр, военном искусстве, публицистике. Вторым напрямую связан с тем, что пока весьма затруднительно представить однозначно убеждающие экспериментальные доказательства не только специфичности стратегии как таковой, но даже самого ее объективного существования. Если первый момент достаточно естественен, поскольку связан с привнесением новой терминологии в какую-либо область, то по поводу второго следует высказаться более подробно: одно дело добавлять в контекст анализа еще один синоним, и совершенно другое — претендовать на открытие существенно нового психического образования, играющего к тому же весьма важную роль в мыслительной творческой деятельности. В дискуссии по этому вопросу представляется вполне определенным провести сопоставления с положениями концепции О. К. Тихомирова.

## **Образ жизненного пути в период кризиса середины жизни**

**П**оследние годы в отечественной психологии наблюдается повышение интереса к субъективной картине жизни человека. Становится ясно, что недостаточно изучения отдельных психических процессов и феноменов, и актуальность приобретает целостное изучение личности, важной частью которого является рассмотрение жизненного пути человека.

История изучения жизненного пути человека в отечественной психологии непосредственно связана с работами Б. Г. Ананьева [2], С. Л. Рубинштейна [8], К. А. Абульхановой-Славской [1], А. А. Кроника [3, 6], Н. А. Логиновой [7], И. С. Кона [5] и других психологов. За рубежом опыт психологического биографирования обобщил в 40-е гг. Г. Олпорт. Биографический метод играл ведущую роль в исследованиях австрийских психологов, выполненных под руководством Ш. Бюлер. В зарубежной психологической науке данной проблемой занимались А. Адлер, Э. Берн, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, В. Франкл, Э. Шпрангер, К. Юнг [4].

Жизненный путь – индивидуальная история личности, ее содержание, мировоззренческая суть [7]. Б. Г. Ананьев рассматривал жизненный путь в контексте того исторического периода, в котором развивается личность. «Жизненный путь человека – это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения» [2]. В его структуру входят те факты, события и поступки, которые определяют становление индивида как личности. События – основная «единица» всякого исторического процесса, в том числе и биографии человека [7]. С точки зрения исследования жизненного пути необходимо рассматривать событие как явление субъективного содержания. Несмотря на то, что ряд событий нашей жизни связан с общественными процессами, человек запоминает и считает событиями лишь только то, что значимо для него [1]. Б. Г. Ананьев различал события окружающей среды и события поведения человека в среде. Н. А. Логинова добавляет к ним события внутренней жизни, составляющие духовную биографию человека [7].

В настоящее время с разработкой проблемы жизненного пути личности тесно связаны исследования психологического возраста. Личность живет не только в «психологическом поле», но и в «психологическом времени» и вне индивидуального временного контекста не может быть исчерпывающе и адекватно понята. [6]

Психологический возраст личности тесно связан с реализованностью психологического времени человека, которая определяется соотношением психологического прошлого, настоящего и будущего [3].

Для исследования нами был выбран период кризиса середины жизни. Выбор обусловлен тем, что кризисы – это те самые остановки, во время которых человек осмысливает отрезок пройденного пути, утверждает в его значимости, иногда переоценивает ценности [9]. Таким образом, кризисный период наиболее удачен для проведения ретробиографического исследования, так как люди естественным образом проводят осмысление своего пройденного жизненного пути.

С целью изучения особенностей восприятия жизненного пути в период кризиса середины жизни нами было проведено пилотажное исследование. В исследовании приняли участие 56 человек, 40 женщин и 16 мужчин в возрасте от 40 до 45 лет, жители города Самары.

В исследовании использовались: методика «Оценивание пятилетней жизни» А. А. Кроника, методика «Сколько Вам лет» Б. Г. Ананьева, методика «Формирование списка событий» А. А. Кроника, авторская модификация методики «Техника фотовизуализации прошлого в психобиографическом исследовании личности» Н. Р. Халапян.

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью индуктивного контент-анализа. В качестве метода статистической обработки использовался коэффициент ранговой корреляции К. Спирмена.

Была установлена статистически значимая взаимосвязь между психологическим возрастом как оцениванием прошлого, настоящего и будущего (методика А. А. Кроника) и психологическим возрастом по внутреннему самоощущению (методика Б. Г. Ананьева) – 0,476 при  $p \leq 0,05$ ; между психологическим возрастом как оцениванием прошлого, настоящего и будущего и хронологическим (паспортным) возрастом – 0,438 при  $p \leq 0,05$ . Между психологическим возрастом по внутреннему самоощущению и хронологическим (паспортным) возрастом статистически значимой связи не установлено.

При анализе списка наиболее значимых, по мнению испытуемых, жизненных событий (методика Кроника А. А.) было выявлено, что в 86 % случаев это события-обстоятельства, то есть возникающие не по воле субъекта жизни; 13,3 % составляют события-поступки, и только одним испытуемым было написано событие-впечатление.

Лишь в 3 % случаев упоминаются негативные события, такие как смерть близкого человека, тяжелая болезнь, развод.

Для 100 % испытуемых значимыми событиями жизни являются свадьба и рождение ребенка. 100 % респондентов мужского пола считают значимым событием службу в армии.

Также к числу важных жизненных событий наиболее часто относят события, связанные со школой, поступлением в университет, получением диплома, профессиональной деятельностью или изменениями в межличностных отношениях. Кроме того, упоминаются события, связанные с материальными ценностями – покупка квартиры, машины, строительство дома. Для части испытуемых значимыми оказались события не их собственной жизни, а жизни детей – поступление ребенка в школу, университет.



Таким образом, психологический возраст как оценивание прошлого, настоящего и будущего связан с хронологическим возрастом и возрастом по внутреннему самоощущению. Наиболее распространенными являются события-обстоятельства. Самыми значимыми событиями жизни испытуемые считают свадьбу и рождение ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни – М.: «Мысль», 1991.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избр. психол. труды. М., 1980. Т. 1.
3. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и дополн. М.: «Смысл», 2008. – 267 с.
4. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: Учеб. пособие / К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
5. Кон И. С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования./ Человек в системе наук. – М.: «Наука», 1989.
6. Кроник А. А., Головаха Е. И. Психологический возраст личности // Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.
7. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь// Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.
8. Рубинштейн С. Л. Человек и мир – М.: «Наука», 1997.
9. Хухлаева О. В. Кризисы взрослой жизни. Книга о том, что можно быть счастливым и после юности. – М.: Генезис, 2009. – 208 с.

## Методы диагностики практического мышления

**Д**ля сопоставления существующих методов диагностики практического мышления и постановки задач для дальнейшей работы было проведено исследование, в ходе которого были решены следующие задачи:

1. Проанализированы существующие в литературе представления о природе практического мышления, о его функциях и свойствах, разработанные теоретические подходы к диагностике практического мышления.

2. Подобраны методики диагностики практического мышления по принципу наибольшей концептуальной валидности — «Методика склонности к практическому и теоретическому мышлению» Е. В. Драпак [4], опросник для диагностики практической направленности мышления Н. В. Володиной и Л. П. Урванцева [3], методика диагностики ПМ Н. Н. Мехтихановой и О. А. Волковой [8], тест «Практическое мышление взрослых» М. К. Акимовой, В. Т. Козловой и Н. А. Ференса [1], методика определения уровня развития рефлексивности А. В. Карпова [6].

Количественный анализ результатов методики Е. В. Драпак производился в модифицированном нами варианте. По схеме, предложенной Е. В. Драпак, выделяются два типа взаимодействия с ситуацией. Для первого (для «практиков») характерна замкнутость в конкретной ситуации, несклонность делать какие-либо обобщения для включения в собственный опыт для использования в будущем. Второй тип («теоретики») выражается в склонности рассматривать осмысливаемую ситуацию в широкой временной перспективе, постоянно планировать свою деятельность, переосмысливать ситуацию для выявления свойств, нужных для построения своих действий в будущем, использовать опыт, накопленный в прежних разрешенных ситуациях.

В нашем исследовании, в отличие от схемы, предложенной Е. В. Драпак, проводился отдельный подсчет утверждений, свидетельствующих:

— о склонности испытуемых при разрешении проблемы рассматривать ее в широком временном плане или же замыкаться в данной здесь и сейчас ситуации, количество выявленных таким способом утверждений в нашем исследовании рассматривалось как выраженность параметра «стратегичности», в противовес «ситуативности»;

— о «теоретичности» мышления испытуемого, проявляющейся в отчетливой «абстрактно-познавательной» направленности, выражающих желание испытуемого «разобраться» в предмете высказываний безотносительно к осуществлению каких-либо действий с ним, в противовес «практичности» (в высказываниях — выраженная конкретная преобразующая направленность).

Выбор методики определения уровня развития рефлексивности А. В. Карпова объясняется тем, что в соответствии с общей стратегией изучения проблемы рефлексии, предложенной автором [6, с. 398], для диагностики ретроспективной, ситуативной и перспективной рефлексии сформулирован ряд высказываний, значительная часть которых (12 из 27), по нашему мнению, направлена на выявление присущей субъекту «стратегической направленности». Правильность этого выбора в ходе исследования подтвердилась тем, что была выявлена теснейшая связь показателя стратегичности по Е. В. Драпак и рефлексивности по А. В. Карпову

Группа испытуемых была протестирована по всем этим методикам. Полученные результаты обработаны при помощи корреляционного и факторного анализа с целью выявления:

– общих для различных методик параметров практического мышления, наблюдаемых в отдельных шкалах и субтестах, их связей, моментов интегрированности этих параметров в системные синтезы;

– степени представленности в различных формах деятельности тестируемых выявленных нами в ходе теоретического анализа проблемы исследования важнейших субъектных свойств, входящих в системно интегрированную характеристику «практичности».

Проведенное эмпирическое исследование показало высокую степень валидности используемых методик, их внутреннюю согласованность, хотя сопоставление результатов исследуемых методик и выявило ряд дальнейших перспектив в разработке проблемы диагностики практического мышления.

В существующих методиках диагностики практического мышления в недостаточной степени реализована идея о стратегичности практического мышления, сформулированная Б. М. Тепловым и далее разрабатываемая в работах Д. Н. Завалишиной [5], в школе Ю. К. Корнилова [7], показателем чего является слабая связь показателей «стратегичности» и «рефлексивности» в методиках Е. В. Драпак и А. В. Карпова с суммарной оценкой «практичности» по рассмотренным методикам. Исходя из этого, в результате рассмотрения существующих методик для диагностики практического мышления, мы пришли к выводу о том, что при создании всеобъемлющей методики диагностики ПМ необходимо учитывать параметр стратегичности практического мышления.

Не удалось подтвердить гипотезу о том, что, в одном факторе будут объединены показатели склонности к практичности и несклонности к теоретичности, в другом – склонности к стратегичности и несклонности к ситуативности. Точнее, отдельный анализ данных, полученных на мужской и женской выборках, показал, что связь этих параметров на женской выборке практически отсутствует, а на мужской лишь немного не дотягивает до значимости, что можно объяснить недостаточным размером мужской выборки.

Были сформированы своеобразные симптомокомплексы «мужской» и «женской» практичности. «Женская» практичность определяется склонностью женщин к социальному практическому мышле-

нию. В ситуации с мужской практичностью можно говорить о том, что этот параметр главным образом включает в себя такие особенности как конструктивность, логичность, образность. Мужчины стараются сделать проблемную ситуацию «беспроблемной», а женщины сами ищут проблемную ситуацию в силу своей тревожности. Показана совершенно различная роль «стратегичности» в когнитивно-регуляторном обеспечении разрешения различных тестовых задач в женской и мужской выборках. Это свидетельствует о различной организации временного аспекта практической деятельности мужчин и женщин.

Таким образом, при разработке методов диагностики ПМ следует учитывать существование различных форм «практичности» мышления. В таком подходе, как нам кажется, будут созданы условия реализации принципа субъектности, сформулированного А. В. Брушлинским [2].

Задачей, решение которой необходимо для разработки проблемы диагностики и формирования практического мышления, является поиск характеристик более высокого системного уровня, функцией которых является обеспечение интеграции личности в успешной субъектной активности. Такой интегральной субъектной характеристикой может считаться именно практичность, которая представляет собой не стабильное сочетание личностных, или когнитивно-личностных или стилевых характеристик, а является их динамичным синтезом, симптомокомплексом, в котором увязываются между собой, интегрируются, казалось бы, несовместимые личностные и субъектные характеристики

Для полноценного сопоставления рассмотренных диагностических методик следует провести их на людях, для которых имеются некие внешние оценки степени их «практичности», показатели успешности их практической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова М. К., Козлова В. Т., Ференс Н. А. Тест «Практическое мышление взрослых» // Психологическая диагностика, 2008, № 2. С. 1–39.
2. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.
3. Володина Н. В., Урванцев Л. П. Опросник для диагностики практической направленности мышления // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. С. 432–437.
4. Драпак Е. В. Методика диагностики склонности к практическому и теоретическому мышлению // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. С. 390–397.
5. Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
6. Карпов А. В. Методика определения уровня развития рефлексивности // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты.

Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. С. 398–403.

7. Корнилов Ю. К. Психология практического мышления. Монография. Ярославль: ДИА-Пресс, 2000. – 212 с.

8. Мехтиханова Н. Н., Волкова О. А. Методика диагностики практического мышления // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. С. 406–430.

9. Панкратов А. В. Практическое мышление. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2010. – 108 с.

10. Теплов Б. М. Ум полководца // Теплов Б. М. Избр. труды. В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 4–305.

*А. В. Найдёнова*

## **Особенности психического развития детей в условиях семейной депривации в русле подхода «модель психического»<sup>1</sup>**

Ребенок, который растет и воспитывается не в семье, всегда нежелательное протivoестественное явление. По всему миру маленьких детей часто помещают в специальные учреждения по уходу за детьми, несмотря на широкое признание того, что «институционализация» детей связана с отрицательными последствиями для их интеллектуального, психического и социального развития [O'Connor et al., 2000, Rutter, 2004, 2007, Nelson et al., 2007, Pollak et al., 2010 и другие]. Чаще всего это происходит из-за жестокого обращения с ними в семьях, по причине плохого здоровья и недееспособности родителей, отказа родителей от своих детей, а также в такие учреждения попадают биологические сироты. Зарубежные исследования показывают, что в большинстве русскоговорящих европейских стран, по меньшей мере, 20 детей на каждые 10000 детей в возрасте до трех лет находятся в «детских домах» [UNICEF Innocenti 2004]. Общее количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в 2009 году в России составило 697,5 тысячи человек, это более чем на 30 тысяч детей больше, чем в 2008 году. Впервые за последние годы увеличилась общая численность детей-сирот (по данным Министерства образования). В культуре, сложившейся в подобных учреждениях, основной акцент делается на физическом уходе за детьми и установлении определенного режима, а не на играх, социальном взаимодействии или индивидуальной заботе [Giese and Dawes, 1999]. Дети в интернатных учреждениях часто страдают от плохого здоровья, физической недоразвитости, сниженного роста мозга, отставания в развитии и сопутствующих эмоциональных нарушений. Основным же негативным фактором является психическое переживание утраты эмоциональной связи со значимыми объектами или отчуждения от них, которое возникает при разлуке с семьей или одним из родителей (семейная депривация). Как результат, у таких детей наблюдаются сниженные интеллектуальные, социальные и поведенческие способности, они по своему психическому развитию, как правило, отстают от ровесников, растущих в семье. У многих дошкольников из детских домов выявляются пассивность во всех видах деятельности, обедненная речь, слабое внимание, снижение памяти. Темп развития этих детей замедлен, их психическое и физическое здоровье имеет ряд негатив-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых-кандидатов наук (МК-1758.2010.6).

ных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях развития. В исследованиях, касающихся развития детей, которые воспитывались в специальных учреждениях, особо отмечаются проблемы с антисоциальным поведением, развитием социальной компетентности, игрой и социальным взаимодействием [Johnson et al., 2006]. В реальной жизни мы постоянно строим модели для понимания и прогнозирования поведения других людей, которые включают в себя наши знания о собственных ментальных состояниях и о ментальных состояниях других людей. Способность построения таких моделей обозначается как «модель психического» (способность понимать себя и других). Способность воспринимать и распознавать ментальные состояния других людей является основой процесса социального взаимодействия [Сергиенко, 2002]. В дошкольном возрасте при типичном развитии дети уже начинают осознавать внутренне внеситуативные аспекты своего существования, отделять себя от своих ситуативных проявлений. Это отделение происходит в двух основных направлениях: осознание своего отношения к окружающим (предпочтений, желаний, стремлений) и установление связи между прошлыми и настоящими и будущими событиями и действиями. У дошкольников и младших школьников, живущих в детском доме, осознание своих действий происходит через те моменты, которые организуются и обозначаются (еда, сон), но эти моменты однообразны, примитивны и не становятся персональным достоянием самого ребенка, так как распространяются на всю группу. Дошкольники не выделяют и не фиксируют в сознании свои действия. Они не помнят, что делали, не знают, что будут делать, временный план собственных действий у них не развит. Нами было предпринято исследование детей, воспитывающихся в условиях семейной депривации, что позволит выявить особенности становления модели психического детей, растущих вне семьи. Всего в исследовании приняли участие 94 воспитанника детских домов и домов ребенка г. Москвы и Московской области, которое проводилось в три этапа: исследование понимания обмана, понимание эмоций и понимания ментального и физического мира. Из них 24 ребенка 9 лет участвовали в исследовании понимания обмана, 20 детей в возрасте 5–6 лет в исследовании понимания эмоций и 45 детей в возрасте 5–8 лет приняли участие в третьем этапе исследования понимания ментального и физического мира. Достоверность различий между возрастными группами определялась по критерию Фишера ( $\varphi^*$ ). Различия считались значимыми при  $p \leq 0,05$ . Проведенное нами исследование показало, что дети, воспитывающиеся в условиях семейной депривации, обнаруживают дефицит модели психического по сравнению с детьми из семей. Дети из дома ребенка (в возрасте 5–6 лет) хуже, чем их ровесники из семьи, распознают отрицательные эмоции (страх и печаль), но не хуже распознают гнев, что говорит о неравномерности дифференциации негативных эмоций. При изображении своих эмоциональных состояний и эмоций другого дети из дома ребенка в рисунках используют стереотипный символ, что характерно для детей



из семьи в возрасте 3–4 лет при изображении эмоций Другого. Наиболее ярко дефицит модели психического у детей в условиях семейной депривации проявился в непонимании рассогласования ситуации и мимики, использовании при этом не эффективных стратегий, кроме ситуации гнева. В работе также изучалось понимание обмана, как ключевого феномена модели психического, у 9-летних детей, воспитывающихся в условиях семейной депривации (детских домах). Понимание обмана в разных областях (знаний, эмоций и намерений), также виды обмана (высказанный, по умолчанию, альтруистический, эгоистический, намеренный и ненамеренный) сравнивали с аналогичным пониманием обмана у детей того же возраста, растущих в семье. Было обнаружено, что дети, растущие в условиях семейной депривации, демонстрируют более слабое понимание обмана по сравнению с детьми того же возраста из семей. Дети из детских домов хуже распознают обман и меньше обманывают, что является показателем недостаточного развития модели психического. В третьей части нашего исследования показано, что «институционализованные» дети демонстрируют неоднородность и неравномерность развития представлений о ментальном и физическом мире и способности построения моделей ментального и физического мира для понимания физической реальности. Для исследования развития базовых представлений о физическом мире мы оценили способность понимания основных законов физического мира – непрерывности, субстанциональности и гравитации. Развернутое объяснение причин ситуации с пониманием того, что по закону непрерывности траектория движения физического объекта при столкновении с препятствием не может остаться неизменной, присутствовало не у всех детей. Развернутое объяснение закона непрерывности преобладает у 6-летних и 8-летних детей, воспитывающихся в семье, в отличие от их сверстников из детского дома. Также дети из семьи в возрасте 5, 6, 7 лет чаще давали полное объяснение в ситуациях, когда два объекта не могут занимать одно и то же место в пространстве, в отличие от детей из детских домов того же возраста. Понимание того, что предмет не может держаться в воздухе без поддержки и упадет вниз, дети из семьи в возрасте 8 лет демонстрировали чаще, чем дети в условиях семейной депривации. При оценке понимания ментальной причинности поведения и прогнозирования поведения на основе знаний о желаниях и мнениях других людей были обнаружены значимые различия в способности прогнозирования поведения других людей на основе мнений. Дети из детского дома в возрасте 7, 8 лет значительно хуже справлялись с этим заданием, чем их сверстники из семьи. Все дети, начиная с 5 лет, демонстрировали понимание того, что причиной событий могут быть действия физических (природных) явлений и объектов, а также действия, которые совершаются на основе намерений индивида. Почти все дети при решении данного задания выбирали ментальные причины, но в детском доме в пятилетнем возрасте чаще отдавали предпочтения физической причине, чем дети из семьи того

же возраста. Участники тестовой серии в возрасте четырех лет либо отрицали возможность физической причины, либо, выбирая действия, которые совершал человек, объясняли это другими причинами. Например, когда камень оказывается у подножия горы и необходимо выбрать – столкнул ли его человек или он упал из-за ураганного ветра, дети выбирали ментальную причину, объясняя это тем, что у камня нет ножек. Наиболее ярко различия между группами детей, воспитывающихся в семье и в детском доме, проявились в понимании причин движения физических и социальных объектов. Развернутого объяснения, почему социальные объекты могут начинать движение самостоятельно, а физическим объектам необходима внешняя причина, в группе детей в условиях семейной депривации не дал никто. Таким образом, дети, растущие в условиях семейной депривации, демонстрируют дефицит модели психического, неоднородность и неравномерность развития представлений о ментальном и физическом мире. Чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, чем дольше и в большей изоляции он находится в учреждении, тем более выражены деформации по всем направлениям психического развития. Последствия же семейной депривации видны в неполной и недостаточной социальной адаптации: такой ребенок плохо подготовлен для соответствующего выполнения целого ряда ролей, которые будут от него ожидаться при его жизни в обществе. Нарушения социально-психологической адаптации приводят к дисгармонизации отношений личности с социальной средой. Это проявляется низкой социализацией воспитанников детских домов, неприспособленностью к жизни, школьной дезадаптацией, а зачастую девиантным поведением. Чем старше дети, тем в более мягких формах проявляется семейная депривация и тем быстрее и успешнее происходит компенсация в случае специальной педагогической или психологической работы. Однако практически никогда не удается устранить последствия семейной депривации на уровне некоторых глубинных личностных структур.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. O'Connor, T. G., Rutter, M., and The English and Romanian Adoptees Study Team. (2000a). Attachment disorder behaviour following early severe deprivation: Extension and longitudinal follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(6), 703–712.
2. Nelson, C., Zeanah, C., Fox, N., Marshall, P., Smyke, A., Guthery, D., (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest early intervention project. *Science* 318 (no.5858); 1937–1940 (21st December 2007).
3. Rutter, M., Colvert, E., Kreppner, J., Beckett, C., J., Groothues, C., Hawkins, A., O'Connor, T., Stevens, S., Sonuga-Burke, E. (2007a). Early adolescent outcomes for institutionally-deprived and non-deprived adoptees I: Disinhibited attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48(1). 17–30.

4. UNICEF Innocenti 2004. Innocenti Social Monitor. The Monee Project. Florence: United Nations Children's Emergency Fund (UNICEF Innocenti Centre).
5. Kevin Browne, The Risk of Harm to Young Children in Institutional Care, The Save the Children Fund, UK, 2009, 1–22.
6. Сергиенко Е. А. Когнитивное развитие // Психология XXI века / Под ред. В. Н. Дружинина – М.: PerSe, 2003.
7. Хачатурова А. В., Сергиенко Е. А. Становление «модели психического» в условиях семейной депривации // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2009. Т. 6. № 2. С. 161–172.

*В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко*

## **Индуктивный анализ в рамках перцептивно-коммуникативного подхода<sup>1</sup>**

**И**дея Бориса Федоровича Ломова о неразрывной связи познания и общения и, особенно, о роли общения в формировании перцептивного образа [Ломов, 1979, 1984] легла в основу разрабатываемого нами перцептивно-коммуникативного подхода [Носуленко, 2006, 2007; Самойленко, 2010; Nosulenko, Samoilenko, 1997, 2001]. Выделяя специфику категории общения, Б. Ф. Ломов подчеркивал, что именно в процессе общения людей осуществляется взаимный обмен деятельностью, их способами и результатами, образами, представлениями, идеями, установками, интересами, чувствами и т. д. Обмениваясь в общении своими образами и представлениями люди формируют свое видение окружающего мира и его видение другими. Все это открывает возможность изучения познания и деятельности человека через анализ коммуникативных процессов. То, что мы воспринимаем, мыслим или переживаем определяется тем, как и с кем мы общаемся.

Практической реализацией перцептивно-коммуникативного подхода стала парадигма воспринимаемого качества, в рамках которой оказалось возможным изучать познавательные процессы, общение и деятельность не только в экспериментальных условиях, но и в ситуациях реальной жизни людей. Парадигма воспринимаемого качества направлена на выявление тех свойств объекта или события, которые характеризуют его качественную определенность. Тем самым преодолеваются недостатки традиционной психофизики: анализ направлен не на получение зависимостей между искусственно моделируемым стимулом и соответствующими впечатлениями человека, а на установление связи между реальными событиями повседневной жизни людей и воспринимаемым качеством этих событий [Носуленко, 2006, 2007, 2010; Nosulenko, 2008; Nosulenko, Samoilenko, 2001].

Для эмпирического анализа составляющих воспринимаемого качества были разработаны специальные методы и процедуры. В частности, процедура референтного общения, системный метод анализа вербальных данных, метод построения вербальных портретов воспринимаемых событий, метод полипозиционного наблюдения и др. [Лалу, Носуленко, 2005; Лалу, Носуленко, Самойленко, 2007, 2009; Самойленко, 2010; Nosulenko, Samoilenko, 2009]. Сово-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ), проект №11-06-0117а.

купность этих методов дает возможность интегрированного анализа данных наблюдения (различного типа видеорегистрация, измерение параметров объекта, регламентирующие показатели деятельности и т. д.) и данных, характеризующих субъективные образы (прежде всего, вербальный материал, получаемый с помощью разнообразных процедур до, во время и после выполнения наблюдаемой деятельности).

Важным принципом этого подхода является открытость процесса анализа данных. Речь идет не о приписывании единицам анализа предварительно определенных значений или их отнесении к заданным категориям, а о разработке этих категорий и их значений в процессе самого анализа. Цель анализа заключается в том, чтобы сформулировать понятия, основанные как на конкретных данных, так и на имеющейся у исследователя информации о контексте.

Наиболее систематически принцип открытого анализа данных был нами применен для обработки вербализаций, получаемых в эмпирическом исследовании [Носуленко, Самойленко, 1995; Nosulenko, Samoilenko, 1997; Samoilenko, McAdams, Nosulenko, 1996]. Здесь можно увидеть определенное сходство с вариантами индуктивного контент-анализа, который получил широкое развитие в начале 2000 годов. Так же, как и в нашем случае, индуктивный контент-анализ является так называемым подходом «снизу-вверх» («bottom-up» approach): главные темы выделяются в процессе анализа данных, а не формулируются исследователем перед началом работы с текстом, как это имеет место в классическом контент-анализе. Лежащие в основе нашего подхода принципы можно более детально сопоставить с двумя вариантами индуктивного контент-анализа – интерпретативным феноменологическим анализом (Interpretative phenomenological analysis – IPA) и так называемой «Базовой теорией» (Grounded Theory).

Интерпретативный феноменологический анализ применяется для вербализаций, получаемых в рамках интервью и фокус-групп. С его помощью в текстах систематически идентифицируются темы, которые затем организуются во все более обобщенные и иерархически связанные категории [Willig, 2001]. Сходство нашего подхода с интерпретативным феноменологическим анализом заключается, прежде всего, в том, что они оба имеют отношение к осознанному и вербализуемому субъективному опыту (познавательным процессам и эмоциям), которым люди обмениваются в рамках того или иного социокультурного контекста. Предполагается, что этот опыт может быть очень различным в отношении одной и той же реальности, воспринимаемой индивидами через призму их индивидуальных и профессиональных свойств.

Более детальный анализ текстов, осуществляемый на уровне значений вербализованных конкретных действий и событий, специфичен для Базовой теории, принципы которой наиболее соотносимы с нашими принципами анализа свободных вербализаций. Один из исто-

ков Базовой теории лежит в Чикагской школе социологии, в которой главным объектом исследования было социальное взаимодействие, а ведущими методами сбора данных — полевое наблюдение и глубинное интервью [Strauss, Corbin, 1998; Titscher et al., 2000]. Эта теория является сейчас наиболее известным качественным подходом к анализу вербальных данных, который сконцентрирован не просто на упорядочивании данных, а на организации идей, возникающих в результате анализа этих данных. Т. е. это методология создания теорий на основе анализа данных, которая предполагает постоянное развитие понятий и категорий в процессе самого анализа. Процедура последовательной идентификации и интеграции категорий значений начинается с последовательного кодирования, то есть обозначения с помощью дескриптивных ярлыков (descriptive labels) всех описанных в тексте конкретных действий и элементов действительности [Willig, 2001]. Затем осуществляется фокусное кодирование (focused coding), заключающееся в комбинировании наиболее конкретных категорий в более общие конструкторы, а затем в категории более высокого уровня с последующим созданием их иерархии, иногда представленной графически.

Соответственно, эти принципы и процедуры анализа оказались аналогичными принципам и конкретным процедурам, разработанным нами в рамках перцептивно-коммуникативного подхода и апробированного в многочисленных эмпирических исследованиях [Носуленко, 2007; Носуленко, Паризе, 2001, 2002; Носуленко, Самойленко, 1995; Самойленко, 1987, 2010; Nosulenko, Parizet, Samoylenko, 1998, 2000; Nosulenko, Samoylenko, 1997]. Что касается анализа вербальных данных, этот подход позволяет строить так называемые «вербальные портреты» воспринимаемых событий для количественного представления иерархии выделенных в анализе категорий, рассматриваемых как составляющие воспринимаемого качества [Носуленко, 2007; Nosulenko, 2008; Nosulenko, Parizet, Samoylenko, 1998, 2000; Nosulenko, Samoylenko, 2001, 2009].

Результаты применения перцептивно-коммуникативного подхода показали перспективность использования принципов открытого анализа эмпирических данных не только для теоретических исследований, но и для решения практических задач изучения познавательных процессов в контексте деятельности и общения. Это подтверждает также и все более явная тенденция широкого применения Базовой теории и принципов индуктивного анализа в современных исследованиях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лалу С., Носуленко В. Н. «Экспериментальная реальность»: системная парадигма изучения и конструирования расширенных сред // В. А. Барабанщиков (Ред.) Идея системности в современной психологии. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 433–468.

2. Лалу С., Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Средства общения в контексте индивидуальной и совместной деятельности // В. А. Барабанщиков & Е. С. Самойленко (Ред.) Общение и познание. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 407–434.
3. Лалу С., Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. SUBSAM как инструмент психологического исследования // Экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 1. С. 72–80.
4. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. 1979. № 8. С. 34–47.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: «Наука», 1984.
6. Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: смена парадигмы экспериментального исследования // Эпистемология & Философия науки. 2006. Т. VII. № 1. С. 89–92.
7. Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества. М.: ИП РАН, 2007.
8. Носуленко В. Н. О проблеме моделирования в психологическом исследовании // А. Л. Журавлев, Т. Н. Савченко, Г. М. Головина (Ред.) Математическая психология. М.: ИП РАН, 2010. С. 157–176.
9. Носуленко В. Н., Паризе Е. Свободная вербализация и оперативная методика: перспективы практического применения // Антология современной психологии конца XX века. Казань, 2001. С. 182–196.
10. Носуленко В. Н., Паризе Е. Особенности восприятия шума автомобилей с дизельным двигателем // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 1. С. 93–100.
11. Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Вербальный метод в изучении восприятия изменений в окружающей среде // В. Н. Носуленко, Е. Г. Епифанов & Т. Н. Савченко (Ред.) Психология и окружающая среда. М.: ИП РАН, 1995. С. 13–59.
12. Самойленко Е. С. Сравнение в решении когнитивно-коммуникативных задач // Вопросы психологии. 1987. Том. 32, № 3. С. 128–132.
13. Самойленко Е. С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: ИП РАН, 2010.
14. Nosulenko V. Mesurer les activités numérisées par leur qualité perçue // Information sur les Sciences Sociales. 2008. Vol. 47, No 3. P. 391–417.
15. Nosulenko V., Parizet E., Samoylenko E. La méthode d'analyse des verbalisations libres: une application à la caractérisation des bruits de véhicules // Information sur les Sciences Sociales. 1998. Vol. 37, No 4. P. 593–611.
16. Nosulenko V., Parizet E., Samoylenko E. Différences individuelles de perception de bruits de véhicules à moteur diesel // Revue française de marketing. 2000. Vol. 4–5, No 179/180. P. 157–165.
17. Nosulenko V., Samoylenko E. Approche systémique de l'analyse des verbalisations dans le cadre de l'étude des processus perceptifs et cognitifs // Information sur les Sciences Sociales. 1997. Vol. 36, No 2. P. 223–261.
18. Nosulenko V., Samoylenko E. Evaluation de la qualité perçue des produits et services: approche interdisciplinaire // International Journal of Design and Innovation Research. 2001. Vol. 2, No 2. P. 35–60.
19. Nosulenko V., Samoylenko E. Psychological methods for the study of Augmented Environments // S. Lahlou (Ed.) Designing User Friendly Augmented Work Environments. London: Springer Verlag, 2009. P. 213–236.



20. Samoylenko E., McAdams S., Nosulenko V. Systematic analysis of verbalizations produced in comparing musical timbres // *International Journal of Psychology*. 1996. Vol. 31, No 6. P. 255–278.
21. Strauss A., Corbin J. *Basic of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. London: Sage Publications, 1998.
22. Titscher S., Meyer M., Wodk R., Vetter E. *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage Publications, 2000.
23. Willig C. *Introducing qualitative research in psychology*. Buckingham: Open University Press, 2001.

*Т. Н. Овчинникова*

## Препятствия развитию субъекта в современном социуме

В психологии большинство исследований направлено на изучение тех или иных условий и факторов, способствующих развитию личности субъекта (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, и др). Однако, помимо стимулирующих развитие психики форм активности субъекта, существуют также такие ее виды, которые препятствуют его психическому развитию. На них мы и хотим остановиться.

Но предварительно раскроем понимание нами процесса развития. Психология, предметом которой является постоянно меняющийся субъект, отличается от других наук прежде всего тем, что изучаемый ею человек постоянно развивается. Это, в свою очередь, ведет к постоянному изменению имеющихся знаний о нем. В связи с этим психология, находясь в процессе постоянного преобразования, изменения имеющихся знаний, в отличие от других наук о предметном мире, развивается по логике органических систем (Э. В. Ильенков, В. С. Библер, А. С. Арсеньев, Ф. Т. Михайлов). Это прежде всего означает, что выявление новой зависимости, закономерности или получение новых данных предполагает переосмысление всей системы уже имеющихся знаний о психике человека [7], а не просто их накопление.

Так как человеку приходится осваивать этот, двойственный по своей природе, мир (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Ю. М. Лотман, и др.), то любую выполняемую субъектом деятельность следует рассматривать как двояко детерминированную, то есть как включающую в себя, как минимум, две составляющие: личностно-смысловую и операционально-техническую [6].

Двойственный характер побудительности, соответствующий двойственности выполняемой человеком деятельности, проявляется в ориентации человека на внешний и на внутренний мир, в умении согласовать характер их побудительности между собой. И если один мотив, направленный на решение внешней задачи, чаще всего характеризует сознательно поставленную конкретную цель (то, что делается), то другой мотив отражает глубинную смысловую ориентацию личности (то, ради чего что-то делается). Тогда выполняемую человеком деятельность можно рассматривать как «равнодействующую» двух факторов, в результате взаимодействия которых порождается «я» субъекта, развивается его психика.

Существуя в тесном единстве, смысловая и операционально-техническая сторона деятельности способны оборачиваться, подменяя друг друга в роли цели и средства.

При этом творческое развитие, где существенную роль играет потребность в обновлении имеющегося опыта, можно охарактеризовать

как постоянное взаимодействие субъективной и объективной сторон психических процессов, ответственных за выполнение осуществляемой человеком деятельности. «Сознание предполагает — по своему смыслу — невозможное (и насущное) несовпадение моего Я с самим собой, беседу, общение с собой, — общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого, — со мной завершённым, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но, — могущим быть «перерешенным. В сознании мое бытие неизбежно сдвоено. Ведь именно (и только) в сознании бытие не совпадает с самим собой, отличается от себя самого, насущно себе самому. Сознание есть (по логике Бахтина) бытие как событие, как ДИАЛОГ». [2, с. 126]. Именно в этом и состоит феномен развития, в процессе которого осуществляется постоянное взаимодействие смысловой и операционально-технической сторон деятельности и сознания.

Итак, развитие психики субъекта имеет место в случае постоянной активации двух указанных составляющих, состоит, как бы в «деятельном проживании» осуществляемой деятельности, в процессе которой происходит становление личностных смысловых и операционально-технических свойств в их единстве. Только в этом случае чувственная и рациональная ткани сознания реализуют себя в совместной одновременной работе, в творческом поиске, обращаясь то к прошлому (имеющийся опыт), то к будущему (цели и смыслы).

Формирование, становление личности субъекта в процессе творческой деятельности происходит как бы в «зазоре» между внешней и внутренней целью деятельности. Ситуация же преодоления внутренними, субъективными факторами внешних (ситуативных) факторов или условий, (но не наоборот!), может считаться развивающей личностью. Так, например, развивающее обучение, реализующее себя в процессе общения, как бы увеличивая этот «зазор», способствует более полноценному развитию каждого из этих планов в их взаимодействии, их корректировке, а в итоге, — развитию личности учащегося. Происходит это, видимо, потому, что дети в школе развивающего обучения имеют возможность постоянно менять позицию, входя в роль учителя, собеседника, учащегося, наблюдателя в течение урока. Аналогичную роль может выполнять игровая деятельность в различных ее формах.

Активное и заинтересованное участие детей в занятиях, делая их субъектом учения, а не объектом обучения, способствует развитию их личности в процессе реализации и поиска адекватных создавшейся ситуации отношений, мыслей, поступков. В процессе такого свободного по своему характеру обучения, когда ребенок самостоятельно руководит собственным процессом учения, занимаясь по собственной программе, его интеллектуальная и личностная сферы развиваются одновременно в их взаимодействии, способствуя гармоничному развитию его личности.

Близость по содержанию этих двух планов, — когда «зазор» между ними практически отсутствует, т. е. как бы происходит совпадение внешнего и внутреннего планов, — или доминирование внешнего

плана ведет к развитию функциональных отношений вместо становления личностных, приводя к подчинению социуму в ущерб развитию личности, что очень хорошо видно на примере военнослужащих.

Поэтому о полноценном (творческом) развитии субъекта мы можем говорить только тогда, когда задействованы примерно в равной степени обе составляющие, т. е. когда субъект способен одновременно изменять себя и внешний мир. В этом случае «...сама жизнь, сам образ жизни человека оказывается предметом его собственной деятельности, воли, сознания, внимания. Это – способность выйти за свои собственные пределы в своей деятельности» [3, с. 49]. При этом субъект развивается в процессе достижения личностно-значимых целей, корректируемых принятыми в окружающем социуме нормами, реализуя себя как целостная личность.

Смысловая и операционально-техническая сферы сознания в их взаимодействии проецируются в поведении субъекта, проявляя себя в ней, соответственно, в виде целенаправленной и планомерной деятельности. Если доминирование смысловой сферы сознания субъекта находит свое проявление в целенаправленной деятельности; то доминирование операционально-технической сферы – в планомерной деятельности. Различия между ними очень важны для понимания особенностей развития субъекта, так как они, мало отличаясь по своим внешним проявлениям, оказывают противоположное воздействие на развитие личности действующего субъекта.

Рассмотрим их более подробно. Планомерная деятельность выстраивается в виде «цепочки» в порядке выполнения следующих друг за другом действий, намеченных изначально. При этом выполнение одного «звена» запланированной деятельности как бы подталкивает к исполнению следующее ее «звено», из нее «вытекающее», или с ним связанное. То есть план отражает намеченные заранее этапы воздействия, как правило, на внешнюю действительность, не предполагая, например, эффекта самоизменения действующего субъекта и изменения ситуаций в процессе взаимодействия. Планомерная деятельность нацелена на довольно жесткое выполнение содержащихся в плане действий, более зависимых от результата выполнения предшествующего действия, нежели от цели и воли действующего субъекта. В результате оказывается невольно сформированным такой стиль жизни, когда человек действует, практически не обращаясь к себе, к своему «я», – он довольствуется чувством достигнутого результата, который вынесен во внешний план, практически минуя внутренний, смысловой. В итоге развитие личности сильно замедляется или прекращается, так как деятельность, осуществляемая субъектом, оказывается отчужденной, вынесенной вовне.

Целенаправленная же деятельность заключается в интуитивном поиске и проживании будущей цели (мечты), в соответствии с которой подбираются и осмысливаются дальнейшие, часто очень неожиданные, пути и способы действий. Поэтому доминирование смысловой сферы сознания проявляется в виде интенсивного поиска средств для достижения как бы постоянно присутствующей цели, в виде

гибкой по форме целенаправленной деятельности. Целенаправленная деятельность является значительно более гибкой, способной к корректировке и уточнению выбранных шагов, являясь по сути одним из способов самовыражения действующего субъекта. Именно целенаправленная деятельность постепенно формирует привычку осмысления и переосмысления фактов, что заставляет субъекта обращаться к самому себе, формируя его «я». При этом значимая для субъекта цель является сначала смутной, еле определенной, которая постепенно конкретизируется в процессе ее достижения, от общего, еще неопределенного, к все более явному и конкретному. Можно сказать, что в процессе целенаправленной деятельности субъект самоопределяется, созидая самого себя, в отличие от действий по типу планомерной деятельности, направленной на созидание, пусть качественного, но отчужденного продукта. И если по отношению к неживому объекту планомерная деятельность оказывается вполне применимой, то в отношении живого постоянно развивающегося субъекта спланированные заранее действия неприменимы вовсе: они принесут только вред, так как не учитываются возможности происходящих изменений. (По нашему мнению, сама система планирования создана с целью осуществления возможности поэтапного контроля за исполнителем.)

В результате необходимо отметить, что доминирование операционально-технической сферы сознания над смысловой в жизнедеятельности субъекта, проявляющееся в планомерной деятельности, как бы перекрывает его возможность обращения к себе, к своему «я», способствуя формированию новых навыков и знаний в уже знакомых сферах действительности, но препятствуя его личностному развитию.

Более того, следствием явного доминирования в жизнедеятельности субъекта планомерной деятельности, способствующей развитию операциональной стороны сознания является замот, который характеризует, скорее, общий стиль жизни человека. Показателем замота является отсутствие внутреннего роста человека при активной деятельности, направленной на привычный круг дел и обязанностей («дом – работа – магазин и далее»). Этот «круг дел» может быть довольно широк (по видимости, даже с творческим исходом), однако, отсутствие роста имеющегося творческого потенциала у субъекта может свидетельствовать о таком явлении, как замот.

Необходимо отметить, что гармоничное развитие личности субъекта в настоящее время явление довольно редкое: преобладает доминирование операционально-технической стороны сознания над смысловой.

Такое положение дел является результатом воздействия современной социальной среды, с одной стороны, и общепринятой системы обучения, формирующей навыки действий по чужому плану, – с другой.

Выход из создавшейся ситуации возможен в случае ведения специальной коррекционной работы, направленной на гармонизацию отношений между развитием смысловой и операционально-технической сторонами деятельности. Это соответствует сознательной возможности использования целенаправленной и планомерной деятельности в зависимости от создавшейся ситуации.

С целью предотвращения подобных явлений необходимо, начиная с раннего возраста, формировать у детей способность осмысления совершаемых действий, предоставляя им возможность выбора и самовыражения, что впоследствии может способствовать формированию у них целенаправленной деятельности. Это позволяет ребенку самоопределяться в процессе деятельности, как бы «нащупывать» образ себя.

Возможно также ведение профилактической работы, заключающейся в помощи с целью перераспределения усилий при выполнении различных видов деятельности.

Взрослому же, уже сложившемуся человеку, можно оказать помощь с целью выхода из замата, техника которой должна отрабатываться с учетом психических особенностей субъекта. Актуальность этого вопроса состоит также в том, что подобное явление замата является очень распространенным в наше время, когда ритм и темп жизни способствуют этому. Самостоятельный же выход из подобного состояния не является возможным для человека, так как он не видит сам себя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. На путях к гуманитарному разуму. М.: Изд-во «Прогресс», Гнозис, 1991.
3. Библер В. С. Самостоянье человека. Кемерово, 1993.
4. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. Кемерово, 1992.
5. Лотман Ю. Н. Беседы о русской культуре. СПб, 1994.
6. Овчинникова Т. Н. Эмоциональная регуляция жизнедеятельности человека // Актуальные проблемы современной когнитивной науки. Иваново, 2010. С. 157–159.
7. Овчинникова Т. Н. Обратная связь в культуре и обществе // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2010. № 2, С. 85–90.

## **Роль куклы в развитии ребенка**

**Д**о недавнего времени феномен куклы находился на периферии проблематики, разрабатывавшейся в рамках отечественной психологии. В западной науке кукла также довольно редко попадала в поле зрения психологов, являясь объектом изучения антропологии, искусствоведения, культурологии, философии, социологии, этнографии, фольклористики и т. д. Обыденный взгляд на феномен куклы склонен рассматривать ее поверхностно, преимущественно как забаву, либо, в лучшем случае, как дидактическое средство. Однако не стоит забывать о развивающей роли этой игрушки.

На наш взгляд, кукла представляет собой идеальный вариант для проекции фантазий ребенка. Она оказывает стимулирующее влияние на развитие воображения и речи. Кукла способствует выражению опыта ребенка, его знаний и переживаний, воспроизводит случаи из его жизни, способна воплощать образы, придуманные им. (Однако в этом случае, игрушка должна представлять собой открытый и незавершенный образ, поскольку эти качества дают возможность для проявления инициативы в игре, оставляют возможность внесения фантазии).

Очевидно, освоение речи в игре с куклой происходит следующим образом: ребенок говорит за куклу, спрашивает и отвечает за нее, воспроизводит случаи из своей жизни в ходе игровой ситуации. Демонстрация эмоций, высказывание собственных чувств, построение диалога посредством куклы способствует осознанию сложной системы грамматики, включая самые тонкие, действующие в языке закономерности синтаксического и морфологического порядка. В этом случае усваиваемый язык становится для дошкольника действительно родным.

Итак, кукла помогает «опредметить» переживания играющего. По словам Л. С. Выготского, игра есть внешнее выражение внутреннего мира ребенка [4]. «Диалог» с игрушкой – это и важный этап формирования внутреннего диалога, который впоследствии превратится во внутреннюю речь.

Таким образом, кукла благодатно влияет как на развитие детской фантазии и воображения, так и на развитие речи благодаря «внесению» в игру активности ребенка – его голоса, движений, фантазий. Более того, кукла может стать опорой для становящегося внутреннего мира ребенка, субъектом его душевной жизни. Проигрывание и вербализация эмоций, просьб, замечаний ребенка через одушевленную им куклу позволяет дошкольнику осознать и преобразовать себя и свое поведение. В этом смысле кукла является орудием для построения внутреннего мира ребенка.

Важно отметить и то, что именно через куклу в сознание ребенка проникают представления об эстетических категориях. Они зафиксир-



рованы в облике куклы, особенностях ее внешнего вида. Кукла задает образ человека, который становится ориентиром для подражания. В этой связи кукла содержит ориентиры, позволяющие идентифицировать образ человека по адекватным телесным пропорциям, особенностям одежды, специфичности прически и пр. Интересную идею о связи облика куклы и культуры, которая ее моделирует, высказана Е. О. Змеевой: «Телесный образ куклы коррелирует с порождающим его социокультурным контекстом» [6, с. 39].

Подтверждая эту мысль, О. А. Белобрыкина отмечает, что крупнейшие теоретики и практики современной психологии – от Л. С. Выготского и Б. Д. Эльконина до Д. Винникотта, М. В. Осориной, Е. О. Смирновой – определяют игрушку как основной предмет трансляции базовых культурных установок. [2, с. 157]. Пожалуй, именно в кукле аккумулированы специфичные для культуры, которой она принадлежит, национальные признаки, особенности мироощущения народа, ее создавшего. Внешние типические черты куклы (ее облик, форма одежды, константный или трансформируемый вид), а также весь образно-символический пласт, который она в себе несет, усваиваются ребенком на бессознательном уровне, и становятся частью его внутреннего мира. «Кукла – это часть внешнего материально мира, который частично становится содержанием внутреннего мира ребенка», – пишет О. А. Шамшикова [3, с. 200].

Г. Л. Дайн, поддерживая эту мысль, замечает, что народной кукле свойственны стойкие «врожденные черты национальной культуры. Ее отличает яркий стиль русского народного творчества» [5, с. 141–142]. «Русская народная игрушка на протяжении веков надежно обеспечивала передачу от поколения к поколению некой самой основной и сжатой до оптимального минимума суммы этико-эстетического опыта. Она служила своего рода культурным генетическим кодом, образующим сердцевину национального менталитета и обеспечивающим его устойчивость», – пишет В. Я. Соловьев [9, с. 4].

Поэтому так важен для детского сознания внешний облик куклы, который является эталоном этническим, поведенческим, эталоном внешнего вида и норм общения для ребенка. Образ куклы выступает одновременно как средством трансляции факторной информации, так и средством когнитивного развития, а также средством воспитания.

Иными словами, кукла служит функциональным инструментом для приобретения определенных интегрированных знаний, умений и навыков. Для ребенка его «куклы являются орудием, с помощью которых он осваивает огромный и сложный мир, постигает законы человеческих взаимоотношений и вечные истины, как пишет В. В. Абраменкова [1, с. 63].

И. А. Морозов также отмечает, что ребенок, играя с куклой, непроизвольно нарабатывает некий опыт общения с внешним миром, позволяющий ему в дальнейшем стать взрослым [7].

Очевидно, кукла имеет определенное влияние на социализацию ребенка, поэтому способность куклы воплотить в своем облике этапы развития этноса, особенности его культуры и менталитета, должна учитываться при ее оценке.

Традиционная для нашей культуры кукла позволяет ребенку найти некоторые точки соприкосновения с окружающим его социумом и гармонично войти в культуру.

Таким образом, переоценить роль куклы в развитии детской психики довольно трудно. Не подлежит сомнению связь игры (а следовательно, и куклы) с творчеством, с ритуалом, с трансцендентным опытом человека.

Не подлежит сомнению и то, что кукла оказывает мощное влияние на психику ребенка. Она непосредственно принадлежит миру культуры, выступая как канал передачи ее ценностей и заданных в ней поведенческих сценариев. С культурным пространством связано и нравственное развитие личности, представляющее собой сложнейший путь усвоения нравственного знания, образцов и идеалов, принятых в обществе.

Несмотря на колоссальное значение этой игрушки, сопровождающей ребенка практически с первых дней его жизни, в настоящее время отсутствуют ценностные ориентиры оценки кукол, связанные с их влиянием на игровую деятельность и психическое развитие ребенка. Как показывают опросы, в большинстве случаев куклы выбираются и покупаются стихийно, как правило, из-за внешних, поверхностных признаков игрушки (привлекательности, стоимости, желания угодить ребенку и пр.) [8]. Очевидно, такая ситуация негативно отражается на качестве детской игры, а следовательно, на эффективности развития ребенка. В этой связи, мы полагаем, актуальность приобретает исследование, направленное на выявление не только санитарно-гигиенических или эстетических свойств куклы, но и возможного психологического влияния на развитие ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? – М.: Даниловский благовестник, 2001. – 141 с.
2. Белобрыкина О. А. Роль игрушки в эмоциональном благополучии ребенка // Социально-педагогические, психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России. – Бирск: БирГСПА, 2006. С. 154–167.
3. Белобрыкина О. А. Игрушка как переходный объект // Социально-педагогические, психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России. – Бирск: БирГСПА, 2006. С. 199–207.
4. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–77.
5. Дайн Г. Л. Русская народная игрушка. М.: Легкая и пищ. промышленность, 1981. – 189 с.

6. Змеева Е. О. Искусство куклы в России и Германии к. XIX – нач. XX в.: художественные и культурно-исторические смыслы: дис. ... канд. искусств. наук: 24.00.01. – Ярославль, 2006. – 151 с.
7. Морозов И. А. Роль куклы в онтогенезе // Живая старина. 2006. № 1. С. 15–18.
8. Смирнова Е. О. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 16–25.
9. Соловьев В. Я. Тихий голос русской игрушки // Сергиевский игрушечник. 1994. № 7-8. С. 4–5.

*В. В. Перевозчикова*

## **Понятие о мышлении и его особенностях в психологических исследованиях**

**П**роблема мышления находится в центре внимания многих наук, у каждой из которых свои подходы к мышлению, дополняющие друг друга. Рассмотрим различные точки зрения на данную проблему, подробнее останавливаясь на психологическом аспекте.

В философии исследованием мышления занимается теория познания – гносеология, изучающая формы и законы мышления, а также диалектика, анализирующая мышление как постоянно развивающийся процесс. С точки зрения современной философии мышление представляет собой высшую форму активного отражения объективной реальности, состоящей в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий [9]. Философия изучает мышление с целью постижения реальности с помощью тех или иных форм мышления. На основе философских, предельно общих принципов теории познания мышление изучается двумя взаимодополняющими науками – логикой и психологией.

Как средство познания рассматривает мышление логика, которую часто называют наукой о правильном (логическом) мышлении. В настоящее время в отечественной логике под мышлением понимают «активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, научных теориях, гипотезах и т. п., имеющий опосредованный и обобщенный характер, связанный с решением нетривиальных задач; высший продукт особым образом организованной материи – человеческого мозга» [3, с. 114].

Современная логика представляет собой разветвленную и многоплановую науку, изучающую законы и способы отражения объективной действительности в различных формах мысли – понятиях, суждениях, умозаключениях. Главной темой логических исследований является «анализ правильности рассуждения, формулировка законов и принципов, соблюдение которых является необходимым условием получения истинных заключений в процессе вывода» [3, с. 83]. Некоторые ученые (В. Н. Брюшинкин и др.) рассматривают логику в качестве одного из важнейших элементов культуры мышления. Для отражения данной точки зрения используется термин «логическая культура», под которым понимается «система навыков мышления, позволяющая выражать имеющиеся мысли в ясной и отчетливой форме и приобретать новые мысли на основе одной только этой формы» [2, с. 33].

Закономерности, изучаемые логикой, «хотя и необходимы, но совершенно недостаточны для полного, глубокого и всестороннего

объяснения человеческого мышления» [7, с. 437]. Не менее существенной стороной мыслительной деятельности является сам процесс мышления, исследованием которого занимается психология.

Мышление – это наиболее сложный, труднодоступный для изучения познавательный психический процесс. Анализ исследований в области психологии, а также логики, философии, психолингвистики, педагогики позволяет назвать следующие основные особенности мышления.

1. Опосредованность. Познание человеком окружающей действительности осуществляется в двух основных формах: чувственного познания и мышления. Опосредованный характер мышления значительно расширяет границы познания. «Если в ощущениях реальность отражается отдельными своими сторонами, качествами, признаками, а в восприятии – в совокупности всех этих качеств, признаков, то посредством мышления осуществляется отражение таких особенностей, свойств, признаков и явлений, которые обычно невозможно познать с помощью только органов чувств. ...Мысля, человек познает общие свойства опосредованно, т. е. через посредство других, ранее усвоенных знаний. Именно при этом становится возможным понять то, чего человек сам не может видеть, слышать, ощущать, чувственно воспринимать и представлять» [6, с. 120]. Итак, опираясь на другие познавательные процессы и далеко выходя за их пределы, человек с помощью мышления познает прошлое Земли, открывает те или иные законы, формулирует гипотезы и т. д.

2. Обобщенность. Мышление позволяет познавать окружающий мир обобщенно. Обобщенный характер мышления «выявляется в способности человека познавать общие признаки предметов в единичном, осуществлять переходы от менее общего к более общему, формировать общие понятия, общие суждения, законы, нормы, научные теории и т. п.» [3, с. 114]. Таким образом, благодаря мышлению становится возможным познать общее в предметах и явлениях, закономерные, существенные связи между ними, составляющие сущность объективной реальности и недоступные непосредственно восприятию и ощущению, дающие лишь знание единичного.

3. Проблемность. Мышление, как правило, возникает в проблемной ситуации и обычно начинается с удивления, недоумения, с потребности что-то понять, с противоречия, с которым сталкивается человек. А. Н. Лук отмечает, что «мышление начинается там, где создалась проблемная ситуация» [4, с. 19]. А. В. Брушлинский подчеркивает, что «мышление как процесс выступает особенно отчетливо прежде всего в тех случаях, когда, например, человек долго и упорно решает трудную для него мыслительную задачу, или проблему...» [1, с. 12]. Более или менее отчетливое осознание проблемной ситуации и является начальной фазой процесса мышления. Далее происходит поиск метода ее разрешения. Завершающая фаза процесса мышления – нахождение решения. Необходимо отметить, что «не только успешное решение проблемы, но даже ее нерешение (неудача в попытках ее решить) в одинаковой мере составляют продукт всего предыдущего мышления как процесса» [1, с. 12].

4. Взаимосвязь с языком и речью. Следует подчеркнуть, что речь взаимосвязана со всеми познавательными процессами, однако определяющим для речи является отношение к мышлению. С другой стороны, теснейшая связь с языком и речью – важная особенность мышления. Речь – форма существования мысли, а также орудие мышления. В слове, в формулировании мысли заключены важнейшие предпосылки логического мышления. Выражение мысли в развернутой словесной форме способствует успешному протеканию процесса мышления. «Благодаря формулированию и закреплению в слове мысль не исчезает и не угасает, едва успев возникнуть» [7, с. 434]. В свою очередь развитие мышления создает благоприятные предпосылки для развития речи.

Взаимосвязь мышления и речи не означает того, что мышление тождественно с речью. Мышление шире речи. Оно опирается не только на речь, а также на действия, образы. Структуру речи выражает грамматика, структуру мышления – логика. Грамматический строй не является тождеством логического строя. Речь должна быть результатом мысли, а не опережать или подменять ее. «Полную четкость мысль приобретает лишь тогда, когда человек может выразить ее в ясной и понятной другим людям языковой форме» [5, с. 18].

Вышеперечисленные особенности мышления нашли отражение в разнообразных его определениях. Например, крупнейший отечественный психолог С. Л. Рубинштейн под мышлением понимает «опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности» [8, с. 310]. Известный исследователь мышления А. В. Брушлинский приходит к выводу, что «мышление – это прежде всего психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового, т. е. процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за ее пределы» [1, с. 34]. Определение, данное С. Л. Рубинштейном, считается классическим в отечественной психологии. В современных психологических исследованиях под мышлением понимается «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза» [7, с. 431].

Таким образом, мышление представляет собой сложно структурированный познавательный психический процесс, основными особенностями которого являются опосредованность, обобщенность, проблемность, взаимосвязь с языком и речью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
2. Брюшинкин В. Н. Логика: учеб. / В. Н. Брюшинкин. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: Гардарики, 2001. – 334 с.: ил.

3. Горский Д. П. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. П. Никифоров; под ред. Д. П. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
4. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
5. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников: Пос. для учителя / М. Р. Львов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Тула: ООО Издательство «Родничок»; М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2003. – 238 с.
6. Младший школьник: развитие познавательных способностей: Пос. для учителя / И. В. Дубровина и др. / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с.
7. Петровский А. В. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.: ил.
9. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1027 с.



*А. О. Прохоров*

## Образ психического состояния<sup>1</sup>

**И**зучение отношений между категориями «состояние» и «сознание» может дать ответ на ряд методологических и теоретических вопросов о связи психических явлений, выявить «вклад» сознания в регуляцию состояния и, в свою очередь, определить особенности влияния состояния на характеристики сознания субъекта.

В этом контексте фундаментальное значение приобретает изучение «чувственной ткани» (по А. Н. Леонтьеву) – образа психического состояния. Вопрос в том, как отображается (отражается) психическое состояние в сознании субъекта? В чем специфика образа психического состояния в отличие от предметного образа? Каковы механизмы возникновения образа психического состояния и особенности его динамики и т. д.? Можно полагать, что качество состояния, в том числе и его функции в психической деятельности, а также регуляторное влияние на жизнедеятельность и поведение субъекта определяются тем, каков образ психического состояния.

На наш взгляд, образ психического состояния, в отличие от предметного образа, может рассматриваться как структура, в которой слиты воедино знание, переживание и отношение, где знание раскрывается на основе консолидации внутренних ощущений и субъективного опыта, переживание связано с осознанностью и рефлексивностью, а отношение выражает зависимость образа состояния от ситуаций его возникновения, с одной стороны, и влияния образа состояния на регуляторные процессы жизнедеятельности субъекта, с другой.

В соответствии с этими представлениями образ психического состояния связан с сенсорно-перцептивными процессами (впечатлением, ощущением, восприятием), со структурами субъективного опыта (вместе с представлениями (вторичными образами) и памятью, а также с переживаниями и рефлексией. Именно в переживании, на основе ощущений и рефлексии, субъекту дается реальность его психического состояния. Переживание определяет и закрепляет психический образ состояния, интенсивность (яркость) его проявления, тогда как рефлексия устанавливает границы образа, его близость и соответствие актуально переживаемому состоянию.

Механизмы, приводящие к возникновению и закреплению образа психического состояния, следующие. Внутренние ощущения и впечатления, вызванные событиями и ситуациями, переживаемыми субъектом, проходя этап сличения с содержанием прошлого опыта, превращаются в представления о пережитом состоянии, и далее, через процесс осознания в его образ. Подобно тому, как возникает и закрепляется предметный образ в процессе восприятия, образ психи-

---

<sup>1</sup> Проект выполнен при финансовой поддержке РГНФ проект № 10-06-000-74а.

ческого состояния фиксируется и закрепляется в структурах памяти во время переживания индивидом данного состояния, формируя субъективный опыт.

В дальнейшем образ может репродуцироваться в актуальных ситуациях жизнедеятельности в форме представления, т. е. образа памяти, хранящегося в субъективном опыте. Данный образ не является предметным, это чувственный образ, формируемый переживанием. Он, в свою очередь, как и образ представления, может обогащаться и изменяться в процессе жизнедеятельности.

Субъективный образ психического состояния раскрывается в трех проекциях: прошлое (в представлении о состоянии), настоящее (образ актуального состояния, возникающий вследствие восприятия собственного состояния «здесь и сейчас») и будущее (образ будущего, например, желаемого состояния). Образ состояния характеризуется определенным строем, связанным с отношениями между составляющими образа, схемой, представляющей собой форму когнитивного образования, объединяющей и отражающей пространственно-временные и функциональные отношения между составляющими состояния, а также иерархической организацией, структурой, интенсивностью, качеством, модальностью и функциональностью. Он относительно стабилен, в его структуре существуют как постоянные, так и вариативные составляющие. В когнитивном плане образ состояния представляет собой семантическое пространство, включающее в себя «накопленные» следы переживаний, осуществленных ранее («прошедших») деятельностей, поведения, физиологических реакций и др. Это следы «сцепления» семантического пространства с предметами, ситуациями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта. Каждая составляющая, входящая в семантическое пространство образа состояния, может являться своего рода «ключом» к возникновению состояния: закрепившаяся за определенным оперантом система психологических, физиологических, поведенческих и др. характеристик «развертывается» при актуализации состояния. В онтогенезе образ состояния изменяется в сторону большей качественной определенности и усложнения.

Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект, и связано с его впечатлениями, рефлексивными процессами, особенностями переживания и др. Отраженные компоненты психического состояния фиксируются в сознании в определенном сочетании, формируя структуру. Последняя изоморфна реальному состоянию. Отметим, что в субъективном опыте фиксируются структуры пространства, времени, скорости изменения (движения) и интенсивности психического состояния. Опыт проецируется на актуальное собственное состояние. Субъектом воспринимаются характеристики состояния со стороны поведенческих, психологических, физиологических и др. показателей, придается форма этому разнообразию, формируется образ состояния, определяется качество. Субъект структурирует пространство состояния, создается система отсчета (ориентиры), т. к. простран-

ство только тогда и есть, когда оно структурировано. Появляется мера. Движение по «собственной шкале» дает возможность субъекту оценить пространство состояния, что субъективно выражается в качественной определенности тех или иных составляющих, входящих в состояние при переживании интенсивности их проявления.

Переживание длительности («дления») и изменения психического состояния создает временной ряд образа, включающий в себя различные характеристики ряда (временные интервалы, последовательность, длительность, дискретность, циклы и пр.), задачей которого является синхронизация деятельности субъекта, событий и ситуаций, пространства, переживаний и др., в том числе, интеграция пространственных характеристик (параметров состояния) в единое образование — образ состояния.

В этом контексте, содержание субъективного опыта представляет собой относительно устойчивую пространственно-временную структуру состояния, переживаемую как определенное качество. Фиксация в опыте структур пространства, интенсивности, качества и модальности психического состояния в виде образа опосредуется переживаниями и рефлексивными процессами субъекта. Отметим, что субъективный опыт характеризуется уровневой организацией, связанной с образом мира.

Взаимодействие ситуации (события), субъективного опыта, когнитивных процессов при опосредованном влиянии переживания и рефлексии приводит к формированию корреляционных образований (констелляций) из отдельных «ведущих» составляющих психологических структур. Корреляции изменяют переживание, поведение, психические функции, вегетативные реакции, физиологические и пр. процессы субъекта. Эти изменения объективируются в сознании в виде образа психического состояния.

## **Роль феномена времени в процессе переживания личностного кризиса**

**К**ризис как переломный момент человеческого существования фокусирует на себе внимание представителей разных областей знания (психологии, медицины, политологии, социологии и т. д.). Интерес исследователей к кризису не случаен. Он обусловлен тем, что кризис, лишая человека внешней опоры, актуализирует его сущностные характеристики. Именно кризисы приводят личность к глубинному переживанию тайны смысла жизни, осознанию своего жизненного пути, своих ценностей, отношения к себе и другим людям [4, 5, 6]. В процессе переживания кризиса часто происходит изменение ценностно-смысловых образований, которые являются глубинными структурами личности, составляют ее «ядро», задают направленность жизнедеятельности в целом [4]. Проблема переживания кризисов не теряет своей актуальности для психологии, так как обусловлена самой жизнью человека с постоянно возникающими противоречиями [1, 4].

На сегодняшний день в психологической науке наиболее изученными являются причины, приводящие к кризису (С. Б. Семичев, 1972; А. А. Баканова, 2000; Ф. Е. Василюк, 1995; G. Caplan, 1967; L. A. Hoff, 1978; E. Lindemann, 1944 и др.), реакции на кризисную ситуацию, возможные исходы кризиса (Л. И. Анцыферова, 1994, 1997, 1998; А. Г. Амбрумова, 1985; Ф. Е. Василюк, 1984, 1995; В. В. Козлов, 1996, 1999; А. В. Гнездилов, 1996; Е. О. Лазебная, 1985; В. И. Лебедев, 1989; Л. Г. Дикая, А. В. Махнач, 1996; L. A. Hoff, 1978 и др.), зависимость переживания кризиса от уровня интеллектуального развития личности и ее отношения к окружающему миру (Ф. Е. Василюк, А. Ф. Лазурский). Исследователи едины в том, что существуют вполне типичные причины, способные привести к кризису, их содержание определено [1, 4, 5]. Факторы, предопределяющие кризис, могут носить физический, эмоциональный, межличностный, а также духовный характер. В то же время диапазон возможных способов переживания кризиса разнообразен. Это связано с тем, что в процессе переживания кризиса обязательно участвует личностный компонент, выражающийся в мотивах, смыслах, установках. Одна и та же кризисная ситуация может иметь различный личностный смысл для разных людей, что приводит к их вовлеченности в эту ситуацию через ее означивание. В этом случае можно говорить о разном смысловом (семантическом) наполнении кризисных переживаний.

Несмотря на значительное внимание, уделяемое исследователями личностному кризису, психологические механизмы, лежащие в основе индивидуальных способов переживания кризиса, остаются недостаточно изученными.

Ранее нами было показано [3], что индивидуальный характер переживания личностного кризиса обуславливается особым способом организации кризисных переживаний, то есть системой индивидуальных значений, оформленных в виде некоего смыслового пространства. С этой целью нами использовался метод семантического дифференциала (модифицированный вариант). В качестве шкал семантического дифференциала использовались кризисные переживания, выделенные нами в ходе феноменологического анализа индивидуальных протоколов.

В исследовании принимали участие 98 человек в возрасте от 30 до 50 лет, актуально переживающие личностный кризис.

Обработка полученных данных включала обобщение индивидуальных протоколов в общегрупповую матрицу с последующим применением факторного анализа методом главных компонент.

В результате факторного анализа выделились девять факторов, которые отражают девять измерений семантического пространства. Факторы получили название в соответствии с доминирующим переживанием: тотальность, защищенность, душевная боль, свобода самоопределения, событийная насыщенность, возможность, просветление, горечь, целостность.

Таким образом, несмотря на наличие одних и тех же переживаний, у разных испытуемых они с разным удельным весом группируются в разные семантические пространства, задавая структуру и суть их кризисных переживаний. Девять выделенных факторов представляют собой девять различных семантических пространств личностного кризиса. В зависимости от структурной композиции фактора определяется направление психологической поддержки человека, переживающего личностный кризис.

Второй этап исследования был основан на предположении о том, что особенности временной транспективы как возможности восприятия своего жизненного пути из настоящего в прошлое и будущее оказывают влияние на процесс переживания личностного кризиса. В проведенном нами цикле исследований изучалась зависимость субъективной семантики кризисных переживаний от типа соотношения временных элементов структуры самосознания.

Для проверки данного предположения нами были предприняты следующие шаги:

1. Для определения типа соотношения элемента «Я» и элементов времени был использован метод личностных конструкторов Дж. Келли — дихотомическая решетка.

2. Для исследования влияния типа соотношения элемента «Я» и элементов времени на индивидуальную семантику кризисных переживаний использовались:

– анализ усредненных профилей испытуемых с разным типом соотношения элемента «Я» и элементов времени по результатам семантического дифференциала;

– для определения значимости различий использовался Н-критерий Крускала-Уоллиса.

Отсутствие различий между группами обнаружилось по шкалам: тупик – выход, чувство горечи – вкус к жизни, необратимость – возможность. Данные кризисные переживания независимы от соотношения временных элементов категориальной структуры сознания. Это позволяет полагать, что они являются базовыми для личностного кризиса и, по-видимому, универсальны.

По всем остальным кризисным переживаниям обнаруживаются значимые различия между группами испытуемых, что свидетельствует об обусловленности степени их выраженности влиянием типа соотношения элемента «Я» и элементов времени.

По результатам проведенного исследования нами были выделены несколько вариантов соотношения элементов «Я», «Прошное», «Будущее», «Настоящее» (обработка результатов осуществлялась методом факторного анализа «варимакс-вращение»).

Содержательная интерпретация усредненных профилей испытуемых с разным типом соотношения элемента «Я» и элементов времени.

Первая группа (отсутствие связи элемента «Я» с элементами времени) объединила в себе 27 % испытуемых.

Для данной группы испытуемых характерны следующие кризисные переживания: значимость, одиночество, ранимость, внутренний «раздрай», потребность жить в иллюзиях. Жизнь перестает восприниматься как динамичный ряд событий. Переживания для этих испытуемых обладают большой значимостью, при этом испытуемые как бы «выпадают» из времени, полностью погружаясь в кризисную ситуацию. Потребность жить в иллюзиях позволяет человеку поддерживать на определенном уровне эмоциональный статус таким образом, чтобы в кризисе можно было жить.

Вторая группа (связь элемента «Я» с будущим при отсутствии связи с прошлым и настоящим) объединила в себе 22 % испытуемых.

Данная группа испытуемых характеризуется следующим набором переживаний: временность, страдание, потребность в уединении, душевная боль, паника.

Поскольку элемент «Я» связан с будущим, кризисная ситуация воспринимается как ситуация невозможности проработать перспективы, кризис не позволяет прогнозировать будущее, в связи с этим возникает паника. Поскольку паника острое, но кратковременное состояние, оно сменяется ощущением временности кризисного состояния, его конечности. Ощущение временности дает ресурсы.

Третья группа (связь элемента «Я» с настоящим при отсутствии связи с прошлым и будущим) объединила в себе 14 % испытуемых.

Для данной группы испытуемых характерны следующие переживания: тотальность, энергетический подъем, отзывчивость, живость реагирования, способность к самоконтролю, потребность в контактах, включенность, стабильность картины мира.

Кризис воспринимается как единственная реальность жизни, в которую надо включаться. В связи с этим возникают высокоэнергетичные переживания, которые тонизируют, позволяя справиться с тяжестью кризисных переживаний.

Четвертая группа (связь элемента «Я» с прошлым при отсутствии связи с настоящим и будущим) – 20 % испытуемых.

Она характеризуется следующим набором переживаний – ощущение собственного ничтожества, самобичевание, монотонность времени, бесцветность.

В этом случае можно говорить о том, что кризис воспринимается как психологическая смерть («все хорошее уже было»). Это самое тяжелое переживание кризиса. Возникает ощущение бесцветности жизни, невозвратности докризисного состояния.

Пятая группа (связь элемента «Я» с прошлым и настоящим при отсутствии связи с будущим) – 15 % испытуемых.

Характеризуется следующим набором переживаний: потребность в близости, принятие реальности, душевная боль, тревожность, апатия, бессмысленность.

На контакт с реальностью влияет опыт негативных прошлых переживаний, вызывая апатию, душевную боль, тревожность и бессмысленность происходящего. Кризис воспринимается как имеющих причинно-следственные связи – в прошлом можно найти причины, приводящие к кризису в настоящий момент. Потребность в близости возникает как возможность на время заглушить душевную боль.

Выявленные различия и содержательная интерпретация свидетельствуют о зависимости кризисных переживаний от специфики временной структуры сознания. Тип соотношения элементов категориальной структуры сознания – элемента «Я» и элементов времени – определяет индивидуальные способы контакта с кризисными переживаниями: погруженность, цикличность, избегание.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984. – 200 с.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: «Смысл», 2008. – 267 с.
3. Жедунова Л. Г., Пузырёва Л. А. Психосемантика личностного кризиса // Психологическое и педагогическое сопровождение учебного процесса:



- Материалы 59-й международной конференции «Чтения Ушинского» / Под ред. М. И. Рожкова, А. П. Чернявской. Ярославль: ЯГПУ, 2005. С. 36–40.
4. Козлов В. В. Социальная работа с кризисной личностью. – Ярославль, 1999. – 303 с.
  5. Козлов В. В. Чарующее пространство внутренней целостности. – Ярославль, 1996. – 52 с.
  6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.

*Т. А. Разговорова*

## **Основные подходы к пониманию регулятивной функции «Образа Я» в отечественной и зарубежной науке**

**М**ногочисленные реформы современного российского образования ставят перед последним задачи развития ученика как человека, личности, активного члена общества. Это предполагает формирование особого типа социальной и личностной активности, умения ориентироваться в изменчивых социальных условиях, осознанно направлять свою активность в соответствии с наличной ситуацией, гибко использовать свои личностные ресурсы для решения жизненно важных задач. Развитие личности в образовательном пространстве предполагает создание психолого-педагогических условий для реализации особой деятельности воспитанников по саморазвитию.

Для осуществления такого рода деятельности требуются особые средства и орудия, обладающие регулятивными, ориентирующими функциями. Представляется, что таковым инструментом является «Образ Я». В психологической литературе употребляются синонимичные понятия («Я-концепция», «Я», «Я-образ», «self» и т. п.). Независимо от терминологии, большинство отечественных и зарубежных психологов едины в своих представлениях о способности «Образа Я» регулировать и координировать поведение личности в ее взаимодействии с социальной средой (Р. Бернс, И. С. Кон, К. Роджерс и др.). Н. И. Сарджвеладзе четко указывает на инструментальную ценность «Я», носящего орудийный характер. Именно система представлений о самом себе позволяет человеку регулировать и контролировать свое поведение, достигать поставленных целей [5]. Представитель феноменологического подхода в зарубежной психологии К. Роджерс подчеркивает центральное значение «Я-концепции» для поведения личности в социуме [2, с. 57].

В свете этого очевидно, что перед психологами должна быть поставлена задача формирования «Образа Я» как инструмента реализации личностью самой себя в процессе жизнедеятельности в обществе. Только в единстве изучения «Я» личности и социальной среды эта задача может быть решена. Разные авторы делают акцент на необходимости изучения единой системы «Я» — социальная среда». Это обусловлено тем, что с одной стороны, «Образ Я» человека формируется в социальном взаимодействии, а с другой, обладая собственной активностью, дает ему возможность не только управлять собственным поведением в конкретной ситуации, но и изменять и конструировать саму ситуацию. В отечественной и зарубежной психологии накоплен значительный материал, касающийся взаимодействия в системе «личность — социальная среда». Наиболее изученным в этой области является воз-

действие социальной среды на становление «Образа Я». В меньшей степени разработана проблема обратного влияния «Образа Я» как активного начала на социальную ситуацию, в которой действует человек. Система представлений человека о себе воплощается в его реальном поведении, встраиваясь в социальный контекст. Р. Бернс, указывая на активный характер «Я», отмечает: «Я-концепция действует как своего рода внутренний фильтр, который определяет характер восприятия человеком любой ситуации. Проходя через этот фильтр, ситуация получает значение, соответствующее представлениям человека о самом себе» [2, с. 46]. Социология знания, в лице П. Бергера и Т. Лукмана, формулирует задачу изучения процессов, „с помощью которых любая система «знания» становится социально признанной в качестве «реальности»”, конструируя ее» [1, с. 10].

В последнее время заметное распространение получили положения социального конструкционизма (К. Джерджен, С. Московичи и др.), в русле которого предлагается переосмыслить ключевые категории психологического анализа, в том числе и «Образ Я» («Я-концепцию»). В социальном конструкционизме мы находим те же мнения о формировании «Я» человека в процессах социальной коммуникации и культурного обмена. Главная цель здесь формулируется как самотрансформация индивида. Предлагается специфическая для данного направления концепция субъекта. Очерчиваются основные аспекты формирования, а точнее конструирования «Я» в условиях неопределенности социальной ситуации с ее актуальными и возможными составляющими. В качестве метода называется использование различных дискурсов, в рамках которых происходит самописание субъектом своего «Я», что приравнивается к его конструированию. Это возможно постольку, поскольку находящиеся в социальных отношениях люди, описывая себя в рамках того или иного дискурса, «заранее облачают в форму то, что позднее будет названо фактическим». Таким образом, особо подчеркивается роль языка в конструировании «Я» человека. Представитель французского социального конструкционизма С. Московичи, предложил термин «социальные представления». Данное понятие обладает ценностью именно с точки зрения изучения взаимопереходов с социального уровня на индивидуальный в системе «личность – социальная среда» [6].

Интересными представляются взгляды авторов в русле психологической антропологии и культурной психологии. В основном это представители зарубежных школ. В основе их воззрений, тем не менее, находятся положения отечественной социокультурной теории Л. С. Выготского и деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. Это:

– социокультурный подход Э. Смолки к конструированию субъекта с помощью социальных процессов. Этот процесс представлен ею как овладение субъектом «формами целенаправленного действия, с помощью которых достигается наиболее эффективный и рациональный результат»;

– дискурс-центрированный подход Джеффри Уайта, предполагающий связь между системой значений, расположенной в ментальном поле индивида, и его поведением;

– теория интенциональных миров Ричарда Шведера, центральным понятием которой является понятие интенциональности. Слово «intentional» может быть переведено как «сконструированный», «вымышленный», следовательно, «интенциональный мир» – «вымышленный мир» или «сконструированный мир». Ставится вопрос об источниках интенциональных миров. В качестве таковых называются интенциональные (сконструированные) личности;

– теория схем (Дороти Рамельхарт). Согласно теории схем, все знания упакованы в определенные структуры – схемы. Основная их функция сопряжена с конструированием интерпретации события, объекта, ситуации, т. е. с пониманием. Согласно этим представлениям можно попытаться рассмотреть «Образ Я» как систему знаний человека о себе (схему), позволяющую ему ориентироваться в пространстве социальных событий;

– теория социальных когниций Уильяма Гадианста. Им описываются «self»-схемы, содержащие информацию о собственном психологическом состоянии личности, управляющие информационной обработкой. «При определенных обстоятельствах „self”-схемы посредничают между социальным окружением и социальным поведением» [4].

Д. А. Леонтьев, не отрицая очевидное взаимодействие личности и социальной среды, тем не менее, по-новому осмысливает эту взаимосвязь. По его мнению, существенную роль здесь играет неопределенность социальных ситуаций, в связи с которой однозначное понимание саморегуляции личности мало эффективно. В качестве альтернативы автор предлагает «мультирегуляторную модель личности». Д. А. Леонтьев также опирается на категорию «возможного», позволяющую рассматривать социальное поведение индивида как самодетерминированное, основанное на личностном выборе [3].

Таким образом, мы видим, что авторы самых разных отечественных и зарубежных школ и направлений рассматривают проблему развития регулирующего ядра личности в рамках социальных коммуникаций. Процессы и методы развития «Я» описываются с опорой на разные понятия (в основном в рамках социальных наук). Однако с трудом удастся обнаружить прямое указание на важнейшую регулирующую (ориентирующую) роль «Образа Я» человека. На сегодняшний день отсутствуют чисто психологические исследования в этой области. По-прежнему остаются открытыми вопросы о механизмах, запускающих «Образ Я» в действие, о структуре и содержании «Образа Я» как ориентировочной основы социального поведения человека, его самоизменения и способности преобразования социальной среды вокруг себя.

Нам представляется, что эти вопросы должны лечь в основу специальных психологических исследований в русле деятельностного подхода. «Образ Я» необходимо изучать не как статичное структурное образование, а как процесс, имеющий свою историю формирования и обладающий возможностями трансформации личности посредством своих структурных компонентов и их функций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М.: «Медиум», 1995. — 323 с.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. — М.: «Прогресс», 1986.
3. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. — 2011. — № 1. — С. 3–27.
4. Лурье С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М., 2003.
5. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. — Тбилиси: Мецниереба, 1989. — 204 с.
6. Якимова Е. В. Социальное конструирование реальности: социально-психологические подходы. Научно-аналитический обзор / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. — М.: ИНИОН, 1999. — 115 с.

## Основные характеристики научной рефлексии. Теоретический анализ

**В** современной философской и психологической литературе термин «рефлексия» применяется довольно широко. Принципиально по-разному трактуется рефлексия в философии, социологии, методологии науки, лингвистике, психологии. В результате с помощью термина «рефлексия» обозначаются понятия отличные по своему содержанию, которые могут быть объединены только по их мыслительной природе или по механизму отражения. Для проведения психологических исследований важно операционализировать основные характеристики научной рефлексии.

Понятие «рефлексия» определяется нами как мысленное сознательное оперирование субъектом со специфическими объектами: образом себя как субъекта мыслительной деятельности, содержанием своего сознания и процессом мышления. Это становится возможным при переходе субъекта из позиции деятеля, решающего практическую задачу с помощью мыслительных процессов, в принципиально новую рефлексивную позицию. Термином «базовая рефлексия» мы определяем универсальную человеческую способность к самообращенности, самоанализу, т. е. механизм и процесс, который проявляется в самых различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в науке. Научная рефлексия отличаются по предмету, ситуации, деятельности, при сохранении единых принципов и механизмов. Рассмотрим ее характеристики.

Локус предмета рефлексии. Предмет, который подлежит отражению может находиться либо внутри сознания рефлексирующего субъекта, либо во вне его. «Внешний» предмет понятие относительное, поскольку человек мыслит о своем субъективном образе предмета реальности, который, в свою очередь, находится в сознании субъекта.

Еще Дж. Локк разделил весь опыт, имеющийся у человека, на внешний, полученный из внешнего мира посредством ощущений, и внутренний, базирующийся на человеческой способности анализировать свое собственное мышление. Вслед за этим пошло одно из самых распространенных делений рефлексии по ее предмету на внутреннюю (ауторефлексию) и внешнюю. Рефлексия имеющая «внутренний» предмет, это — «мышление о мышлении», «поворот духа к я», осознание своего внутреннего мира, своих переживаний, чувств, эмоций.

Понимание рефлексии имеющей внешний предмет характерно для более поздних психологических подходов, где рефлексию пытались использовать во многом как объяснительный феномен при разработке проблем кооперации деятельности или человеческого взаимо-

действия, общения. Цель и предмет такой рефлексии – построение и воспроизведение в своем сознании образа мыслей, чувств субъекта по коммуникации, что должно дать возможность «встав на его место» более продуктивно организовывать процесс взаимодействия. Рефлексия может рассматриваться и как отражение окружающего мира; подобные «расширительные» подходы характерны для философии, где рефлексия является одним из способов познания.

В отношении научной рефлексии предмет задается предметно-историческим измерением и очень хорошо прописан в работах В. С. Степина и Б. Г. Юдина. В принципе мы можем и здесь разделить предмет на внешний и внутренний: внешний – методология науки, правила научной работы, принятые на данный момент в научном сообществе, а внутренний – особенности собственного мышления. Но такое деление будет весьма относительным, когда ученый рефлексиирует особенности своего мышления, он неизбежно сравнивает их со стандартами и правилами научного мышления, принятыми в научном сообществе. В итоге такой рефлексии он или корректирует свои процессы мышления или приходит к выводу о неэффективности принятых образцов научной работы и научного мышления.

Предмет научной рефлексии будет считаться внешним, если это методологические правила, стандарты шаблоны, образцы научной работы, взятые сами по себе, как абстрактная чистая единица, вне соотнесения с тем, насколько сам ученый их реализует и следует им. Подобная ситуация отвлеченного анализа методологических правил, вероятно, весьма редкая и будет проявляться в мышлении лишь незначительного числа методологов, философов. Более того, подобная рефлексия будет во многом искусственна, более естественными даже для теоретической науки, вероятно, будут другие разновидности рефлексии.

Предмет научной рефлексии будет считаться внутренним, если это особенности реально протекающего мышления отдельного ученого, его ошибки, стратегии, логичность и согласованность. Но ошибка в мышлении чаще всего становится очевидной при его сравнении с общепринятыми стандартами мыслительной работы, т. е. с тем, что мы уже выше обозначили как внешний предмет. Очевидно, подобная рефлексия будет предполагать постоянное соотнесение особенностей собственного мышления и неких объективных стандартов научного мышления. И такая ситуация, на наш взгляд, будет встречаться чаще всего. В этом случае мы также будем считать предмет рефлексии внутренним.

Сознательность-бессознательность процесса рефлексии. Как показали результаты исследований, люди очень часто указывают на неосознаваемую мыслительную деятельность, которую мы можем классифицировать как «бессознательную рефлексию», которая происходила под воздействием наличия какой-либо мотивации, а уже потом ее результат становился осознанным.

В научной деятельности бессознательная рефлексия встречается наверно чаще, чем в любой другой сфере человеческой деятельности.



Это связано с особенностями творческого мышления. Научное открытие часто происходит, разворачивается на уровне бессознательно-го, осуществляется в языке индивидуальных образов и затем предстает перед исследователем в виде инсайта, озарения. Такие результаты были получены как в экспериментах по решению творческих задач Я. А. Пономаревым с коллегами, так и историко-психологических исследованиях М. Г. Ярошевским, А. В. Юревичем. При этом образы, как правило, слабо поддаются вербализации и законам формальной научной логики. В инсайте они часто всплывают как уже готовый и вполне логичный ответ на вопрос. Для того чтобы это произошло, требуется мощная рефлексивная работа, перевод с языка образов на язык понятий, трансформация логики. Этот рефлексивный процесс неосознается. Такую рефлекссию мы будем называть бессознательной.

В большинстве научных работ рефлексия предстает сознательной «по умолчанию». «Сознательность» в данном контексте означает, что рефлексия (мыслительный процесс над предметом рефлексии) протекает на сознательном уровне функционирования психики. То есть, факт сознательности не означает, что процесс рефлексии отслеживаем, контролируем и управляем. Если исходить из общей посылки, что по своим процессуальным характеристикам рефлексия это «мышление о мышлении», то сознательность (протекание на сознательном уровне функционирования психики) не означает управляемости. Чтобы управлять какой-либо деятельностью нам необходимо осознавать, что мы уже осуществляем эту деятельность и как мы ее осуществляем. Для того чтобы процесс мышления стал осознанным и необходима рефлексия. Осознанный процесс мышления и есть результат рефлексии над процессом мышления. Для того чтобы осознавать и контролировать саму рефлексию нужна рефлексия над рефлексией, т. е. рефлексия второго порядка. В терминах В. А. Лекторского — «рефлексивная рамка». Таким образом, сознательная рефлексия это не то же самое, что осознанная рефлексия. Тем не менее, отсутствие осознанности процесса рефлексии ни в какой мере не исключает ее сознательности.

Сознательная рефлексия характеризуется, во-первых, остановкой потока сознания, а во-вторых, анализом его содержания — то есть осознание оснований мышления и на основе этого сознательное, целенаправленное моделирование новых способов мыслительных действий. То же относится и к рефлексии второго уровня: остановка потока рефлексии первого уровня, рефлексивный выход и осознание, анализ, контроль рефлексии первого уровня. Внутри своего уровня процесс может быть либо сознательным либо бессознательным, осознание процесса дает нам автоматически переход на более высокий рефлексивный уровень.

Произвольность — импульсивность рефлексивного выхода. Произвольность в этом смысле трактуется как рефлексивный акт, запускаемый или прекращаемый человеком по приказу, по желанию, характеризуется контролем, представлением о целях. Соответственно, для этого человек должен иметь мотив и потребность в таком произ-

вольном запуске рефлексии и должен осознавать себя способным это сделать. Произвольная рефлексия, как правило, осознанна. Произвольными могут быть как рефлексивные выходы, так и погружения, но, скорее всего, в большей степени произвольность относится к началу рефлексии – т. е. к рефлексивному выходу, а не к завершению.

Рефлексия возникающая импульсивно была неоднократно описана Ю. Н. Кулюткиным, А. М. Матюшкиным, И. Н. Семеновым, С. Ю. Степановым, И. Б. Хасан и многими другими исследователями, когда они отмечали, что рефлексия возникает при столкновении с препятствием, проблемой, невозможностью действовать «по старому». Импульсивная рефлексия может быть как сознательной, так и бессознательной – т. е. человек не замечает, как он выходит на рефлексивный уровень или опускается на уровень мышления.

В отношении научной деятельности в связи с ее спецификой (творческим характером, инсайтами) мы будем довольно часто сталкиваться именно с импульсивным рефлексивным выходом, который продолжается бессознательной рефлексией. Это будет наблюдаться чаще всего в начале акта научного творчества. Когда возникает необходимость обобщить, логически доказать и сформулировать новое открытие, то скорее всего рефлексивный выход будет произвольным и процесс рефлексии осознанным.

Таким образом, мы описали три основные характеристики рефлексии: локус предмета, сознательность-бессознательность, произвольность импульсивность и конкретизировали их специфику в отношении научной рефлексии.

## Модели телесного Я у женщин

Существенным компонентом гендерной идентичности является телесное Я. Многие авторы рассматривают телесный опыт в качестве базового в формировании как структур сознания, так и личностных структур. «Все, в общем, согласны с тем, что основа Собственного Я и отличие Собственного Я (самого себя) от объекта формируется путем интеграции телесного опыта с мысленным представлением (образом)» [1, с. 87]. А. Ш. Тхостов предлагает рассматривать «феномен тела» как «удобную модель для понимания феноменологии «своего» и «чужого»» [3, с. 66].

Однако до сих пор остается неясным следующее: или телесный опыт является исходным и детерминирует структуру идентичности, или идентичность «реализуется» или выражается посредством телесного опыта. Наиболее отчетливо оппозиция телесности и идентичности выражена в противопоставлении телесной самости (bodily self) и самости, «воплощенной» в теле, или «самости в теле» (the self in the body, embodied self) [4].

Гендерная идентичность формируется в ходе онтогенеза и проходит путь дифференциации от «бессознательной идентичности» (возникающей при взаимодействиях ребенка с отцом и матерью) до гендерной определенности [5, с. 66]. Зрелая гендерная идентичность (в противоположность «гендерной спутанности») характеризуется устойчивостью образа телесного Я и одновременно лабильностью, позволяющей непротиворечиво интегрировать культурные нормы и индивидуальные представления о себе.

Модель идентичности включает телесный опыт, или телесное Я. Телесное Я представлено спектром латентных моделей тела (реального, идеального, измененного). Данное утверждение позволило нам сформулировать теоретическую гипотезу: зрелая гендерная идентичность сопряжена с большей устойчивостью телесных моделей.

При формулировании исследовательских гипотез мы исходим из допущения о сопряженности уровня сформированности идентичности с возрастом, т. е. о более зрелой идентичности у женщин по сравнению с девушками. Соответственно предполагается, что женщины отличаются от девушек меньшей вариативностью в репрезентации реального, идеального и измененного тела.

Цель исследования состояла в выявлении телесных параметров, используемых при репрезентации реального, идеального, измененного тела в двух возрастных группах женщин.

В исследовании участвовало 2 группы женщин: 40 молодых женщин (группа девушек) в возрасте от 19 до 28 лет ( $M=21.8$ ) и 40 пожилых женщин (группа женщин) в возрасте от 38 до 55 лет ( $M=45.6$ ). Испытуемые приглашались к исследованию на добровольной основе.

Использовалась компьютерная методика «Телесное Я» [2], в которой испытуемым предлагалось в режиме on-line построить силуэты женских фигур. Использовались четыре телесных параметра: плечи, талия, бедра, ноги (ПЛ, ТЛ, БДР, НГ). Каждый из телесных параметров изменялся на 7 уровнях (нулевой уровень соответствовал нормативным пропорциям тела, 3 уровня в сторону расширения и 3 уровня в сторону сужения отдельных параметров тела). Испытуемые имели возможность многократно изменять отдельные параметры тела.

Основной эксперимент состоял из четырех серий: 1. построить силуэт идеального тела; 2. построить силуэты «похудевшей» и 3. «пополневшей» женщины, которая сталкивалась с ситуацией социального отвержения за свой телесный облик; 4. построить силуэт реального тела. Фиксировались значения телесных параметров при выполнении каждого из четырех заданий, т. е. для силуэтов реального тела молодой/пожилой женщины (далее сокращенно: ДР/ЖР), идеального тела (ДИ/ЖИ), похудевшего (ДХ/ЖХ) и пополневшего (ДП/ЖП) тела. После этого определялась гендерная идентичность с помощью бланковой методики МИФ.

Полученные результаты были подвергнуты факторному анализу (методом главных компонент). При проведении факторного анализа мы не использовали вращений, что позволило интерпретировать факторы в терминах исходных параметров.

Следующий этап обработки данных состоит в выявлении вариативности при анализе контрастов, полученных посредством непараметрического дисперсионного анализа. Сравнение контрастов позволяет выявить те значения фактора МИФ, которые обуславливают вариативность телесных параметров. В качестве зависимой переменной использовались телесные параметры (выделенные ранее в факторном анализе в главном факторе), в качестве независимой переменной – номинальная величина гендерной идентичности (МИФ).

Ментальная репрезентация реального и идеального тела в группе женщин описывается главным фактором ПЛ–БДР. В ситуации репрезентации реального и идеального тела у женщин получен контраст по параметру БДР при разных значениях гендерной идентичности. При описании реального тела контрастом для параметра БДР являются маскулинная и андрогинная идентичности, а при описании идеального тела – фемининная и недифференцированная идентичности. Видимо, можно постулировать существование устойчивой репрезентации реального и идеального тела, однако в разных задачах актуализируются разные типы гендера, которые сопряжены с разной нормой вариативности в отношении параметра БДР.

Анализ контрастов позволяет реинтерпретировать данные относительно сходных факторных структуры при репрезентации ДР и ДХ. В случае ДР выявлены контрасты для параметра ПЛ; при репрезентации ДХ выявлены контрасты для параметра НГ (при разных типах гендерной идентичности). Таким образом, сходные факторные структуры в группе девушек различаются доминантными параметрами.

Репрезентация идеального тела описывается в обеих группах посредством главного фактора ПЛ–БДР. В случае ДИ получен контраст по параметру ПЛ, а в случае ЖИ – по параметру БДР. Иными словами, модуляция параметра ПЛ в группе девушек и параметра БДР в женщин (в зависимости от гендера) «отвечает» за репрезентацию идеального тела.

Ситуация «похудения» и «пополнения» в группах женщин и девушек описывается разными факторными структурами, но в обеих группах получены контрастирующие признаки где, нужен диалек параметров: в ситуации пополнения – для ТЛ, а в ситуации похудения – для НГ. В ситуации пополнения и в группе женщин, и в группе девушек выделен общий «контрастный» параметр – ТЛ. По-видимому, можно говорить о подобии ментальных моделей пополнения у двух групп испытуемых. В ситуации похудения получены контрасты для идентичных параметров, а именно для параметра НГ. Иными словами, обе группы женщин «худеют» за счет параметра НГ, но в группе девушек «ноги худеют» при недифференцированной идентичности, а в группе женщин – при фемининной.

Полученные результаты позволяют говорить о вариативности телесных моделей у разных групп испытуемых и о модуляции данных моделей в зависимости от типа гендерной идентичности.

Данные литературных источников свидетельствуют о том, что телесный опыт развивается в онтогенезе от недифференцированного к структурированному и интегрированному. Мы полагаем, что «аналогом» недифференцированности – дифференцированности являются контрасты (их многообразие и вариативность). Действительно, в группе женщин имеется существенно меньше пар контрастов; в группе девушек наблюдается большее разнообразие используемых моделей идентичности. Помимо фемининности – недифференцированности и маскулинности – недифференцированности в данной группе выявлены контрасты для фемининности – маскулинности, андрогинности – недифференцированности, маскулинности – андрогинности.

Репертуар контрастов, необходимый для дифференциации разных моделей тела (актуализируемых при выполнении разных заданий и дифференцирующих разные типы гендера), может служить индикатором сформированности «воплощенной самости». Тогда правомерно заключить, что в группе девушек ментальная репрезентация телесности еще «размыта», поэтому каждая ситуации (реальное/идеальное/пополневшее/похудевшее тело) актуализирует потенциальное многообразие моделей. В группе женщин репрезентация тела имеет дефинитивные формы, что выражается как в меньшем количестве контрастов, так и в меньшей вариативности используемых телесных параметров.

Полученные результаты позволяют предположить, что телесная репрезентация (телесная самость и воплощенная самость) является комплексом латентных телесных моделей, описываемых через разные профили телесных параметров, которые в свою очередь актуализируют разные гендерные модели.

Полученные результаты свидетельствуют о различии телесных параметров, используемых для репрезентации реального, идеального и «измененного» образа тела в двух возрастных группах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной. СПб: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1997.
2. Смирнова О. В., Магазов С. С., Ребеко Т. А. Компьютерная методика реконструкции физического «Я»: Материалы Первой российской Интернет-конференции по когнитивной науке / Под ред. А. Н. Гусева, В. Д. Соловьева, 2004. С. 102–107.
3. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: «Смысл», 2002.
4. Legrand D. Le soi corporel. The Bodily Self // L'Évolution Psychiatrique. 2005. V. 70. № 4. P. 709–719.
5. Samuels A. The Plural psyche. Personality, Morality, and the Father. London, New-York: Routledge, 1989.

*Е. В. Самаль*

## **Соотношение событий жизненного пути и стремления к личностному росту и развитию**

События жизненного пути составляют целый ряд значительных вех в биографии человека и вносят существенные изменения в ход жизни человека. Б. Г. Ананьев предложил типологию событий, которая состоит из событий окружающей среды и событий поведения человека в среде. Н. А. Логинова добавила к этой типологии третью группу – события внутренней жизни, составляющие духовную биографию человека.

События окружающей среды – это существенная перемена в обстоятельствах развития, происшедшая не по воле человека. Перерыв в плавном течении жизни может быть обусловлен вторжением различных внешних сил в судьбу человека: рождение или смерть родственников, назначение на новую должность, переход в новый коллектив, роковые случаи – счастливые и несчастные, разом нарушающие все планы и меняющие сложившийся образ жизни. Значение того или иного объективного события раскрывается в связи с позицией, которую занимает сам человек по отношению к нему. Роль события определяется тем, будет ли человек жертвой внешних обстоятельств или займет активную позицию по отношению к ним, будет стремиться к преодолению возникающих трудностей, воспринимая их как вызов собственным возможностям.

Вторая группа – события, связанные с поведением человека в окружающей среде, т. е. его поступки. Некоторые поступки имеют такое значение для человека, что приобретают характер события. Поступки-события вызревают в сфере переживаний, во внутреннем мире человека, их смысл сводится к утверждению или отрицанию каких-либо ценностей. Поиск, принятие или, наоборот, отвержение ценностей и смыслов составляют духовную биографию человека, которая имеет свои узловые моменты – события внутренней жизни (третья группа) [5].

Актуализация вопроса о смысле жизни является показателем личностного роста, доказательством перерастания личностью старого образа жизни и перехода на новую ступень развития. Как пишет С. Л. Рубинштейн, «постоянная в ходе жизни переоценка ценностей является закономерным результатом диалектики жизни человека, изменения, перестройки его взаимоотношения с миром, прежде всего с другими людьми, с обществом» [6, с. 370].

Открытие в себе новых жизненных ценностей и смыслов, каких-то значимых сторон, новых граней своей индивидуальности как раз и являются для личности значимыми событиями внутренней жизни.



ни. По мнению Т. Б. Карцевой, событие не может не иметь для его субъекта психологических последствий, поэтому оно становится «жизненным событием». Свершение поворотных событий в жизни человека часто вызывает изменение социальной ситуации развития личности, приводит к смене ролей, к изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых им проблем и возможностей принятия им решений и ответственности, к изменению его образа жизни, и, наконец – его образа «Я», представления о самом себе [5].

Иными словами, одним из индикаторов жизненного события в жизни личности и соответственно косвенным его критерием является процесс переосмысления человеком своего прошлого, его переоценка, изменение целей и смысла жизни. По мнению М. Р. Битяновой, возможность соотнести свое «прошлое» с «настоящим», сравнив и обобщив достигнутые результаты в собственном развитии, а также соотнести их с потенциальными способностями и возможностями, нацеленными в «будущее», позволяет говорить о непрерывном личностном развитии и самосовершенствовании [2]. Все это позволяет расценивать жизненное событие как фактор, создающий условия для личностных изменений, для перестройки личности. В этом аспекте жизненные события есть ситуация постоянного самоопределения и саморазвития личности.

К. А. Абульханова-Славская выделяет в становлении личности три уровня. Первый характеризуется «невыделенностью личности из хода событий жизни и изменения ее условий». Второй характеризуется постепенным выделением и самоопределением личности по отношению к событиям, стабилизацией личностных свойств. Третий характеризуется самоопределением собственной жизни, малой подверженностью воздействию обстоятельств. Здесь личность выступает как субъект жизнедеятельности. Ей свойственно знание своих желаний, возможностей, способов преодоления социальных обстоятельств [1, с. 35].

Выстраивание жизненной линии собственными возможностями и силами личности, по Абульхановой-Славской, есть ее личностный рост. «Личность реализует мотивы своих поступков, руководствуясь значимостью их для своей жизненной линии» [1, с. 25].

Еще Ш. Бюлер, понимая жизнь человека не только как цепь случайностей, а, учитывая ее закономерные этапы, видела главную движущую силу развития личности во врожденном стремлении человека к самоосуществлению, самоисполнению, т. е. всесторонней реализации самого себя. Самоосуществление – постоянный процесс постановки и осуществления жизненных целей и выстраивание своего жизненного пути [5].

В данном аспекте идеи Ш. Бюлер получили свое развитие в гуманистической теории А. Маслоу, который стремление человека к всесторонней реализации собственного потенциала рассматривал как самоактуализацию или желание человека стать тем, кем он может стать. С точки зрения А. Маслоу, каждый человек обладает врожденным стремлением к самоактуализации, причем подобное активное

стремление к раскрытию своих способностей и задатков, развитию личности и скрытого в человеке потенциала является наивысшей человеческой потребностью.

Стремление к самоактуализации как раскрытию своего потенциала сопряжено с постановкой более высоких целей в жизни, посредством достижения которых человек видит реальное воплощение в деятельности своих возможностей. А. Маслоу подчеркивал, что личностный рост и развитие осуществляются посредством работы самоактуализации. Самоактуализация подразумевает длительность, постоянную вовлеченность в работу роста и развития способностей до максимально возможного, а не удовлетворение меньшим из лени или недостатка уверенности в себе. Работа самоактуализации включает выбор достойных творческих задач. Самоактуализирующихся индивидуумов привлекают наиболее трудные и запутанные проблемы, которые требуют максимальных и наиболее творческих усилий. Они стремятся иметь дело с определенностью и неоднозначностью и предпочитают трудные задачи легким решениям [4]. В этом аспекте любые жизненные события самоактуализирующейся личностью рассматриваются, как достойная возможность проверить себя, дать себе возможность «вырасти», решая их.

С. Мадди, в связи с разработкой им проблем творческого потенциала личности и регулирования стресса, создал теорию об особом личностном качестве «hardiness», которое он определяет как особый паттерн структуры установок и навыков, который позволяет превратить изменения, происходящие с человеком, в его возможности. На русский язык это слово переводится как стойкость, или, в трактовке Д. А. Леонтьева – жизнестойкость. «Hardiness», или жизнестойкость, содержащая аттитюды включенности, контроля и вызова (принятия вызова жизни), позволяет человеку одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессами, встречающимися на его жизненном пути в различных жизненных событиях [3].

Учение С. Мадди о жизнестойкости согласуется с его теорией личности, которую он определяет как теорию активации. Данная теория описывает согласованность или несогласованность между привычным и реальным уровнями активации или напряжения. Тенденция ядра личности по С. Мадди и Д. Фiske состоит в том, что человек будет стремиться сохранить привычный (характерный) для него уровень активации. Понятие активации при этом обозначает уровень возбуждения, оживленности, энергичности [3].

С. Мадди определяет свою концепцию личности как вариант модели согласованности, она подчеркивает важность информации и эмоционального опыта, получаемых человеком в результате взаимодействия с окружающим миром. В рамках этой модели считается, что информация или эмоциональный опыт некоего определенного рода является наилучшим для человека и поэтому разовьет его личность и увеличит вероятность конструктивного взаимодействия с миром. Личность с такой точки зрения определяется гораздо в большей степени обратной связью от взаимодействия с миром, нежели врожденными качествами человека [Там же]. Именно события окружающей действ-

вительности, напрямую касающиеся человека, способствуют его развитию, а в ситуациях сознательного вхождения в жизненные события, преодоления сложностей и достижения весомых результатов – и саморазвитию.

Таким образом, события жизненного пути, создающие определенные препятствия для достижения личностью важных жизненных целей, стимулирующие в этом отношении ее активность, развивают личность, способствуют ее личностному росту, самоактуализации и самореализации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
2. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии / Н. Р. Битянова. – М.: «Флинта», 1998.
3. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / С. Мадди. – СПб.: «Речь», 2002.
4. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С. 108–117.
5. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология: учебное пособие / Л. А. Пергаменщик. – Мн.: Выш. шк., 2004.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973.

*В. В. Селиванов*

## Процессуальные характеристики мышления в структуре интеллекта

В современной психологии сохраняется интенсивное исследование сферы человеческого интеллекта, что связано, в том числе, с бурными темпами разработки искусственного интеллекта. В абсолютном большинстве теорий интеллект понимается в качестве способности умственной. Интеллект выступает в качестве продукта мышления. Следовательно, по определению, как продукт, интеллект содержит в себе компоненты мышления, но в обобщенном виде. Однако во многих концепциях интеллекта мышление, особенно процессуальные компоненты мышления, исключены из его структуры.

На наш взгляд, мышление входит в интеллект во всей собственной комплексности. В содержательных компонентах мышления (интеллекта) целесообразно выделять два взаимосвязанных плана — когнитивный и смысловой. В наших исследованиях мышление — это сложный системный процесс, в когнитивном плане которого можно выделить основные содержательные компоненты: 1) мыслительные процессы (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, анализ через синтез); 2) мыслительные действия, операции (например, математические операции: сложение—вычитание и др.); 3) формы мышления (понятие, суждение, умозаключение); 4) систему знаний и понятий, взаимосвязанных между собой и используемых субъектом при решении задач. Смысловой план мышления строится аналогично когнитивному: 1) «резистентные смыслы» (аналог уровня форм в когнитивных); 2) личностные смыслы (аналог уровня сформированных установок и операций); 3) операциональные смыслы (аналог уровня познавательных действий); 4) оперативные смыслы (аналог уровня процессов).

Процессуальный план мышления является исходным по отношению к уровню форм, операционному и смысловому уровням (Рубинштейн С. Л., Брушлинский А. В.). В мыслительных процессах формируются умственные действия и формы, а также смысловые мыслительные компоненты, участвующие в нахождении решения задач.

В ходе экспериментов мы устанавливали существование связей между отдельными компонентами интеллекта при решении задач и включили процессуальные параметры мышления в этот список. К ним были отнесены некоторые, достаточно устоявшиеся характеристики мышления как процесса (принятие подсказки, уровень мыслительного процесса, смысловые составляющие мыслительной активности). Процессуальные характеристики устанавливались в ходе микросемантического анализа протоколов решения испытуемыми задач (метод А. В. Брушлинского), остальные параметры интеллекта определялись с помощью традиционных тестов. Испытуемые решали классические задачи, требующие логической сообразительности, обес-

печивающие развернутый мыслительный процесс, в частности, использовалась и «классическая» задача А. В. Брушлинского о горении свечи в условиях невесомости. К каждой из задач была составлена система подсказок. Выборка составила 50 человек, в основном молодые (от 20 до 35 лет), интеллектуально активные люди. В осуществлении эксперимента участвовали профессор Д. В. Ушаков и В. Т. Кудрявцев.

В целом были получены данные о том, что процессуальные показатели мышления, особенно уровень мышления как процесса являются важным параметром, наряду с другими характеристиками интеллекта. Корреляционные связи между переменной V3 (уровни мыслительного процесса) и другими переменными, вычисленные при помощи как параметрических коэффициентов корреляции (коэффициент (линейной) корреляции Пирсона R) так и при помощи непараметрических (коэффициент ранговой корреляции Спирмена и коэффициент гамма G) дают достаточно согласованные результаты: от положительной умеренной до сильной связи (с оперативной памятью, объемом внимания, когнитивным стилем и др.), кроме переменной V8 (доминирование операционных смыслов), с которой связь отсутствовала.

Процессуальные составляющие, вероятно, входят в структуру интеллекта, но в неспецифическом, «снятом» виде, что и подтверждают результаты проведенного исследования. На основе концептуального, методологического анализа современных психологических теорий интеллекта нами (совместно с Д. В. Ушаковым, В. Т. Кудрявцевым) создана обобщенная структурно-динамическая модель интеллекта, включающая в себя 32 базовых свойства (всего 56 компонентов). В данной модели в обобщенном виде представлены основные содержательные компоненты интеллекта следующих теорий – Ж. Пиаже, Л. Терстоуна, К. Спирмена, Д. Гилфорда, Р. Стенберга, М. А. Холодной, Д. В. Ушакова. Особенностью модели является ее синтетический характер, в нее включены современные данные о функционировании перцептивных процессов (В. А. Барабанщиков), мыслительных процессов (А. В. Брушлинский); практического мышления (Ю. К. Корнилов); понимания (В. В. Знаков); рефлексии (А. В. Карпов); образов-манипуляторов в мышлении (Н. Н. Поддьяков); абстрактных, содержательных обобщений (В. В. Давыдов), прогнозирования (Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев, А. В. Брушлинский); мыслительных смыслов (О. К. Тихомиров) и др. Преимуществом модели, вероятно, является тесная взаимосвязь содержания интеллекта с мышлением, творчеством, прогнозированием и пониманием. Новизной модели является введение ортогональной плоскости динамики интеллекта, которую представляют два основных компонента – интеллектуальный потенциал и принцип ЭУС (переход этапов функционирования в уровни структуры и ступени функционирования) Я. А. Пономарева. Данный момент позволяет рассматривать каждый из элементов структуры как изменяющийся, развивающийся в функционировании, совершенствующийся не только в горизонтальной, но и в перпендикулярной ей

плоскости. Кроме того, еще одним из основных механизмов становления интеллекта является обобщение компонентов содержания в ходе функционирования и появления новых элементов структуры (С. Л. Рубинштейн). Функциональность модели предопределяется рассмотрением мыслительных и перцептивных процессов, как непрерывного взаимодействия субъекта с объектом, а также вышеуказанных механизмов, обеспечивающих возможность развития компонентов структуры интеллекта.

Краткое описание модели. Истоки человеческого интеллекта — не в отражении самих по себе познаваемых объектов (начало которого в регистрации информации анализаторами), а в фиксации субъектом взаимодействия между объектами, что обеспечивает выделение новых свойств объекта, его существенных характеристик. Спецификой интеллектуального взаимодействия человека со средой является включение мыслительных процессов (в понимании А. В. Брушлинского) в перцептивное отражение информации. Мыслительные процессы, наряду с перцептивными сразу задействованы в обработке первичной сенсорной информации.

Первичная категоризация объекта, как и первичный образ строятся в основном на основе чувственно (перцептивно) воспринимаемых качеств (хотя уже осуществляется ориентация на концептуальные признаки). Функционально первичная категоризация необходима для начальной классификации, определения возможных действий с объектом в данный момент времени и прогноза, относительно его более инвариантных признаков. На базе первичной категоризации создается система перцептивных знаний, основанных на процессах селективного кодирования, сравнения, объединения.

Вторичная категоризация — продукт в большей мере мышления человека, которое трансформирует образную ткань, выделяя существенные свойства и организует существенное с несущественным, значимое с второстепенным, выстраивая структурно-динамическую модель объекта. Данный процесс осуществляется в понятиях, с активной ориентацией на прошлый опыт и прежние концептуальные знания субъекта. Воспроизводство объекта становится теоретическим, предполагающим более сокращенную понятийную структуру, которая включает не столько составные части объекта в наглядном виде, но в виде его существенных свойств (как фиксация отражения его инвариантных способов взаимодействия с другими объектами — построение семантической сети), а также определение объекта через его воспроизведение с помощью действий иных объектов (В. В. Давыдов), способов возможного частичного или полного формирования (или искусственного воспроизводства) объекта, в том числе, с помощью определенных орудий (Л. С. Выготский).

Третичная категоризация объекта — продукт интенсивной задействованности прежде всего метакогнитивных компонентов интеллекта (их обобщения), а также понятийных знаний, процессов прогнозирования, понимания. Основными посредниками в формировании компонентов интеллекта выступают мыслительные процессы, они же

обеспечивают формирование субъектного опыта познания, общения, действия, индивидуального опыта творчества, опыта интеллектуального функционирования, опыта мышления, запоминания, семантических репрезентаций, сенсорно-перцептивного познания, а также построение системы знаний и их представления. Данные интеллектуальные компоненты могут и разворачиваются в процессуальный план при решении задач. Они же обеспечивают саморегуляцию и самодетерминацию интеллекта через уточнение компонентов структуры интеллекта, через формирование и уточнение уровней функционирования интеллекта, осуществляемых субъектом.

Таким образом, мыслительные и перцептивные процессы выступают и компонентом структуры, и механизмом функционирования и развития интеллекта. Важными для интеллекта как способности в решении задач являются процессуальные характеристики мышления. От того, как разворачивается анализ, синтез, обобщение, абстрагирование будет зависеть ход и исход мыслительной активности субъекта. Без мыслительных процессов субъект не в состоянии актуализировать приобретенные знания, адекватно использовать сформированные умственные операции и формы.



*Е. А. Сергиенко*

## **Субъективный возраст человека: системно-субъектный и метакогнитивный подходы<sup>1</sup>**

**В** отечественной психологии проблема «человек и время» изучалась достаточно интенсивно (Б. Г. Ананьев, Н. А. Бернштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров, А. А. Ухтомский), а также в связанных с психологией работах философов, культурологов, среди которых труды М. М. Бахтина, М. К. Мамардашвили, Ф. Т. Михайлова, но собственно направленные психологические разработки данной проблемы начаты в конце прошлого и начале XXI в. Однако данные работы ставят акценты изучения проблемы психологического времени на восприятии человеком своего жизненного пути, субъективной картины жизненного пути (термин, введенный Б. Г. Ананьевым), событий собственной жизни, отношений к временной перспективе, соотношений прошлого, настоящего и будущего.

Новый конструкт субъективного возраста человека, несмотря на его интенсивное исследование в мировой психологической науке, остается не изученным в отечественной психологии. Изучение субъективного возраста началось с 1950 г. Эмпирические исследования обнаружили феномен, когда субъективно воспринимаемый возраст моложе хронологического, а желаемый возраст моложе субъективного (идеальный возраст < субъективный возраст < хронологический возраст). R. Kastenbaum, V. Derbin, P. Sabatini, S. Artt [1972] предложили модель субъективного возраста «Age – of – Me», как многомерный, состоящий из различных «внутренних возрастов», т. е. они предлагали оценивать субъективный возраст по 4 параметрам: когнитивно-эмоциональный (feel-age); биологический (физический) возраст (look-age); социальный возраст (do-age); интеллектуальный возраст (interest-age), или насколько лет индивиды воспринимают себя: чувствуют как, выглядят как, действуют как и интересуются тем же, как и люди такого-то возраста.

Изучение субъективного возраста долгое время проводилось преимущественно в США и только в 1990-х гг. начались работы на других странах. Универсальность тенденции самооценки субъективного возраста, полученная в кросс-культурных исследованиях 18 стран, отличающихся социально-психологическими и культурными традициями, состоит в том, что хронологический возраст старше, чем субъективно-когнитивный возраст самооценки, а идеальный (желаемый возраст еще моложе), начиная с 23–25-летнего возраста. Субъективный возраст человека тесно связан с психологическим и физическим здо-

---

<sup>1</sup> Исследование поддержано РГНФ, грант № 11-06-00916.

ровьем, девиациями, регуляцией поведения, временной перспективой личности. Однако большой объем эмпирических исследований не получил глубокого теоретического анализа и интерпретации. Кроме того, составляющие конструкта субъективного возраста (психологический, социальный и физический возраст) также требуют теоретико-экспериментальной разработки.

Данный подход ставит в центр рассмотрения именно когнитивно-субъективные оценки человеком собственного возраста, который меняет внутреннюю картину временной перспективы, жизненных событий, организации и регуляции собственного поведения, шкалу собственной жизни. Следовательно, категория субъективного возраста не становится альтернативой типологическому (К. А. Абульханова, Т. Н. Березина, В. Н. Дружинин, К. Г. Юнг, В. И. Ковалев), причинно-целевому (Е. И. Головаха, А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров, В. В. Нуркова) и мотивационным (Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо, А. Сырцова, Н. Н. Толстых) подходам в проблеме психологического времени, а иным ракурсом ее рассмотрения. Известная тенденция увеличения с возрастом разрыва между хронологическим, субъективным и желаемым возрастом, подтвержденная в кросс-культурных исследованиях, как универсальная человеческая закономерность, остается слабо изученной и теоретически интерпретированной.

Разрабатываемый системно-субъектный подход, создаваемый в пространстве межпарадигмального пересечения системно-эволюционного и субъектно-деятельностного подходов, позволяет включить конструкт субъективного возраста в психологию субъекта [Сергиенко, 2007, 2011]. В рамках системно-субъектного подхода выделены функции субъекта: когнитивная (понимание), регулятивная (контроль поведения) и коммуникативная (субъект-субъектные и субъект-объектные отношения). Рассматривается единство и реципрокность психологических структур – личности и субъекта. Носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект. В этом случае человек будет осуществлять зрелые формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума субъект – личность. Такое представление позволяет рассматривать субъективный возраст человека как стержневой компонент личностной идентификации, который порождает тенденции субъектной организации, согласующиеся с внутренними представлениями о собственных возможностях человека. Субъективный возраст – это представление человека о том, на сколько лет он выглядит, чувствует себя, действует и какому возрасту соответствуют его интересы, т. е. можно говорить о том, что субъективный возраст – это представления человека о своих ресурсах и возможностях. Таким образом, можно предположить, что конструкт субъективного возраста связан с контролем поведения, представляющего единство когнитивного, эмоционального и волевого компонентов. Теоретический анализ с позиций системного подхода предполагает сопоставление субъективного возраста с представлениями мотивационного подхода к времени личности (вре-

менная перспектива Ж. Нюттен, Н. Н. Толстых), каузального или причинно-целевого подхода (Е. И. Головаха, А. А. Кроник, В. В. Нуркова, Р. А. Ахмеров), типологического подхода (К. В. Абульханова, Т. Н. Березина).

Субъективный возраст как атрибут субъектности предполагает прежде всего рефлексию и разную меру ее выраженности в зависимости от возраста и индивидуальности. С развитием рефлексии она приобретает статус метакогнитивного контроля, изменяя взаимодействия между внешними событиями и их внутренней интерпретацией. Рефлексия может выполнять как продуктивные, так и контрпродуктивные функции, или ослабляя, или усиливая, или инвертируя соотношение ситуаций и их субъективного видения [Карпов, 2010]. Субъективный возраст может опосредовать восприятие ситуаций и регуляцию поведения в зависимости от того, насколько велико расхождение между объективной реальностью и субъективными представлениями о собственных возможностях (т. е. рефлексия выполняет или продуктивную, или контрпродуктивную функцию). Как показано в работе А. В. Карпова и И. М. Скитяевой [2002], при высокой и очень высокой выраженности рефлексии снижается эффективность деятельности, что обусловлено снижением интеграции когнитивных подсистем.

Люди, которые в большей степени осознают (рефлексируют) свой возраст, более детальны в самоописании, употребляют больше возрастных прилагательных и быстрее их актуализируют, чем те, для кого возрастное осознание остается менее релевантным [Montepare, 1996; Montepare, Clement, 2001]. Большая возрастная схематизация и ее осознание опосредует и возрастную идентичность, связанную с датой дня рождения. Люди, которые в меньшей степени осознают свой возраст, чувствуют себя моложе, особенно при удаленной дате дня рождения, чем те, кто имеет лучшее осознание возраста. Однако насколько субъективный возраст человека может соперничать с хронологическим возрастом как предиктор различных аспектов поведения, остается в большей степени открытым вопросом. Насколько субъективный возраст человека по сравнению с хронологическим возрастом может быть связан с большей эффективностью регуляции собственного поведения? Для исследования этого вопроса используется разрабатываемый нами конструкт контроля поведения, который в отличие от других подходов к саморегуляции, опирается на внутренние ресурсы человека (когнитивные, эмоциональные и волевые), интегрируя их для регуляции собственного поведения при решении внешних и внутренних проблем. Такой ресурсный подход делает акцент на внутренних возможностях и механизмах в организации и регуляции человеческого поведения [Сергиенко, 2005, 2007; Сергиенко и др., 2010]. Данный подход является релевантным конструкту субъективного возраста: и контроль поведения, и субъективный возраст делают акцент на внутренней, психической организации человека в реализации и регуляции собственного поведения. Более того, субъективный возраст человека может выступать показателем его психологического ресурса,

что согласуется с гипотезой ресурсной природы контроля поведения как субъектной регуляции. Подобная постановка проблемы отвечает современным принципам научного знания: межпарадигмальности, открытости конструкта, системности, поиску новых обобщений, интегрирующих историю проблемы и требования новых подходов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М., 2002.
2. Карпов А. В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Психология субъекта и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар, 2010. С. 96–107.
3. Сергиенко Е. А. Зрелость: молярный или модулярный подход? // Феномен и категория зрелости в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М., 2007. С. 13–29.
4. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. // Психол. журн. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
5. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М., 2010.
6. Kastenbaum R., Derbin V., Sabatini P., Artt S. «The ages of me»: Toward personal and interpersonal definition of functional aging. // Aging and Human Development. 1972. V. 3. P. 197–211.
7. Montepare J. M. A cross-age assessment of adults' perception of their psychological, physical and social ages. // Journ. of Clinical Geropsychology. 1996. V. 2. P. 117–128.
8. Montepare J. M., Clement A. E. «Age schemas»: guides to processing information about self. // Journ. of Adult Development. 2001. V. 8. P. 99–108.

*И. А. Симоненко, А. В. Бурухина*

## **Изучение особенностей качества контакта матери и ребенка в возрасте 3–4 месяцев**

**А**ктуальность изучения выбранной нами темы связана, во-первых, с важностью раннего возраста для дальнейшего развития человека (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин, Дж. Боулби, Д. В. Винникотт, Р. А. Шпиц, Д. Штерн, К. Хорни, Э. Эриксон). Во-вторых, с необходимостью разработки диагностических критериев характера контакта и расширения теоретических знаний о контакте в диаде мать – ребенок в младенческом возрасте, его роли в развитии и становлении личности ребенка. В-третьих, с возможностью использования результатов исследования в психологическом сопровождении матери и ребенка до года.

Особую роль в развитии области изучения эмоциональной связи и привязанности ребенка к матери в зарубежной психологии оказали Д. В. Винникотт, Дж. Боулби, Р. А. Шпиц, Д. Штерн, К. Хорни, которые подчеркивают наличие у младенца особой потребности в контакте с матерью, качество которого зависит от определенных личностных характеристик матери и которое оказывает одно из определяющих значений на развитие чувства безопасности, защищенности и доверия, что в свою очередь сказывается на дальнейшем психическом развитии ребенка. Кроме того, в отечественной психологии теме раннего развития ребенка уделяли особое внимание Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Р. Ж. Мухамедрахимов, которые также подчеркивали значимость и влияние развития эмоциональных отношений, возникающих между матерью и ребенком на психическое развитие человека. Авторы указывают, что качество и характер контакта между матерью и ребенком во многом определяется личностными характеристиками матери и ее внутренним ощущением себя как «хорошей мамы» (Д. В. Винникотт, К. Хорни, Г. Г. Филиппова), а также способностью матери вступать в контакт с миром (А. Лэнгле).

Понятие контакта не так активно описывается в литературе, однако различные подходы как отечественные, так и зарубежные ссылаются на него, вкладывая при этом в определение свой смысл, в зависимости от контекста изучаемой проблемы. Так зарубежная и отечественная социальная психология ссылаются на понятие контакта, рассматривая процессы социального взаимодействия (Д. Майерс, Г. М. Андреева, Л. Д. Столярченко), изучению феноменологии контакта уделяет внимание гештальт подход (С. Гингер, И. А. Погодин), а также особую роль контакту придает экзистенциальная философия М. Бубера при рассмотрении феноменологии «Я – ты»

отношений. Применительно к социальным отношениям контакт рассматривается как ощущение, что «ты» присутствуешь с другим человеком и для него, видишь его, говоришь ему, при этом сохраняя высокую чувствительность к себе, своим реакциям, переживаниям, мыслям, фантазиям. Контакт матери и ребенка формируется в процессе общения и взаимодействия (Л. С. Выготский, М. И. Лисина). Кроме того, качество контакта, возникающего между матерью и ребенком на ранних этапах развития, может быть различным, в зависимости от наличия или отсутствия у матери позитивного отношения к себе как к родителю и способа реагирования ребенка на воздействия и стимуляцию матери (Р. А. Шпиц, Д. Боулби, Д. В. Винникотт, Е. О. Смирнова, Н. Н. Авдеева, М. И. Лисина).

Таким образом, в нашем исследовании мы предполагаем, что существуют различные типы контакта в диаде мать – ребенок 3–4 месяцев и, что психологические особенности личности матери, такие как экзистенциальная наполненность и субъективная удовлетворенность своей ролью матери взаимосвязаны с различными типами контакта.

Целями нашего исследования являются – выделить и охарактеризовать различные типы контакта в диаде мать – ребенок 3–4 месяцев, а также изучить взаимосвязь психологических особенностей личности матери с типом контакта в диаде мать – ребенок 3–4 месяцев.

На основе теоретического анализа проблемы была разработана структура эмпирического исследования, включающая 2 этапа, каждый из которых был направлен на решение соответствующих задач. Для решения поставленных задач и проверки исходных гипотез был применен комплекс методов: наблюдение, авторская модификация «Мангеймской шкалы оценки для понимания взаимодействия матери и ребенка в грудном возрасте» (Manheim), авторская модификация методики Дембо – Рубинштейн для выявления уровня субъективной удовлетворенности себя как «хорошей матери», контент-анализ «Моя новая роль мамы», «шкала экзистенции» А. Ленгли, К. Орглер. Количественный анализ данных подвергался статистической обработке (коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена,  $H$  критерий Крускала – Уоллиса).

Исследование проводилось на базе детской поликлиники № 8 г. Курска с 25 января по 4 апреля 2010 г. В исследовании принимали участие 14 женщин в возрасте 19–27 лет и их младенцы в возрасте 3–4 месяцев, от первой беременности и первых родов.

На основе качественного и количественного анализа были выделены и качественно описаны 3 существенно различающихся типа контакта. Наиболее благоприятным типом контакта мы считаем контакт, в котором обнаруживается единство матери и младенца с высокой степенью позитивного эмоционального взаимоприятия. Такие взаимоотношения характеризуются близостью, чувствительностью и взаимообменом реакций друг к другу. Мы предполагаем,



что из данного типа контакта в дальнейшем сформируется надежный тип привязанности, так как при анализе данного типа контакта мы заметили те же проявления во взаимоотношениях матери и ребенка, что и при надежном типе привязанности. Поэтому данный тип контакта мы назвали надежным типом контакта. Кроме того, мы обнаружили группу взаимодействий матери и ребенка с неблагоприятным типом контакта, в этой группе мы заметили те же проявления во взаимоотношениях матери и ребенка, что и при тревожно-избегающем типе привязанности. Поэтому данный тип контакта мы обозначили – как тревожно-избегающий тип контакта, который характеризуется отдельным существованием, взаимодействием и отсутствием диалога между матерью и младенцем, несмотря на то, что они находятся в близости друг к другу. Кроме того, существенными характеристиками матери при данном типе контакта являются ориентированность не на ребенка, а на событиях окружающей среды, отсутствие чувствительности по отношению к ребенку и его реакциям, вследствие этого матери не замечают, что ребенку не нравится та стимуляция, которую мать использует для привлечения внимания ребенка, и предпринимают попытки навязывания ребенку того, от чего он отворачивается и реагирует отрицательной эмоциональной реакцией. Мы предполагаем, что данный тип контакта в дальнейшем может развиваться в тревожно-избегающий тип привязанности. В третьей группе мы заметили схожие проявления взаимодействия матери и ребенка, что и при амбивалентном (симбиотическом) типе привязанности, поэтому данный тип контакта мы обозначили – как амбивалентный тип контакта матери и младенца. Одной из важных характеристик амбивалентного типа контакта матери и младенца, обнаруженных нами, является амбивалентность, непостоянность контакта, возникающего между ними. Матери, у которых наблюдается амбивалентный тип контакта с младенцем, характеризуются, прежде всего, преобладанием в их поведении ориентированности не на ребенка, а в основном на себе, своих чувствах и событиях, происходящих в окружающей среде. Такие матери умеют устанавливать контакт с младенцами, вступая с ними в диалог, – с одной стороны, они предпринимают попытки установления контакта, устанавливают его, но, с другой стороны, после этого прерывают его, отвлекаясь на себя или события извне, оставляя при этом младенца «наедине с собой». Непостоянство и амбивалентность материнского поведения отражается на поведении и реакциях младенца, складывается впечатление, что ребенок испытывает неуверенность в поведении матери и постепенно приспосабливается к таким изменениям, пытаясь отвлечься на внешнюю среду. Такие дети практически не проявляют голоса, складывается впечатление о фрустрированности таких младенцев.

В результате определения типов контакта с помощью наблюдения и количественной обработки данных мы получили следующие результаты: 1) надежный тип контакта (14 %), 2) тревожно-



избегающий тип контакта (14 %) и 3) амбивалентный тип контакта (72 %).

Кроме того, мы обнаружили взаимосвязь между проявлениями матерей и младенцев, выявленных на основе модификации Мангеймской шкалы оценки для понимания взаимодействия матери и ребенка в грудном возрасте при помощи метода математической статистики (коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена). А именно – мы обнаружили значимую отрицательную корреляцию стимуляции у матерей и реакцию на стимуляцию у младенцев, которая свидетельствует о том, что при повышении стимуляции со стороны матери реакция на эту стимуляцию у младенцев снижается.

Далее обратимся к результатам, полученным нами во втором этапе эксперимента. По результатам второго этапа исследования были выявлены различия психологических особенностей личности матери в зависимости от типа контакта. А именно было обнаружено, что матери с надежным типом контакта отличаются такими характеристиками, как: самодистанцирование, проявляющееся в способности матери абстрагироваться от самой себя на некоторую дистанцию, которая позволяет взглянуть на мир более свободно, для того, чтобы «выходить» за рамки себя и смотреть на ситуацию со стороны и гармоничное соотношение положительных и отрицательных чувств, которое указывает на чувствительность и эмоциональную вовлеченность в контакт и освоение роли матери, не только на уровне оценок, но и чувственного переживания этого опыта.

Стоит отметить, что обнаружить существенные различия в особенностях проявлений матери в группах с амбивалентным и тревожно-избегающим типом контакта нам не удалось, однако, группа матерей с тревожно-избегающим типом контакта характеризуется наиболее отличными по сравнению с другими типами контакта психологическими особенностями личности матери. Это отличие нам трудно проинтерпретировать с качеством контакта, который у них наблюдается с ребенком, и мы предполагаем, что такие противоречивые данные нуждаются в дальнейшем экспериментальном исследовании.

Анализируя полученные результаты можно сделать следующие выводы, что существуют различные типы контакта матери и ребенка 3–4 месяцев. В работе выделены и даны характеристики трем типам контакта.

А также существует взаимосвязь психологических особенностей личности матери с типами контакта матери и ребенка 3–4 месяцев. Нами установлены взаимосвязь между особенностями личности матери и типом контакта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н. Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 3–12.

2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей». М.: Академический проект, 2004. – 345 с.
3. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их родители. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 80 с.
4. Стерн Д. Н. Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2006. – 376 с.
5. Филипова Г. Г. Психология материнства. М.: Издательство института психотерапии, 2002.
6. Шпиц Р. А., Годфри Коблинер У. Первый год жизни. М.: Академический проект, 2006. – 352 с.

*Н. С. Смирнова*

## **Ревность и измена романтического партнера: переживание и совладание**

С тановление личности индивида не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включается. Межличностные отношения являются одной из важнейших проблем социальной психологии. Они представляют собой объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния людей [1].

Как частный случай межличностных отношений выступают романтические отношения, которые понимаются как высоко избирательные и относительно устойчивые отношения мужчины и женщины, основанные на положительных эмоциях, физиологически обусловленные сексуальными потребностями и выражающиеся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств [5]. Сфера романтических и близких отношений для многих людей обладает огромной ценностью и значимостью. Э. Бершид; Д. Майерс выделяли такие особенности романтических отношений, как привязанность и сексуальное влечение [4].

В романтических отношениях существует много параметров, каждый из которых влияет на их продолжительность и степень удовлетворенности партнеров. Одним из основных считается доверие, именно его называют, в первую очередь, при характеристике хороших отношений (Скрипкина Т. П.). Доверие является основой отношений и залогом их успешности. Оно также может выступать как ресурс совладания семьи и пары со стрессом [2].

Доверие подразумевает определенную свободу, даваемую партнеру с уверенностью, что это не будет использовано с целью обмана партнера. Низкий уровень доверия во взаимоотношениях является причиной появления феномена ревности. Доверие мы называем именно базовой категорией отношений потому, что диада существует в социуме, она не изолирована и не одинока. Взаимодействие с миром происходит постоянно, и не всегда партнеры находятся при этом вместе. Допущение общения одного из диады с другими людьми может разрушить психологический комфорт другого участника отношений, вызвать подозрения и обиды. Этого не происходит именно из-за того, что существует доверие к партнеру, знание того, что отношения будут продолжаться несмотря ни на что. Таким образом, доверие выступает как категория межличностных отношений, важность которой трудно переоценить.

Близко к понятию взаимного доверия партнеров стоит верность. Она понимается как убежденность в ценности, значимости принятых

на себя обязательств перед романтическим партнером [8]. Как антипод верности выступает измена. Это явление в романтических отношениях людей, когда один из них заводит половые либо романтические отношения с другим человеком, нарушает осознанные им и принятые на себя обязательства по отношению к партнеру, не порывая в то же время старых отношений [1, 3]. Ситуация измены партнера и собственной измены воспринимается как трудная в жизни человека. Трудная жизненная ситуация – явление в жизни человека, которое нарушает нормальный ход его жизни, представляет угрозу для его спокойствия (либо человек воспринимает его как потенциально угрожающее), психологического комфорта и предполагает какую-либо активность человека для преодоления или же приспособления к нему [6, 7]. Они предъявляют повышенные требования к способностям и возможностям человека, к его моральному потенциалу, ограничивают его активность.

Ситуация измены романтического партнера (оговорюсь, ситуация измены воспринимается как трудная и стрессогенная только при наличии у партнеров установки на верность, при их осознании ценности такой категории отношений):

- она разрушает психологический комфорт личности;
- угрожает разрывом значимых отношений;
- объективно существует и не поддается контролю личности;
- предполагает определенную реакцию человека на поведение его партнера;
- подразумевает обязательное принятие решения о дальнейшем продолжении отношений.

Таким образом, данная ситуация обладает всеми признаками трудной жизненной ситуации (значимостью для субъекта, невозможностью контроля, неопределенностью, малой прогнозируемостью, динамичностью, стрессогенностью, недостаточным соответствием ресурсов требованиям ситуации (по Битюцкой, 2007, Знакову, 2007)).

Измена – это понятие в большей степени субъективное. Не всегда она рассматривается только как сексуальный контакт партнера с другим. Каждый может рассматривать разные поступки партнера как измену существующим отношениям. Это зависит от установок личности, его понятий об измене, верности и отношениях, от его воспитания в родительской семье и опыта предыдущих отношений [9].

Большинство исследователей полагает в ревности только отрицательный компонент, но нельзя забывать и о других точках зрения, например, И. Золотова отмечает парадокс нормальной ревности – это инстинкт, мобилирующий способности для победы над соперником, чтобы получить потомство. Социально ревность защищает семью. Оправдана ревность психологически как небольшой всплеск, делающий эмоциональную жизнь менее монотонной.

Биологическими основами ревности являются инстинкты продолжения рода и самосохранения (Фрейд, Линчевский). Ревность – сложное чувство, основывающееся на потребности безграничного

владения человека предметом любви. При возникновении помех, препятствующих рождению потомства (то есть первичной потребности в воспроизведении рода), возникает ревность как реакция на неудовлетворенную потребность (Макдауголл).

Не существует единой точки зрения на ревность: она рассматривается и как нормальное явление (З. Фрейд, Д. Винникотт), и как пограничное расстройство из круга навязчивостей (Д. Лестер).

Обобщая результаты теоретического обзора исследований, можно сказать, что ревность — это комплекс эмоциональных и физиологических реакций человека на воображаемую им или реально существующую угрозу его позиции в романтических отношениях, на возможную измену партнера.

Целью нашего исследования является изучение переживания измены партнера по романтическим отношениям (в том числе, ревности как частного случая реакции на измену) и способов совладания с ней. Гипотезами выступают следующие положения:

1. Продолжительность и острота переживания измены связаны с уровнем самооверия.

2. Показатели интерперсонального доверия в группе людей, переживших измену, ниже показателей доверия в контрольной группе.

3. Степень выраженности реакций ревности выше в экспериментальной группе, чем в контрольной.

4. Предпочтение проблемно-ориентированного стиля совладающего поведения связано с высоким уровнем доверия к себе.

5. Высокие показатели интерперсонального доверия связаны с предпочтением эмоционально-ориентированного стиля совладания.

Эмпирическую базу исследования составили люди 19–23 лет (равное количество мужчин и женщин), которые имели опыт романтических отношений. С партнером их связывали чувства привязанности, присутствовали сексуальные отношения. В их отношениях была измена (им изменил партнер) не больше 2 лет назад. Контрольная группа: люди, обладающие такими же демографическими характеристиками, но не переживавшие измены в их романтических отношениях. Также исследуются 7 пар, в отношениях которых был случай измены, но которые сумели сохранить отношения.

Изучение измены как трудной жизненной ситуации способствует более глубокому ее пониманию, делает возможной помощь людям, оказавшимся в такой ситуации. Изучение пары как целого поможет выявить то поведение партнера, которое помогает пережить измену, выявить ресурсы человека, способствующие успешному преодолению этой трудной жизненной ситуации. Как мощный ресурс, помогающий справиться с переживаниями и стрессом, нами рассматривается доверие к другим и самооверие. Результаты исследования помогут в разработке конкретных рекомендаций людям, переживающим подобный стресс. Оказание помощи людям, реальной поддержки в трудной жизненной ситуации возможно только после детального изучения ситуации, поэтому данная работа делает посильный вклад в изучение измены и романтических отношений в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т. В. Психология семьи. СПб.: «Речь», 2007.
2. Белорукова Н. О. Удовлетворенность браком и доверие между супругами как ресурсы совладания молодой семьи / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. С. 371–373.
3. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. М.: Прогресс, 1988.
4. Екимчик О. А. Изучение романтической любви и ее исходов: Квалификационная работа. Кострома, 2006. – 101 с.
5. Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений. Дубна: Когито-Центр, 1998.
6. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: Монография. Кострома: «Авантитул», 2004.
7. Психология совладающего поведения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф./ Отв. ред.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007.
8. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. М.: «Мысль», 1989.
9. Нурка, R. B., Cultural Determinants of Jealousy, Alternative Lifestyles, August 1981. Vol. 4. P. 310–356.

*В. А. Соловьева*

## **Субъектность как составляющая взрослости**

**С**овременное общество предъявляет к личности новые требования. Для того чтобы быть успешным или хотя бы адаптированным к современным реалиям жизни, человек должен быть взрослым не только с точки зрения его паспортного возраста. Личности требуется иметь в своем арсенале запас свойств и качеств, которые в последнее время психологи определяют как субъектную позицию, субъектность. Очень часто житейское понятие «взрослость» ассоциируется с понятием субъектность.

Цель нашего исследования: обоснование введения характеристик субъектности в составляющие понятия взрослости. Мы предположили, что субъектность личности является одной из важных составляющих взрослости как психологического феномена. Для подтверждения этого мы решили доказать, что:

1. Показатель субъектности в целом связан с паспортным возрастом.

2. Составляющие субъектности личности по-разному связаны с ее представлением о собственной взрослости.

Проблема взрослости в современной психологии рассматривается в различных, иногда даже противоположных друг другу подходах. Швейцарский психолог Э. Клапаред отмечал, что зрелый возраст подобен остановке в развитии, своего рода «окаменению». С наступлением этого этапа в развитии личности, по мнению некоторых психологов, собственно развитие и прекращается, заменяясь простым изменением отдельных психологических характеристик. В своей книге «Возраста жизни» А. Толстых отмечает, что в современной возрастной психологии очень широко распространена позиция, что зрелость есть цель развития и одновременно ее финал. Представление о зрелости как о расцвете личности имеет не только исторический и культурный интерес, оно важно с точки зрения собственно современных проблем психологии зрелости.

Мы рассматриваем психологическую взрослость именно как этап, а не как цель всего развития, ибо в развитии вообще не может быть конечной цели, поскольку человек еще жив и может сделать еще один новый шаг.

Субъектность — свойство самодетерминации бытия человека в мире.

Субъектность отличается: наличием задачи (не всегда осознаваемой) производства себя как субъекта, испытание себя как личности, ответственность за свой выбор, принятие решения о развитии собственной субъектности, стремление быть субъектом в глазах окружающих людей.



Л. В. Алексеева представляет шесть атрибутов, характеризующих человека как субъекта (объекта): активность – реактивность, автономность – зависимость, целостность – неинтегративность (фрагментарность), опосредованность – непосредственность, креативность – репродуктивность, самооценнность – малоценность. Автор предполагает некоторый континуум между атрибутами субъектности. Причем субъектность личности проявляется в деятельности лишь тогда, когда в полной мере выражен весь комплекс перечисленных составляющих субъектности.

Для изучения оценки себя как взрослого испытуемым было предложено продолжить фразу: «Взрослый – это...» и оценить по десятибалльной шкале, насколько это качество у него выражено. В дальнейшем подсчитывался средний балл, присвоенный себе каждым испытуемым и производился контент-анализ результатов вышеназванной методики. В исследовании приняли участие 29 человек: мужчины и женщины разного возраста, среди них 10 человек мужского и 19 – женского пола.

На основании анализа содержания понятия «Взрослый», имеющегося у обследованных испытуемых было выявлено, что взрослый – это, в первую очередь, умеющий отвечать за свои поступки, ответственный (13,22 % случаев), самостоятельный (самостоятельно принимает решения) (12,64 % случаев), умный (8,62 %) человек. Его отличают также умение воплотить цели в жизнь, целеустремленность (4,60 %), забота о близких, внимательность (5,75 %), самореализованность – самодостаточность (3,45 %). Это уверенный в себе (3,45 %), культурный и вежливый человек (3,45 %). Сумма таких ответов составляет 49,2 %.

Однако средний процент выраженности качеств взрослого у испытуемых составил лишь 77,5 %. Количество испытуемых, оценивших степень своей взрослости на 9 баллов и выше составило 11 человек. Все остальные испытуемые взрослыми в полной мере себя не считают.

На основании проведенного анализа мы предположили наличие связи между характеристиками взрослости и характеристиками субъектности личности. Для этого мы попросили тех же испытуемых заполнить опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ), разработанный М. А. Щукиной в 2004 году (г. Тюмень). Результаты были проверены на однородность выборки с помощью критерия Mann-Whitney. Значимых различий между результатами мужчин и женщин обнаружено не было, поэтому в дальнейшем интерпретировались результаты в целом по всей выборке.

Некоторые из обнаруженных нами связей можно было предсказать заранее. Так, были обнаружены связи характеристик, составляющих общий показатель субъектности с его отдельными составляющими: целостность, опосредованность, креативность, самооценнность.

Обнаружила себя связь паспортного возраста с оценкой собственной взрослости. Показатель паспортного возраста оказался связанным и с количеством названных качеств, о чем было сказано ранее.

Неожиданными были для нас выявленные корреляционные связи между показателями: креативность & самооценność; целостность & самооценność; целостность & креативность; целостность & опосредованность; автономность & целостность; активность & самооценność; активность & креативность. Наличие таких связей указывает на похожесть исследуемых категорий внутри методики или же на связь каждой из категорий с одним общим показателем.

Заинтересовали нас обнаруженные связи количества названных качеств с другими из полученных результатов. Так, количество названных качеств связано с возрастом. Данная тенденция, по всей видимости, указывает на творческий потенциал личности, связанный с возрастом.

Логична обнаруженная нами связь возраста и оценки взрослости ( $S=0,47$  при уровне значимости  $0,01$ ): испытуемые более старших возрастов приписывают себе более высокий уровень развития качеств, присущих, по их мнению, взрослой личности.

Количество названных качеств связано и с автономностью – зависимостью ( $S=0,49$  при уровне значимости  $0,007$ ) и опосредованностью – непосредственностью ( $S=0,51$  при уровне значимости  $0,005$ ). Вследствие этого количество названных качеств связано с общим баллом, набранным испытуемым по методике ( $S=0,53$  при уровне значимости  $0,003$ ).

Наиболее интересными для нас являются связи показателей уровня развития субъектности личности с возрастом испытуемых и с той оценкой взрослости, которую они себе дают. Возраст оказался связанным с таким показателем субъектности, как автономность – зависимость. То есть с возрастом люди становятся более автономными в действиях и суждениях, избавляются от детской зависимости от окружающих.

Наиболее интересным среди полученных результатов оказалась связь креативности – репродуктивности с оценкой собственной взрослости ( $S=0,46$  при уровне значимости  $0,011$ ). Так, личности, имеющие более высокие показатели по шкале креативность в структуре субъектности, оценивают себя как в большей мере соответствующих их критериям взрослости.

Не было обнаружено значимой связи оценки собственной взрослости с общим показателем субъектности личности ( $S=0,34$  при уровне значимости  $0,08$ ). Вполне возможно, что это вызвано с малым объемом выборки. Чтобы уточнить полученные результаты мы попытались найти различия у испытуемых, имеющих разные показатели по интересующей нас характеристике субъективной взрослости. Для этого мы выбрали из всех испытуемых тех, чьи показатели взрослости больше  $90\%$  или меньше  $70\%$  и сравнили их между собой. Оказалось, что люди, оценивающие себя как абсолютно взрослых ( $10$  баллов) или близко к этому отличаются от тех, кто выставляет себе невысокие оценки по этому показателю (меньше или равно  $7$  баллов) не только по креативности – репродуктивности в структуре субъектности, но и по общему показателю субъектности в целом.

Одновременно с этим обнаружилась разница в паспортном возрасте в соответствии с оценкой собственной зрелости, что было выявлено ранее с помощью корреляционного анализа.

Таким образом:

Паспортный возраст оказался связанным с таким показателем субъектности, как автономность – зависимость.

Из всех критериев, предложенных в качестве составляющих субъектности, только креативность – репродуктивность оказалась связанной с оценкой собственной зрелости.

Люди, оценивающие себя как абсолютно зрелых, отличаются от тех, кто выставляет себе невысокие оценки по этому показателю по креативности в структуре субъектности, но и по общему показателю субъектности в целом.

Обнаруженные нами связи паспортного возраста и автономности и возраста с оценкой собственной зрелости могут служить лишь косвенным подтверждением возможности использовать показатель автономности в структуре субъектности как свидетельства проявления зрелости.

На основании результатов проведенного исследования можно утверждать, что гипотезы нашли частичное подтверждение, что говорит о необходимости продолжать исследования в данном направлении.

*В. Ф. Спиридонов*

## **Можно ли эмпирически выявить полную психологическую структуру мыслительной задачи?**

1. Роль знаковых систем в процессе решения мыслительных задач (на примере текстовых задач по алгебре). Системная природа процесса решения. Ограничения экспериментально-психологических методов при исследовании подобных объектов.

2. Построение парадигмы корректных вариантов решения текстовой задачи по алгебре. Репрезентационный характер парадигмы: выявление психологической структуры задачи. Понятие полной психологической структуры задачи.

3. Возможности совмещения парадигматического и экспериментально-психологического анализа процесса решения мыслительной задачи: результаты и проблемы.

*Т. А. Сысоева*

## **Исследование механизмов возникновения эмоционального эффекта Струпа**

**Э**моциональный эффект Струпа (ЭЭС) является одной из демонстраций особенностей переработки эмоционально окрашенной информации.

В классическом эффекте Струпа [6] испытуемые должны называть цвета различных стимулов: бессмысленных наборов символов (простые стимулы), либо слов, обозначающих цвета, отличные от тех, которыми они напечатаны (сложные стимулы). ВР названия цвета сложных стимулов оказывается большим, что рассматривается как свидетельство интерферирующего влияния переработки нерелевантного задачи значения слова.

В эмоциональном эффекте испытуемые также называют цвета различных стимулов, но эти стимулы не имеют отношения к цвету, а являются по-разному эмоционально окрашенными. Наиболее часто воспроизводимый результат заключается в том, что ВР названия цвета эмоционально окрашенных слов оказывается большим, чем нейтральных.

Существующие попытки объяснения возникновения ЭЭС можно условно разделить на две группы.

В более ранних работах предполагалось, что демонстрация эмоционально окрашенного стимула вызывает замедление ответа именно для данного конкретного стимула, т. е. замедление происходит в текущей пробе. Такое объяснение места возникновения задержки применительно к ЭЭС сходно с тем, как объясняется классический эффект [4]. В более поздних работах это понимание ЭЭС получило название «быстрого» эффекта (fast effect).

Дальнейшее изучение эффекта с применением разных способов демонстрации стимульного материала привело к представлению, что предъявление эмоционально окрашенного стимула приводит к замедлению ответа не в текущей, а в последующей пробе, т. е. происходит как бы перенос замедления. Такое понимание ЭЭС получило название «медленного» эффекта (slow effect, carry-over effect) [5], который некоторыми исследователями объясняется как общее замедление всех реакций организма в ответ на демонстрацию угрожающей стимуляции [1].

В одной из недавних работ по этой теме [3] авторы заключают, что ЭЭС является двухкомпонентным (в нем можно выделить и «быстрый», и «медленный» эффекты) и изучение того или иного компонента в отдельности требует своих модификаций процедуры.

Данная работа также посвящена исследованию механизмов возникновения эмоционального эффекта Струпа, а именно исследованию вопроса о том, за счет какого — быстрого или медленного ком-

понента — возникает замедление при назывании цвета эмоционально окрашенных слов.

В первом эксперименте мы попытались верифицировать одну из объяснительных схем возникновения ЭЭС, разработанную в рамках представления о нем, как о «быстром» эффекте [7]. Уильямс с соавторами предположили, что для объяснения ЭЭС можно адаптировать коннекционистскую модель Коэна и др., разработанную для объяснения классического эффекта [2].

Модель Коэна и др. строится в рамках представления о параллельной переработке информации. Для каждого запускающегося параллельно процесса переработки, предусмотрен свой «путь», по которому передается активация от единиц входа до единиц выхода из системы переработки. Путь каждого процесса характеризуется скоростью и точностью передачи информации. В местах пересечения путей может возникать интерференция, либо фасилитация, в зависимости от характера передаваемой по разным путям информации. Для объяснения классического эффекта Коэн и др. предполагают наличие двух путей — чтения и называния цвета, которые пересекаются на этапе порождения ответа, где и возникает интерференция, обусловленная наличием активации единицы выхода пути процесса чтения.

Уильямс с коллегами предложили адаптировать эту модель для объяснения эмоционального эффекта Струпа, введя в нее дополнительные допущения, которые могли бы объяснить большую интерференцию, вызываемую эмоциональными словами, по сравнению с нейтральными.

Вне зависимости от того, каковы конкретно эти допущения, мы предположили, что если данная модель верна, то активация, накапливающаяся на единице выхода нерелевантного задаче ответа (чтения) должна быть большей для эмоциональных слов по сравнению с нейтральными. Такое различие в активации на этапе порождения ответа будет приводить не только к увеличению времени реакции, но и к тому, что нерелевантный задаче ответ будет даваться для эмоциональных слов чаще, чем для нейтральных. Таким образом, если модель верна, то количество ошибок по типу прочтения для эмоциональных слов должно быть большим, чем для нейтральных.

Для проверки этого предположения была разработана специальная процедура, отличающаяся от тех, что обычно используются для выявления ЭЭС.

Испытуемыми выступили московские школьники 8–10 классов (N=271, средний возраст 15; 166 девушек, 105 юношей).

В качестве стимульного материала использовались слова, негативно (угроза) и нейтрально эмоционально окрашенные. Предъявление слов осуществлялось при помощи программного обеспечения E-Prime 2.0. Каждое из отобранных слов предъявлялось окрашенным в один из четырех цветов (зеленый, синий, красный или желтый) на черном фоне. Демонстрация стимулов осуществлялась блоками (сначала все нейтральные, потом все угрожающие, либо наоборот). Задачей испытуемых было как можно быстрее и как можно точнее вслух назвать цвет предъявленного слова.

Для провокации совершения возможно большего количества ошибок слова демонстрировались в заведомо неудобном для испытуемого режиме (500 мс предъявление с интервалом 100 мс), испытуемые должны были подстраиваться под этот темп.

В результате проведения данного исследования не удалось обнаружить различий в количестве ошибок по типу прочтения для нейтральных и эмоционально окрашенных слов, что свидетельствует против выдвинутого предположения, а значит, модель Уильямса с соавт. должна быть признана непригодной для объяснения механизмов возникновения ЭЭС.

Однако это может быть объяснено и тем, что мы выбрали неверный метод исследования. Совершенных ошибок прочтения в целом оказалось довольно мало, даже с учетом того, что в специально разработанной для провокации ошибок процедуре их больше, чем в классической методике. Выявление различий в наших данных может быть затруднено потолочным эффектом, т. к. испытуемые в принципе не демонстрировали много ошибок прочтения. Также, вполне вероятно, что при усложнении условий предъявления включаются дополнительные регуляторные механизмы, не позволяющие интересующим нас ошибкам произноситься. Поэтому отсутствие ожидаемого нами различия в их количестве для разных типов слов может быть следствием не плохой объяснительной силы тестируемой модели, а невозможности протестировать ее таким способом.

Во втором исследовании, которое сейчас находится на этапе сбора данных, мы попытались иначе подойти к исследованию механизмов возникновения ЭЭС. Разработанная процедура состоит из двух заданий – сначала испытуемый вслух называет цвет слова, а затем выполняет задачу лексического решения, во втором задании используется мануальный ответ.

Цветные слова могут быть эмоционально окрашенными, либо нейтральными. Слова, использующиеся для лексического решения, могут быть теми же самыми, что предъявлялись на первом этапе, либо другими (но с той же эмоциональной окрашенностью).

Предполагается, что если ЭЭС является «быстрым» эффектом и объясняется большей активацией нерелевантного задаче названия цвета значения для эмоциональных слов по сравнению с нейтральными, то лексическое решение для эмоционально окрашенных слов в случае, когда слово во втором задании совпадает со словом в первом, будет производиться быстрее, чем для нейтральных в том же случае.

Если же ЭЭС является «медленным» эффектом, то паттерн результатов будет обратным.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Algom D., Chajut E., Lev S. A rational look at the emotional Stroop phenomenon: A generic slowdown, not a Stroop effect // *Journal of experimental psychology: General*. – 2004. – Vol. 133, № 3. – P. 323–338.



2. Cohen J. D., McClelland J. L., Dunbar K. On the control of automatic processes: A parallel distributed processing account of the Stroop effect // *Psychological review*. – 1990. – Vol. 97, № 3. – P. 332–361.
3. Frings C., Englert J., Wentura D., Bermeitinger C. Decomposing the emotional Stroop effect // *The quarterly journal of experimental psychology*. – 2010. – № 63 (1). – P. 42–49.
4. MacLeod C. M. Half a century of research on the Stroop effect: An integrative review // *Psychological bulletin*. – 1991. – Vol. 109, № 2. – P. 163–203.
5. McKenna F. P., Sharma D. Reversing the emotional Stroop effect reveals that it is not what it seems: The role of fast and slow components // *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*. – 2004. – Vol. 30, № 2. – P. 382–392.
6. Stroop J. R. Studies of interference in serial verbal reactions // *Journal of experimental psychology*. – 1935. – № 18. – P. 643–662.
7. Williams J. M. G., Mathews A., MacLeod C. The emotional Stroop task and psychopathology // *Psychological bulletin*. – 1996. – Vol. 120, № 1. – P. 3–24.

*Н. В. Тарабрина, Н. Н. Бакусева, Ю. В. Быховец*

## **Связь переживания террористической угрозы и психологического благополучия личности в различных возрастных группах<sup>1</sup>**

**П**роблема национальной безопасности вызывает сегодня серьезную озабоченность специалистов практически всех отраслей научного знания: психологии, медицины, социологии, права, экономики, экологии, биологии, и др. Любая социальная общность функционирует в обстановке внутренних и внешних угроз, различных по своей природе и по объектам. Среди множества социально-политических проблем начала XXI века особую угрозу всему миру представляет терроризм, который за последнее десятилетие приобрел характер перманентной угрозы национальной безопасности. При этом виктимизируются не только непосредственные жертвы терактов, но и те лица, которые переживают террористическую угрозу (ТУ) как угрозу собственной жизни и благополучию и, не пострадав от теракта непосредственно, ощущают, тем не менее, себя жертвой – косвенные жертвы. Результаты комплексного теоретико-эмпирического изучения переживания ТУ, выполняемого в лаборатории психологии посттравматического стресса ИП РАН подтвердили данные зарубежных исследований о том, что феномен ТУ относится к числу стрессоров, способных вызвать у уязвимой (эмоционально-нестабильной) части населения посттравматический стресс разной степени выраженности [Быховец, 2008, Тарабрина, 2009].

Интенсивность переживания угрозы терактов зависит от множества факторов, среди которых возрастные и половые различия занимают важное место. В недавно выполненных исследованиях показана связь ТУ и личностных характеристик [Быховец, 2008, Знаков, 2010]. Гипотетически можно предполагать, что интенсивность переживания ТУ во многом обусловлена степенью удовлетворенности собственной жизнью, которая может выступать в качестве инструмента контроля и снижения уровня данного переживания. Известно, что психологическое благополучие рассматривается в качестве интегрального показателя, включающего такие параметры как направленность человека на личностный рост, самопринятие, компетентность в управлении повседневными делами, способность противостоять социальному давлению и наличие целей в жизни [Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П., 2005]. Именно высокая степень удовлетворенности своим личностным развитием становится регулирующим механизмом у человека в

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (грант № 11-06-00260).

периоды беспокойства. Можно предположить, что существует отрицательная зависимость между психологическим благополучием и уровнем переживания террористической угрозы.

Целью данной работы являлось изучение связи и ее специфики между переживанием террористической угрозы, признаками посттравматического стресса и психологическим благополучием личности в различных возрастных группах респондентов, непосредственно не являющихся жертвами террористических актов, но испытавших влияние информации о них через СМИ и другие формы коммуникации.

В исследовании приняли участие 293 жителя Москвы в возрасте от 17 до 60 лет. Все респонденты были разделены на 3 возрастные группы: юношеская группа (17–21 год, N=128): 77 девушек (средний возраст – 19,67 лет) и 51 юноша (19,54 года); средняя группа (22–35 лет, N=108): женщины (58 человек, средний возраст – 26,72) и мужчины (50 человек, средний возраст – 27,44). В группу респондентов старшего возраста (36–60 лет, N=57) вошли: 42 женщины (средний возраст – 48,5 лет) и 15 мужчин (средний возраст – 50,4 года).

Методический аппарат исследования составили следующие методики: опросник переживания террористической угрозы (ОПТУ), содержащий 50 вопросов (Быховец, Тарабрина, 2010), Миссисипская шкала (гражданский вариант, Vreven D. et al., 1995) (в адаптации Тарабриной Н. В. с соавт., 2001), методика «Шкалы психологического благополучия» в адаптации Шевеленковой Т. Д. и Фесенко П. П. (2005).

Расчет рангового коэффициента корреляции г-Спирмена между показателем ОПТУ и показателями ШПБ по всей выборке (n=293) позволил установить значимую обратную взаимосвязь между интенсивностью переживания угрозы терактов и почти всеми параметрами психологического благополучия ( $p < 0,05$ ), за исключением шкалы «Человек как открытая система». Таким образом, чем выше уровень психологического благополучия, тем ниже интенсивность переживания террористической угрозы. Корреляционный анализ, проведенный в различных возрастных группах, позволил выделить ряд возрастных особенностей взаимосвязи параметров психологического благополучия с интенсивностью переживания террористической угрозы.

Сравнительный анализ выделенных возрастных групп по всем изучаемым переменным показал, что юношеская группа и группа респондентов среднего возраста не отличаются значимо друг от друга по изучаемым переменным. Исключение составляет лишь такой параметр психологического благополучия, как наличие целей в жизни: респонденты среднего возраста имеют более высокие значения по соответствующей шкале ( $U=5784,00$ ,  $p=0,02$ ). Кроме того, респонденты среднего возраста в большей степени страдают от признаков посттравматического стресса, измеренного по МШ ( $U=17210,00$ ,  $p=0,00$ ). При этом интенсивность переживания террористической угрозы имеет примерно одинаковые значения в обеих группах. В этих группах была установлена обратная взаимосвязь между переживанием терро-

ристической угрозы и психологическим благополучием в целом и такими его параметрами, как: автономия, управление средой, самопринятие и баланс аффекта.

Таким образом, структура актуального психологического благополучия респондентов с низким уровнем переживания угрозы терактов включает в себя высокую личностную автономию, позитивное отношение к собственной личности, чувство компетентности в управлении повседневными делами. Высокая личностная автономия может способствовать снижению уровня переживания угрозы терактов у этих респондентов, позволяя им регулировать свое поведение в соответствии с собственными ценностями и жизненными ориентирами. При этом они признают собственное личностное многообразие, включающее как достоинства, так и недостатки, и поддерживают позитивное отношение к себе. Уверенность в собственных силах позволяет этим респондентам эффективно использовать различные стратегии при решении жизненных проблем. Кроме того, у респондентов с высоким уровнем психологического благополучия значимо ниже интенсивность признаков посттравматического стресса по сравнению с психологически неблагополучной подгруппой. Полученные данные позволяют рассматривать указанные параметры психологического благополучия в качестве ресурсов, внутренней опоры личности, помогающей справляться со многими жизненными стрессорами, в том числе и с террористической угрозой.

В группе респондентов от 36 до 60 лет субъективные оценки психологического благополучия по всем параметрам значимо ниже, чем в средней и юношеской группах. Кроме того, в этой группе интенсивность переживания террористической угрозы и уровень посттравматического стресса значимо выше, чем в остальных. В старшей группе ни один из параметров психологического благополучия не взаимосвязан с переживанием угрозы терактов. Таким образом, в этой группе интенсивность переживания террористической угрозы не зависит от актуального статуса психологического благополучия, т. е. от общего ощущения удовлетворенности/неудовлетворенности собственной жизнью. Однако респонденты с низким уровнем психологического благополучия в большей степени страдают от признаков посттравматического стресса, по сравнению с психологически благополучными представителями этого возраста. Тем не менее, мы не можем с уверенностью говорить о том, что полученные нами различия по возрастным группам, обусловлены именно возрастом. Старшая группа в нашем исследовании самая немногочисленная и представлена в основном женщинами. В предыдущих исследованиях уже было показано, что женщины в целом сильнее, чем мужчины переживают террористическую угрозу, а также имеют более высокий уровень посттравматического стресса, что в свою очередь может обуславливать низкий, по сравнению с другими группами, уровень психологического благополучия. Таким образом, результаты сравнения разных возрастных

групп могут испытывать на себе влияние половых различий. В целом существует необходимость увеличения объема выборки с целью проверки полученных закономерностей.

Результаты проведенного исследования подтвердили гипотезу об отрицательной взаимосвязи изучаемых конструктов: чем выше уровень психологического благополучия, тем ниже интенсивность переживания террористической угрозы.

Выводы: получены возрастные различия во взаимосвязи параметров психологического благополучия (ПБ) с интенсивностью переживания террористической угрозы (ТУ):

1. В группе респондентов юношеского и среднего возраста структура актуального ПБ респондентов с высоким уровнем переживания ТУ включает ориентацию на мнение окружающих, ощущение невозможности изменить условия жизни, чувство бессилия в управлении окружающим миром, неверие в собственные силы и недовольство своей личностью и своей жизнью в целом. Структура актуального ПБ респондентов с низким уровнем переживания ТУ данных возрастных групп включает высокую степень личностной автономии, уверенность в себе и собственных силах, способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, позитивное отношение к себе и удовлетворенность своей жизнью в целом.

2. В группе респондентов старшего возраста интенсивность переживания террористической угрозы не зависит от актуального статуса ПБ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Быховец Ю. В. Представления о террористическом акте и переживание террористической угрозы жителями разных регионов РФ. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
2. Быховец Ю. В., Тарабрина Н. В. Психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. Серия «Методы психологии». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
3. Знаков В. В. Понимание и переживание москвичами террористической угрозы // Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 64–74.
4. Психология посттравматического стресса: Практикум / Под ред. Н. В. Тарабриной. СПб.: Питер, 2001.
5. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
6. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.

*А. В. Толочек*

## **Возрастная эволюция сложных психологических систем человека: возможности «истинных» и «квазиизмерений»**

**К**омплексные исследования возрастной эволюции психики человека в силу их организационной трудоемкости могут проводиться лишь как прямое (наличие конкретных практических задач) или косвенное отражение социального запроса (как рефлексия учеными актуальности таких задач для практики и для самой науки). Это – первый принципиальный момент. Второй – колоссальная сложность методологического сопровождения таких исследований в психологии [2, 6] делает их крайне маловероятными. Скорее, исключениями из правил можно признать исследования под руководством Б. Г. Ананьева в 1960-х и частичное продолжение этой линии сотрудниками НИИ образования взрослых в 1960–1970-х гг. Третий – проблема собственно измерений. На протяжении XX в. внимание ученых было сосредоточено на содержательных аспектах психики (чертах, свойствах, процессах), выделяемых посредством «классического» психодиагностического инструментария и процедур. Но если развитие научных подходов к пониманию личности, субъекта, индивидуальности человека соответствует смене доминирующих парадигм в науке – классической, неклассической, постнеклассической, – актуальными не могут не стать и вопросы целостного измерения и личности, и субъекта, и индивидуальности человека, т. е. не-аналитичного, посредством множества шкал [5].

Можно различать два основных подхода к измерению возрастной эволюции сложных психологических систем человека: «истинные» измерения (под которыми принято понимать признанные научным сообществом как объективные и соответствующие требованиям научности в классической психологии процедуры получения данных о процессах, состоянии и свойствах психики человека) и «квазиизмерения» (К-измерения), широко и радикально не обсуждаемых в психологии [5].

Уже в начале становления психологии как дисциплины вопросы о специфике гуманитарного знания в отличие от естественнонаучного принципиально обсуждались В. Вундтом, В. Дильтейем, В. Штерном и др. Тема особенности гуманитарного знания, гуманитарной традиции и гуманитарной научной парадигмы не утратила своей актуальности и столетие спустя и систематически поднимается Ф. Е. Василюком, В. А. Мазилковым, В. М. Розиным, В. А. Юревичем. Тем не менее, проблема измерений в психологии методически решалась и решается исключительно в сциентистской традиции, в рамках сциентистской научной парадигмы. Во многом поэтому вопросы комплек-

сного изучения возрастной эволюции сложных психологических систем человека, оставаясь актуальными [1, 2], не находят оптимальных методических решений [4, 5].

Сопоставляя организацию психологического исследования с использованием традиционных методик, обеспечивающих «истинные» измерения и получение «истинных» данных с потенциалом К-измерений, можно выделить типичную структуру первого и второго подхода. «Истинные» измерения в психологии характеризуются одновекторной структурой: Активность S1 (психолога) x Пассивность S2 (испытуемого) x Предмет исследования. В качестве этапов измерения можно выделить следующие: исходная концепция (теория 0) – методика измерения – предмет исследования (предмет 1) – эмпирические факты (психодиагностические данные) – научные факты (интерпретация) – научная концепция (теория 1) [5]. При этом имеет место историческая тенденция увеличения числа этих этапов при неоднозначности причинно-следственных переходов между ними. Историческое удлинение этой цепочки, однако, не сопряжено с повышением надежности, точности и однозначности научного предсказания [6].

Сущность квазиизмерений (К-измерений) в науке – конструирование «особой приборной ситуации» (В. С. Степин), пространственно выходящей за пределы одной географической точки (лаборатории с измерительными приборами), одной системы измерительных координат, во времени – единичного фрагмента. В психологии К-измерения могут иметь двух (трех, четырех)-векторную структуру: Активность S1 (психолога) x Активность S2 (субъекта = эксперта) x Предмет исследования x Время состояния систем) x Сферы жизнедеятельности человека. В качестве этапов К-измерения различаются: исходная концепция (теория 0), используемая психологом (S1) и сопрягаемая с профессиональной картиной мира субъекта (S2) как эксперта – методика измерения – предмет исследования, рассматриваемый в пространстве векторов, – процедуры измерения (экспертизы эволюции психологических систем) – эмпирические факты (диагностические данные) – научные факты (интерпретация) – коррекция интерпретации данных в пространстве векторов: психолог (S1), эмпирические данные, эксперт (S2), – научная концепция (теория 1). Во втором подходе при незначительном увеличении числа этапов исследования возможны периодические коррекции результатов вследствие взаимодействия исследователя (S1) и эксперта-испытуемого (S2) [4, 5].

К-измерение как методический подход позволяет выделять фрагменты действительности, представляющие особый научный интерес, выявлять научные лакуны и сканировать проблемное поле научной дисциплины, охватывать в одном исследовании зарождение и эволюцию разных психологических систем, смещаться по вектору «время» в обоих направлениях (Прошлое–Настоящее–Будущее), на основании литературных и К-данных обоснованно оценивать (принимать или отвергать) рабочие гипотезы, а также выделять новые актуальные научные проблемы. Области потенциального применения К-измерений: 1) Эволюция/ инволюция биологических и психологических систем и



функций, неустойчивость состояния «вершины» в развитии, этапные переструктурирования психологических систем взрослого человека. 2) Порождение и развитие сложных психологических систем. 3) Снятие ограничений современной диагностики оценкой текущего состояния психологических систем (в частности, в изучении эмоционального выгорания, профессиональных деструкций, профессиональных деформаций личности); принципиальная возможность оценки прошлого и будущего состояния систем. 4) Разрывы «линейного развития» в становлении высшего профессионализма субъектов высококвалифицированного труда и сложности его оценки. 5) Интеграция методов психологии и других дисциплин в комплексных исследованиях («вертикальной», «диагональной» и «горизонтальной» интеграции). 6) Ситуации «сопротивление экспертов», имеющих высокий профессиональный и социальный статус, при использовании методов традиционной диагностики.

В серии исследований по психометрической проверке К-измерений на разных профессиональных выборках (всего – более 100 чел.) установлена удовлетворительная содержательная и конструктивная валидность, высокая тест-ретестовая надежность с интервалом 1–2 недели для большей части измеряемых переменных (как правило, коэффициенты находятся в интервале  $r = 0,45–0,85$ ). Высокой надежностью отличаются как оценки актуального состояния психологических систем (т. е. самооценки их состояния в актуальном возрасте испытуемого-эксперта), так и ретро-оценки (т. е. самооценки их состояния в 20–25 лет) и прогнозы их состояния на фазе завершения карьеры – в 55–65 лет. Тест-ретестовая надежность с интервалом 1–3 года несколько ниже – на  $0,10–0,20$  (как правило, корреляции переменных остаются в интервале  $r = 0,40–0,70$ ). Асимметрия и эксцесс К-данных чаще находятся в границах от  $-1,0$  до  $+1,0$ .

Результаты исследований позволяют также выделить условия эффективного использования квазиизмерений и пространство адекватности квазиданных: 1. Обстоятельное инструктирование испытуемых, обозначение общего и частного контекстов анализа феномена (его рефлексии), «раппорт», «присоединение», «сопровождение» (как это понимается в психотерапии). 2. Возраст экспертов (30–65 лет). 3. Профессиональный опыт (не менее 1 года). 4. Интервал адекватной рефлексии процессов, состояний и фактов прошлого (до 30–35 лет). 5. Интервал адекватного прогнозирования процессов и состояний будущего (до 30–35 лет).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2002.
2. Идея системности в современной психологии /Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: ИП РАН, 2005.
3. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: МАПН, 2007.

4. Толочек В. А. Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека // Мир психологии, 2004, № 4. С. 100–111.
5. Толочек В. А. Истинные и квазиизмерения в изучении профессиональных способностей. // Материалы итоговой научной конференции ИП РАН 2008 г. / Под ред. А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 203–217.
6. Юревич А. В. Психология и методология. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.

*Т. М. Траверсе*

## Концепция системогенезиса творческого политического мышления

Политическая деятельность принадлежит к наиболее сложным видам социальной активности, где интеллектуальная составляющая является определяющей. Политика как одна из самых сложных сфер умственного труда реализуется посредством овладения системой средств и способов решения общественно-политических задач, что, в свою очередь формирует политическое мышление субъекта.

Известно, что любое мышление протекает по законам, общим для всех людей (операции, механизмы). Отличия возникают на основе специфичности сфер жизнедеятельности человека, в которых оно применяется. А именно от содержания тех задач, в решении которых задействуется мышление. Так возникает политическое мышление (которое может быть у любого человека) и мышление политика (как профессиональное мышление). Истории нашей страны известны периоды, когда провозглашалось «новое мышление» (М. Горбачев). В аналитических источниках можно встретить понятие «имперское мышление» (И. Сталин, Л. Брежнев) и т. п.

Политика существует как особая сфера общественной жизни, где «утверждение политической власти... обуславливается особенностями того народа (его сознанием, представлениями, культурой, традициями и т. п.), над которым она утверждается». (Траверсе О. А., с. 132).

Среди множества концепций, объясняющих взаимоотношения человека и общества, выделяют три – минималистский, максималистский и интегральный, – которые по-разному определяют значимость человеческого фактора в политике.

Чтобы раскрыть структурные связи и природу политического мышления, мы предлагаем концепцию системогенезиса творческого политического мышления. Теоретико-методологической основой являются положения о том, что общество, социум как явление, мало зависит от человеческого фактора (от личности, ее деятельности и поведения), а обуславливается своей целостной структурой, которая и определяет глубинные, внутренне неявные модели мира (Л. Альтюссер, Ж. Лакан, К. Леви-Строс, М. Фуко, Ж. Деррида). Они формируются в ходе культурно-исторического развития, закрепляются в различных символах и формах и несознательно влияют на индивидуальное и коллективное поведение – «социальная характерология» (Г. Шпет), «народный дух» (Г. Штейнталь, М. Лацарус), массовое сознание людей (Г. Тард, Г. Лебон, Х. Ортега-и-Гассет), надиндивидуальные надсознательные явления – «врожденные идеи» (Р. Декарт), «архетипы коллективного бессознательного» (К. Юнг), «космическое сознание» (Э. Фромм), коллективные представления» (Е. Дюргайм), «тотальный человеческий феномен» (К. Леви-Строс,

М. Фуко), «социетальная психика» (Е. Донченко), «политический менталитет».

Положения относительно универсальных процессов мышления, механизмы которых не зависят от времени (Платон) и зависят от контекста, который определяет его специфику (Геродот). Положения относительно психологической природы мышления (Л. И. Анциферова, Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн), речевого мышления (Л. С. Выготский), специфики творческого мышления (Л. И. Анциферова, А. В. Брушлинский, Я. А. Пономарев, А. М. Леонтьев, В. А. Моляко), культурно-исторической парадигмы психики (Л. С. Выготский, М. Коул), гипотеза лингвистической относительности (Сепир-Уорф) и т. п. Положения теории деятельности о том, что человек стремится к достижению определенной цели (А. М. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.).

Политика как рациональная форма использования иррациональной сущности масс вмещает субъективные предпочтения людей, их представления о желательных и нежелательных событиях. Общественная значимость явлений в большинстве обуславливает специфику человеческого поведения и каждого конкретного выбора в сфере политики. В своем мышлении человек исходит из им же упорядоченного опыта. Но он не может непосредственно и полностью определять дальнейший ход событий, к которым причастен субъект политики.

Творчество в политике является спонтанным процессом, особенности которого связаны с особенностями личности. Политика как одна из сфер деятельности человека содержит неограниченный ресурс творчества, который обусловлен (и одновременно ограничивается) культурно-историческим контекстом. В политике никто не может с уверенностью утверждать, какой или чей именно опыт станет затребованным или использованным в ближнем или отдаленном общественно-политическом будущем.

Политическое мышление можно рассматривать как гносеологический (особенный склад ума, направленность на социум, умение выявлять скрытые свойства политической ситуации и т. д.) и праксеологический (способность использовать политические идеи в конкретных ситуациях деятельности, готовность к решению политических ситуаций и задач и др.) аспекты политической деятельности. Политическое мышление актора направлено на решение политических задач, является иерархизированной цепью умственных процессов, которые соотнесены с целью общественно-политического процесса.

В зависимости от принятой единицы измерения мыслительная политическая деятельность приобретает разные содержательные и смысловые характеристики. Единицей можно считать или политическую задачу как функциональную единицу умственной деятельности индивида; или политическое действие, которое выступает в форме познавательной задачи; или проблемность, потому что именно с момента ее выявления и анализа происходит возникновение проблемной ситуации, которая в дальнейшем трансформируется в политическую задачу.

Проблемность, по нашему мнению, является наиболее элементарной составляющей. И в то же время является тем процессом, который сохраняет наиболее существенные свойства и функции объективной и субъективной реальностей. Последние содержат когнитивную направленность, структурную целостность, способность к развитию и изменению уровней функционирования (ситуационный и надситуационный), способность к преобразованию предмета общественно-политического познания.

На разных уровнях познавательной деятельности, соответственно, по-разному выступает проблемность мыслительной задачи. Политическому мышлению свойственна гетерогенность.

Выяснение его функционально-уровневой структуры обуславливает более адекватное представление о психологической природе профессионального политического мышления. Предметом, т. е. тем, на что направлена деятельность политического мышления индивида, является осмысливание особенностей политического взаимодействия в условиях политического процесса.

Объектом политического мышления является объект деятельности актора, т. е. политический процесс. Содержание профессионального мышления политика создают те политические явления и связи между ними, которые помогают ему понять, что является в политической действительности целым, общим, единичным.

Именно отношение к политическому факту характеризует мышление политика как профессиональное. Политическое мышление предусматривает системное видение общественно-политической действительности, готовность к осмыслению явлений политики.

Содержание профессионального политического мышления составляют: познание сути общественно-политических явлений; творческое решение профессионально-политических задач; позитивная реконструкция политических проблемных ситуаций; принятие решения о выборе и использовании средств политического влияния. В процессе политического мышления целостный анализ политических явлений осуществляется как минимум четырех аспектов: морфологический (те элементы, из которых состоит); структурный (связи и отношения между элементами); функциональный (задачи, место каждого элемента, их иерархия); генетический (происхождение, перспективы).

Человек в сфере политики, как правило, действует в рамках принятых убеждений, которые существуют в социуме. Но нормы и убеждения изменяются в зависимости от эпохи, культурно-исторических условий, политического режима. Интеллектуальное политическое действие обеспечивает фазы мыслительного процесса, когда происходит не только распознавание непосредственно данных свойств ситуации, но и осмысление тех, которые возникают при взаимодействии компонентов ситуации (которые не даны человеку непосредственно). Вследствие этого расширяется информационная основа познавательной деятельности, что приводит к более глубокому пониманию политической ситуации и более-менее адекватного поведения в ней.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології АПН України ім. Г. С. Кюстюка / За ред. Н. В. Чепелевої / В. О. Моляко. – К.: Нора-прінт, 2002. – Вип. 22. – С. 221–229.
2. Траверсе О. О. Політичне лідерство та керівництво доби «лібералізованого тоталітаризму в СРСР: український контекст (60-ті – початок 90-х рр. XX ст.) / О. О. Траверсе. – К.: ІПіЕНД імені І. Ф. Кураса НАН України, 2010. – 268 с.

*Т. М. Третьяк*

## Творчество как инструмент духовности

Рассматривая духовность как способность человека конструировать мир, свое взаимодействие с внешним миром, исходя из наиболее всеобъемлющей «системы координат» — заповедей, простых норм нравственности, мы различаем понятие творчества в широком понимании — это творчество природы и уже в более узком понимании — это творчество человека.

С целью создания методов решения творческих заданий используются уже известные закономерности построения и развития природы. Например, в природе обязательно что-то на что-то похоже, то есть имеет место аналогия. Наблюдая за окружающим миром, можно прийти к выводу, что развитие природы основывается также на комбинировании и реконструировании — преобразовании объекта в своего антипода, замене имеющегося объекта на объект с противоположными функциями. Изучение вышеуказанных закономерностей и послужило основой для создания системы КАРУС. Известный психолог В. А. Моляко разработал такую методику творческого поиска, которая оказалась приемлемой не только для сферы технического творчества, на которую она была изначально ориентирована автором при ее разработке, но и для решения проблем в любой сфере творчества: научной, художественной, социальной, коммуникативной, педагогической и др.

На этапе формирования замысла актуализируется информация из предыдущего опыта человека, решающего задачу; из актуализированных образов, понятий выбираются наиболее соответствующие требованиям задачи. Потом эти образы и понятия подвергаются трансформации с целью увеличения соответствия их свойств требованиям задачи. Трансформация актуализированного опыта может характеризоваться действиями, направленными на поиск аналогов, на комбинаторные преобразования, на реконструирование (поиск антиподов).

Когда замысел создан, осуществляется его проверка с помощью кратковременного мыслительного эксперимента по сопоставлению замысла с требованиями задачи. При этом следует принять во внимание, что этапы творческого процесса выделяются условно, т. к. в реальности, во времени, некоторые из них могут быть тесно объединены, осуществляться одновременно, ведь мышление — явление очень сложное, многоплановое.

Высшим уровнем проявления тенденции к реализации комбинаторных и реконструирующих действий, аналогизирования в процессе решения творческой задачи является стратегия. По определению В. А. Моляко стратегия вообще — это психологическая программа деятельности, система организации творчества, процесса решения данной задачи, определяющаяся имеющимися внешними (эколого-об-



шественными (задачными)) и внутренними (личностными) условиями. При этом «стратегия» охватывает всю структуру решения задачи: подготовительные действия (понимание условия задачи), планирующие (формирование замысла) и реконструирующие (проверка замысла, эксперимент).

Реализация системы КАРУС с целью тренинга предполагает не только обучение поиску оптимальных решений творческих задач путем аналогизирования, комбинирования, реконструирования и т. д., но и умению решать задачи в усложненных и экстремальных условиях: например при дефиците времени, информации, в условиях внешних запретов и ограничений и т. п.

Результаты изучения творческой деятельности учащихся в неблагоприятных условиях, при этом неблагоприятные условия рассматриваются как достаточно широкий диапазон условий, характеризующих стационарные и ситуативные, но психологически значимые среды, определяющие жизнь современного человека вообще и школьника в частности, позволяют говорить о существовании таких типов реагирования учащихся на воздействие неблагоприятных условий.

Первый тип. Попытка демонстративного игнорирования неблагоприятных воздействий. Такие учащиеся указывают на отсутствие конфликтов с внешним и внутренним миром. Хотя эти противоречия есть: развитие конфликта с самим собой действительно незначительно, но противоречия, связанные с внешним миром, крайне обострены, ярко проявляются, в частности, в отношениях с одноклассниками. Оптимистический настрой на жизнь в будущем, которая им видится исключительно в бытовом аспекте. Творческое мышление проявляется на уровне реализации замыслов, созданных другими людьми.

На фоне отсутствия видимой тревожности по поводу воздействия неблагоприятных условий имеет место ориентация на реализацию своих интересов, отсутствует направленность на гармонизацию окружающего мира: материального, социального, психологического. Любая деятельность, направленная на преобразование окружающего мира, реализуется исключительно с целью самоутверждения.

Второй тип. Завышение значимости внешних и внутренних конфликтов. Пессимистическое представление о своем будущем. Отсутствие желания и попыток изменить имеющуюся ситуацию. Творческое мышление проявляется на уровне реализации замыслов, созданных другими людьми.

Третий тип. Существует высокая тревожность по поводу неблагоприятных влияний, внешние и внутренние конфликты сильно напряжены. Такие учащиеся, хотя и желают изменить имеющуюся ситуацию, но не имеют представления относительно путей ее изменения. Для них является характерным пассивное восприятие стимулов внешнего и внутреннего мира, пессимистический настрой на будущее. Творческое мышление реализуется на уровне материализации замыслов, созданных другими людьми.

Четвертый тип. Наличие противоречий с внешним и внутренним миром. Вектор творчества направлен на внешний мир. Творческое

мышление реализуется на уровне самостоятельной разработки замыслов. Творческая деятельность для таких учащихся выполняет функцию «психологического убежища». Отсутствие попыток структурирования, конструирования, направленных на гармонизацию внутреннего мира. Пессимистические представления о своем настоящем и будущем.

Пятый тип. Данный тип отличается от предыдущего только тем, что для таких учащихся характерно наличие оптимистической ориентации на будущее, предпринимается попытка сделать первые шаги на пути совершенствования себя.

Шестой тип. Творческая деятельность, направленная на преобразование внешнего мира, преобладает над преобразовательной действительностью по отношению к своему внутреннему миру. Творческое мышление реализуется на уровне самостоятельной разработки замыслов, в некоторой степени и на уровне формирования задачи. Еще имеют место некоторые противоречия с внешней и внутренней средой.

Седьмой тип. Гармонизировано взаимодействие с внешней и внутренней средой. Неблагоприятные влияния воспринимаются как стимулы к саморазвитию. Действия векторов творчества вовне и вовнутрь уравновешены. Творческое мышление реализуется на уровне усмотрения противоречий и формулирования задач, организации коллективной творческой деятельности по реализации замыслов решения проблем.

Вышесказанное следует рассматривать как предварительные выводы о возможном преобладании характерных типов реагирования школьников на неблагоприятные воздействия в процессе их творческой деятельности.

*И. С. Худякова*

## **Психические состояния осужденных, находящихся в закрытой среде**

**Ф**акт лишения свободы оказывает существенное влияние на психические состояния осужденных. При этом психические состояния осужденных, как правило, неодинаковы. Лишение свободы по-разному воспринимается и переживается впервые осужденными и неоднократно судимыми, молодыми и пожилыми людьми, холостыми и семейными, женщинами и мужчинами, осужденными на короткие и длительные сроки [1], отбывающими наказание в разных исправительных учреждениях (в колонии особого, строгого или общего режима, в колонии-поселения) и т. д. Вместе с тем, в психических состояниях людей, лишенных свободы, есть много общего, что позволяет говорить о типических состояниях осужденных. Наиболее типическими психическими состояниями, свойственными почти всем осужденным, являются состояния ожидания, надежды, безнадежности, тоски и апатии, фрустрации, отчаяния [2].

Изучение психических состояний личности осужденного является достаточно актуальной и важной задачей в работе пенитенциарного психолога. Практически ежедневно психологи пенитенциарных учреждений сталкиваются с задачами получения качественной информации об индивидуальных и групповых особенностях осужденных, чтобы выработать оптимальные рекомендации по изменению их нежелательного поведения.

Цель исследования состояла в выявлении психических состояний осужденных, находящихся в закрытой среде. Выборку исследования составили осужденные, отбывающие наказание в колонии строгого режима.

С целью диагностики психических состояний осужденных был использован личностный опросник А. Т. Джерсайлда [3], направленный на выявление стойких внутренних состояний личности, влияющих на отношение человека к миру и самому себе и Метод цветowych выборов – модификация восьмицветового теста Люшера.

По результатам исследования выявлено, что у лиц, отбывающих наказание в колонии строгого режима, доминирующим является враждебный настрой (7 баллов). Человек находится в тюрьме, а в тюрьме – каждый сам за себя. Здесь концентрируется большое количество людей, имеющих разные ценности, установки, взгляды на жизнь, различные индивидуально-психологические особенности. И эти столь разные люди обязаны изо дня в день находиться рядом. «Все от меня чего-то хотят: администрация требует соблюдать одно, осужденные требуют другое». Все это способствует обострению многих негативных качеств личности: конфликтности, враждебности, агрессивности. Причем, нередко враждебность возникает как реакция субъекта на

фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, ненависти, агрессии к окружающим.

Ярко выражено состояние бессмысленности существования (5,6 балла), безнадежности (5,3 балла). Выраженность данного состояния обусловлена ситуацией, в которой оказался осужденный, что связано с длительным сроком содержания в колонии (в нашем исследовании максимальный срок за совершение преступления – 21 год лишения свободы). Обычно осужденные на длительные сроки считают, что «от судьбы не уйдешь», «все потеряно, и терять больше нечего», «будущего нет». Длительное нахождение в закрытой среде приводит к деформации морально-нравственной сферы личности, утрате надежд, перспектив на будущее, жизнь теряет для человека всякий смысл.

Менее остро бессмысленность существования, безнадежность переживают лица молодого возраста (в нашем исследовании минимальный возраст 25 лет), которые пытаются самореализоваться в криминальном мире. Чаще всего данные осужденные относятся к категории лиц отрицательной направленности и являются злостными нарушителями режима содержания.

Наиболее выражено состояние бессмысленности существования, безнадежности у осужденных, родственные связи которых утрачены. На свободе никто не ждет, после освобождения поехать не к кому... Данные состояния в совокупности с проблемами в криминальном мире, во взаимоотношениях с другими осужденными, с внутриличностными конфликтами способны подтолкнуть осужденного к совершению суицидальных попыток.

Значительное место в структуре личности осужденных занимает состояние одиночества (4,8 балла). Осужденный изолирован от общества, оторван от привычного образа жизни, от дома, родных и друзей. Он ищет понимание и поддержку у окружающих, но очень редко их находит. Но даже если и находит, то в один момент эти отношения могут рассыпаться. Здесь каждый сам за себя. И при необходимости каждый может предать и подставить другого. Находясь длительно в местах лишения свободы, человек замыкается в себе, старается скрывать свои истинные мотивы, чувства и переживания, перестает доверять не только окружающим, но и самому себе. Особенно остро переживание одиночества проявляется в канун различных праздников, после получения писем из дома, окончания свиданий и т. д.

У осужденных обостряется переживание свободы воли (4,6 балла). Воля осужденных ограничена с двух сторон: с одной стороны правами и обязанностями, официально закрепленными законодательством, и с другой неофициальными криминальными нормами и правилами. Нарушение первых ведет к дисциплинарному взысканию, вторых – к порицанию и наказанию среди осужденных. Все это ограничивает свободу воли и свободу выбора (4,2 балла). С потребностью в свободе тесно связано стремление к независимости и самостоятельности в своих действиях и суждениях. Осужденные болезненно переживают ограничение своей независимости в связи с нахождением в закрытой среде.

Расхождение между реальным и идеальным Я (3,1 балла) не имеет для осужденных ярко выраженного характера. Лишь небольшая часть осужденных обладает достаточно развитыми интеллектуальными способностями, стремлением к самоанализу, рефлексии. У основной части осужденных интеллектуальные чувства слабо развиты, либо притуплены в результате преступной деятельности, злоупотребления алкоголем, наркотиками.

Половой конфликт (3 балла) вызван существенным ограничением в возможностях удовлетворения сексуальной потребности. Так, согласно статье 123 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации осужденным к лишению свободы, отбывающим наказание в обычных условиях в исправительных колониях строгого режима разрешается иметь три краткосрочных и три длительных свидания в течение года.

Таким образом, из результатов исследования видно, что у осужденных, находящихся в закрытой среде, значительно выражены негативные психические состояния личности. Причинами возникновения данных состояний у осужденного служат такие факты как: режим отбывания наказания и средства его обеспечения (охрана, надзор, воздействие коллектива осужденных и его самостоятельных организаций, морально-психологическая атмосфера в микрогруппе, меры дисциплинарного воздействия и др.). Сюда же можно отнести и необходимость беспрекословного выполнения требований администрации и воспитателей, особенности и трудности быта, моральные переживания, связанные с физической изоляцией от общества, прекращением обычных связей, оторванностью от дома, родных и друзей и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Глоточкин А. Д., Пирожков В. Ф. Психические состояния человека, лишенного свободы / Под ред. К. К. Платонова. Научно-исследовательский и редакционно-издательский отдел. М., 1968. — 41 с.
2. Аникушина О. Н. Особенности эмоциональной сферы осужденных. Фондовая лекция Минюст РФ Академия права и управления. Томский филиал. Кафедра организации исполнения наказаний. Томск, 2002. — 41 с.
3. Колесникова Г. И. Психологическое консультирование. Серия «Высшее образование». Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 288 с.

*А. Е. Фомин*

## **Имплицитная и эксплицитная проблематизация как условия повышения метакогнитивной осведомленности**

**В** современных исследованиях метакогнитивной активности субъекта существенное место занимает изучение того, насколько он представляет себе возможности и ограничения собственного познания, осознает стратегии и приемы решения задач, а также условия, в которых может быть использована та или иная стратегия решения. Эти аспекты метапознания фиксируются в понятии «метакогнитивная осведомленность». Вместе с тем, по мнению отечественных и зарубежных авторов, метакогнитивная осведомленность касается также способов регуляции собственного познания, которые реализуются в процессе планирования, мониторинга и оценки решения какой-либо задачи [2, 6]. Результаты эмпирических исследований показывают, что ее компоненты тесно связаны с академической успешностью учащегося [3]. Это обстоятельство вызывает вполне понятное стремление исследователей обнаружить условия, которые могли бы способствовать развитию метакогнитивной осведомленности (см., например, [6]).

К таким условиям относится проблематизация опыта учащегося. Она заключается в противопоставлении его наличных представлений, мнений, оценок и нового опыта, получаемого в процессе обучения. Теоретический фундамент в использовании этого приема был заложен Дж. Флейвеллом, который полагал, что одним из наиболее мощных факторов, инициирующих метакогнитивную активность субъекта, является проблемная ситуация (цит. по [1]). Реализацией этой идеи в психолого-педагогических исследованиях можно считать исследования, где учащиеся сначала оценивают свою субъективную уверенность в знаниях в процессе выполнения тестов знаний, а затем они получают обратную связь о том, как они в действительности выполнили тест (см., например, [3]). Сравнение суждений о собственном знании (метакогнитивных суждений) и объективного показателя по тесту проблематизирует опыт учащегося и должно приводить к развитию его метакогнитивной осведомленности. Так, следует полагать, что после регулярного получения обратной связи учащиеся станут более точными в оценке собственных знаний, будут более адекватно осведомлены о собственных познавательных возможностях в изучении конкретного предмета.

Однако в исследовании Дж. Ньетфилда и др. было показано, что такого развития точности метакогнитивных суждений не происходит [4]. Как это можно объяснить? Мы полагаем, что причиной недостаточного влияния обратной связи на развитие метаког-

нитивной активности является имплицитный, т. е. неявный характер проблематизации опыта учащегося. Особенность имплицитной проблематизации состоит в том, что она организуется обучающим как столкновение суждения ученика и нового опыта без специального осознания этого столкновения со стороны последнего. Другими словами, сопоставление оценки знания и объективного результата, полученного в тесте, не выступает для учащегося как специальная задача. В этом случае далеко не каждый учащийся может выделить противоречие между собственными суждениями о знании и новым опытом, что отрицательно сказывается на развитии метакогнитивной осведомленности в целом. Это предположение подтверждают более поздние исследования Дж. Ньетфилда и его коллег. В них помимо обратной связи учащимся предлагалось размышлять о точности суждений о собственном знании. Процедуры рефлексивного характера, делающие проблематизацию опыта эксплицитным процессом, значительно улучшили точность метакогнитивных суждений [5].

В нашем исследовании мы попытались воспроизвести эти выводы на материале анализа студентами собственных представлений о проблемах, которые возникают у них в учебной деятельности.

Эксперимент проводился в две серии по следующему плану. Использовался квазиэкспериментальный план с неэквивалентными контрольной и экспериментальной выборками (в каждой из двух серий). На первом этапе испытуемым предлагалось сформулировать по пять причин проблем в учебной деятельности. Здесь же испытуемые ранжировали сформулированные проблемы по степени субъективной значимости. Второй этап – обучающий. На нем студенты экспериментальной группы знакомились с материалом о месте и роли этапа обнаружения и идентификации проблем в мышлении. На третьем этапе испытуемые экспериментальной группы участвовали в упражнении на систематизацию и анализ проблем в учебной деятельности. По результатам анализа выстраивалась специальная схема, при помощи которой студенты совместно с ведущим-экспериментатором определяли подлинные и мнимые проблемы. На этапе контрольного тестирования фиксировалось два эмпирических показателя. Испытуемым предлагалось вернуться к первоначально сделанным ими спискам проблем и выразить свое согласие/несогласие с необходимостью внести в них исправления. Этот параметр является эмпирическим показателем изменения метакогнитивной осведомленности испытуемых в аспекте их знания о возможностях собственного мышления в обнаружении и формулировании проблем. Затем испытуемым предлагалось при необходимости переранжировать исходный список причин, вызывающих трудности в учебной деятельности. Динамика этой переменной свидетельствует об изменениях в метакогнитивной регуляции студентов-испытуемых (регулятивный аспект метакогнитивной осведомленности) мышления в формулировании проблем, связанных с учением. После этого проводилась статистическая



оценка различий между группами в этих показателях с использованием точного критерия Фишера (Fisher's exact test).

В первой серии исследования проверялась гипотеза о влиянии имплицитной проблематизации на развитие метакогнитивной осведомленности. В нем участвовали студенты 2-го курса факультета психологии КГУ им. К. Э. Циолковского (N = 32). Специфика обучения в экспериментальной группе состояла в том, что испытуемым не давалась специально задача сравнить собственные изначальные формулировки проблем с результатами последующего совместного обсуждения и анализа трудностей в учении. По сути, они только получали обратную связь о том, насколько адекватно они сформулировали собственные учебные проблемы, без специального указания со стороны обучающего сравнить с ней свои предыдущие представления об учебных проблемах. При сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной группы в первой серии были обнаружены значимые различия ( $p < 0,01$ ) по показателю согласия внести изменения в исходные формулировки проблем. Испытуемые экспериментальной группы дали значимо большее число положительных ответов на вопрос о том, следует ли переформулировать их исходные списки проблем в учении. Вместе с тем не было обнаружено значимых различий по показателю переранжирования исходных формулировок по степени субъективной значимости. Эти данные указывают на то, что в условиях имплицитной проблематизации произошли определенные положительные сдвиги в аспекте метакогнитивного знания студента о возможностях собственного мышления в формулировании учебных проблем. Вместе с тем, имплицитная проблематизация не стала условием изменений в аспекте метакогнитивной регуляции мышления испытуемых.

Во второй серии исследования принимали участие студенты 5 курса факультета иностранных языков (N=45). В работе с экспериментальной группой второй серии были реализованы те же этапы обучения. Исключение составляло то, что после совместного анализа учебных проблем, выделения подлинных и мнимых трудностей в учении, испытуемым ставилась специальная задача сопоставить собственные исходные формулировки проблем в учении с теми выводами, которые были получены в совместной работе. Таким образом, проблематизация опыта во второй серии исследования носила эксплицитный характер, где сравнение собственных представлений о формулировании проблем носило характер специально поставленной задачи, было осознанным и развернутым. При сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп были обнаружены значимые различия по обоим указанным параметрам ( $p < 0,01$  по точному критерию Фишера в обоих случаях). Эти данные демонстрируют тот факт, что эксплицитная проблематизация обладает большими возможностями в плане развития метакогнитивной осведомленности студентов о собственном мышлении на материале обнаружения и формулирования учебных проблем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М., 2005.
2. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб., 2002.
3. Hacker D., Bol L., Keener M. Metacognition in education: a focus on calibration // Handbook of metamemory and memory / Ed. J. Dunlosky, R. A. Bjork. N. Y.: Psychology Press, 2008. P. 429–455.
4. Nietfeld, J., Cao, L., Osborne, J. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom // The Journal of Experimental Education. 74. 2005. P. 7–28.
5. Nietfeld, J., Cao, L., Osborne, J. The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. Metacognition and Learning. 1. 2006. P. 159–179.
6. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness // Instructional Science. 1998. 26. P. 113–125.

*Н. В. Хамдиева, А. В. Панкратов*

## **Роль различных форм репрезентации в решении задач**

Работа посвящена изучению особенностей взаимосвязи различных способов предикации (вербальной и образной по Р. Арнхейму [1]) при решении вербальных задач логического содержания, с выраженностью склонности к вербализации, со склонностью к практическому и теоретическому мышлению, к выраженности стратегичности. Она является продолжением исследований, проведенных нами ранее совместно с С. В. Хакиной [4], В. А. Брагой [5, с. 55–57], В. В. Петровым [6].

Использовались следующие методики: метод изучения роли внутренней речи в мышлении путем ее затруднения посредством подавления речедвижений с помощью произнесения вслух заученного материала по А. Н. Соколову [7], разработанный нами метод изучения процесса решения задач при образных помехах [4], метод «мышления вслух», опросник на определение степени выраженности склонности к вербализации Н. Н. Мехтихановой; [3], модифицированная нами методика диагностики склонности к практическому и теоретическому мышлению Е. В. Драпак [2].

В результате работы выявлено наличие факта оперирования приемами образной логики и вербально логического мышления в ходе решения вербальных задач необразного содержания. Выделено четыре типа испытуемых: «визуализаторы», «вербализаторы», испытуемые лабильного типа, испытуемые полимодального типа. Подтвердилась гипотеза о переходе с использования приемов образной логики на вербально-логические способы решения задач (и наоборот) по принципу компенсации при блокировании образного или вербального плана, однако способными на это оказались только испытуемые лабильного типа, испытуемые полимодального типа использовали весь ресурс различных способов обработки информации одновременно. Выявлены достоверные различия в успешности решения логических задач у выделенных групп испытуемых.

В ходе работы были получены данные:

1) о положительной связи между успешностью в выполнении логических заданий и способностью к лабильному переключению различных форм репрезентации;

2) о положительной связи между успешностью в выполнении логических заданий и адекватностью вербальной предикации логике решения задачи;

3) о положительной связи между высокой степенью адекватности возникающих образов логике решения задачи, их сжатостью, обобщенностью и выраженной склонностью к стратегичности;

4) о положительной связи между продуктивностью решения задач и выраженной склонностью мыслить практически;

5) о положительной связи между стратегичностью и склонностью мыслить практически.

В результате исследования выявлены также достоверные различия между четырьмя группами испытуемых, отличающихся по форме репрезентации вербального материала («вербализаторы», «визуализаторы» и представители лабильного и полимодального типов репрезентации) — при решении задач в обычных условиях, с закрытыми глазами, в условиях образных помех. Подтвердилась достоверность различий между «вербализаторами» и представителями группы полимодального типа по времени в решении задачи с открытыми глазами, между испытуемыми лабильного и полимодального типов — при решении задачи в условиях вербальных помех.

Успешность решения логических задач связана с лабильностью переключения различных форм репрезентации. Лабильный переход с одних способов решения на другие по принципу компенсации имел место в процессе решения задач у испытуемых лабильного типа, способных к оперированию приемами как образной, так и вербальной логики. Испытуемые полимодального типа использовали в своей стратегии решения вербальных задач все возможные способы репрезентации одновременно, что требовало дополнительных временных затрат для достижения положительного результата.

Выявлено, что наибольшая успешность в решении задач и в адекватности образной предикации — у «вербализаторов». Наиболее адекватной логике решения вербальных задач является максимально сжатая и схематичная форма образной предикации, что свойственно «вербализаторам», представителям лабильного типа. Чрезмерная представленность образного компонента в мышлении, отвлекает внимание испытуемых на второстепенные, несущественные признаки образов, не давая распознать основные логические связи условия задачи, что наблюдалось на примерах «визуализаторов» и представителей полимодального типа.

Для испытуемых всех четырех групп подтвердилась гипотеза о том, что высокая степень адекватности возникающих образов логике решения задачи, их сжатость, обобщенность положительно связаны с выраженной склонностью к стратегичности. Выявлено также, что испытуемые полимодального типа высокопрактичны, но не стратегичны, т. к. их «образность» отличается богатой насыщенностью образами и их высокой сложностью.

Лишь частично подтвердилась гипотеза о том, что продуктивность решения вербальных задач связана со склонностью мыслить практически. Это подтвердилось для вербализаторов, по большей части — для представителей лабильного типа. Частично — для полимодального типа. Не подтвердилась для «визуализаторов».

Взаимосвязь стратегичности и склонности к практическому мышлению выявилась у группы «вербализаторов», «визуализаторов». При факторном анализе для лабильного типа репрезентации по практичности были получены отрицательные факторные веса, по стратегичности – положительные. Обратная картина наблюдалась у представителей полимодального типа. Их высокая практичность сочеталась с ситуативностью.

Таким образом, как мы уже отмечали [5], главным свойством практического мышления является не его «вербальность» или «невербальность», «каузальность» или «некаузальность» и т. п., а его полисистемность, способность субъекта пользоваться большим количеством способов опосредования, репрезентации, с тем, чтобы вместить в круг осмысливаемого максимально широкую индивидуализированную ситуацию во всех разнообразных аспектах ее функционирования, охватить, предупредить, отразить ее во всех формах взаимодействия с субъектом, репрезентировать объекты ситуации во всем многообразии форм взаимодействия с ними, во всех их проявляющихся при этом качествах. Важнейшим свойством практического мышления успешного руководителя является именно способность интегрировать различные формы репрезентации, сочетать, например, объектное и субъектное восприятие ситуации, не быть ярко выраженным «образником» или «вербалистом», а быть способным в одном познавательном концепте объединить все возможные формы репрезентации, построить «когнитивно богатые» формами репрезентации схемы выделяемых ситуаций и своего поведения в них, легко актуализирующиеся в новых ситуациях деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Образ и мысль // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе: 1972. Ч. 1. С. 31–50.
2. Драпак Е. В. Методика диагностики склонности к практическому и теоретическому мышлению // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. С. 390–397.
3. Мехтиханова Н. Н. Опросник на определение степени выраженности склонности к вербализации // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. С. 431–432.
4. Панкратов А. В. Важность различных репрезентирующих механизмов в практическом мышлении // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. Гл. 9. С. 231–263.

5. Панкратов А. В. Практическое мышление. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2010. – 108 с.
6. Петров В. В., Панкратов А. В. Роль модальности репрезентации в диалогическом решении логических задач // Международный конгресс «Психология XXI Столетия». Кострома, 10–13 сентября 2009 года. Кострома, 2009.
7. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1967. – 248 с.

*С. В. Хусаинова*

## **Деятельностная тревога в аспекте саморегуляции**

**В** настоящее время наиболее актуальна тема, связанная с раскрытием особенностей субъектной активности человека, и особенно большое внимание уделяется изучению регуляторной функции психики. Выявлены закономерности и механизмы регулирования типов и видов активности (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, Б. Ф. Ломов, Д. А. Ошанин, О. А. Конопкин, В. Д. Шадриков; И. В. Круглова, В. И. Моросанова, Г. С. Прыгин и др.).

Особое внимание привлекает теория осознанной психической регуляции, которая отражает общие, универсальные закономерности, реализующиеся независимо от индивидуальных различий, личностных, мотивационных и других свойств. Она позволяет нам подвергнуть разбору модель функциональной структуры саморегуляции и ее отдельные функциональные звенья, и процесс в целом, чтобы исследовать любой вовлеченный в целенаправленную активность психический феномен в его соотнесенности с конкретным регуляторным звеном. Позволяет оценивать его причастность к обеспечению определенной функции и выявлять его конкретное место и роль в целостном регуляторном процессе, в реальном механизме саморегуляции. Благодаря этому, преодолевается характерное для ряда исследователей, использующих термин «саморегуляция», прямое соотнесение разного рода и уровня психических феноменов с особенностями деятельности или поведения, минуя учет самого процесса, опосредствующего и определяющего реальное влияние исследуемых факторов [1; 2; 3; 4].

Модель психической саморегуляции открывает для нас существенные возможности в решении широкого круга задач, связанных с нашей проблемой описания индивидуальной регуляции субъекта, включающей исследование состояния деятельностной тревоги. Информационное обеспечение конкретных видов определенной деятельности расширяется и углубляется до рамок проблемы проявления уровней данного состояния в аспекте саморегуляции произвольной деятельности. Нами рассмотрена структура саморегуляции, в предметности которой раскрывается возможность конкретного использования общей модели строения процессов саморегуляции, в понимании психического развития субъекта, а также связанную с этим особую роль психического состояния деятельностной тревоги в его жизнедеятельности [5].

Деятельностную тревогу мы понимаем как психическое состояние, проявляющееся перед началом выполнения деятельности, которое может выступать в качестве отдельного моделирующего конструкта ее выполнения. Она переводит с неосознаваемого внутреннего



плана переживание состояния, связанного с накоплением и переработкой информации о прошлой деятельности, на осознаваемый внешний план в виде отношения к началу предстоящей деятельности [6]. Переживание деятельностной тревоги придает окрашенность всему поведению человека и, определяя стратегию выполнения деятельности, может выступать совокупным показателем ее эффективности. Данное психическое состояние может играть роль препятствия, «барьера», преодоление которого на разном уровне способно как прекратить или приостановить выполнение деятельности, так и мобилизовать все силы субъекта на ее выполнение. До сих пор переживание и проявление состояния «деятельностной тревоги», на наш взгляд, изучалось не достаточно, и пока не до конца теоретически разработано.

Нами было проведено исследование проявления особенностей субъектной регуляции и звеньев компонента саморегуляции у лиц с разным уровнем деятельностной тревоги. Были использованы методики: опросник «автономность—зависимость» Г. С. Прыгина, стиль саморегуляции В. И. Моросановой и состояние деятельностной тревоги С. В. Хусаиновой.

Сравнительный анализ групп ( $t = 2,45$ , при  $p < 0,05$ ) показал, что у лиц с высоким уровнем деятельностной тревоги зависимый тип саморегуляции и низкие показатели по шкалам моделирование и оценка результата, у лиц с низким уровнем деятельностной тревоги автономный тип саморегуляции и высокие показатели по шкалам моделирование и оценка результата, у лиц со средним уровнем деятельностной тревоги смешанный тип субъектной регуляции и высокие показатели по шкалам моделирование и оценка результата.

Таким образом, определено, что у лиц с разным уровнем состояния деятельностной тревоги обнаружены различия в звеньевом компоненте контура саморегуляции деятельности. Это дает нам возможность судить о деятельностной тревоге как о включенном конструкте произвольной саморегуляции. Предположительно субъект, переживая данное состояние, осуществляет индивидуальную регуляцию перед началом деятельности. А так как были выделены три уровня данного состояния перед началом выполнения деятельности: высокий, низкий и средний, скорее всего, величина показателя деятельностной тревоги будет относительно постоянна, и возможные колебания произойдут лишь в рамках уровня диапозона.

Состояние деятельностной тревоги в своих оптимальных значениях оказывает положительное организующее действие на психические функции, включаясь в механизм психической саморегуляции. В случае неадекватных ее значений (таким значением в основном является ее высокий либо крайне низкий уровень), тревога становится одним из факторов, приводящих к дезорганизации психических функций, и влияет на последующий результат деятельности.

В процессе осознанной регуляции субъект преломляет объективные требования к деятельности через систему внутренних детерминант произвольной активности.

В реальности она представляет собой многообразный набор деятельностных ситуаций, в которых человеку приходится выдвигать и добиваться самых разных целей, осуществлять регуляцию весьма разнообразными формами активности. Например, при помощи подвергаемого нами анализу состояния «деятельностная тревога», основной «системообразующей» целью которого является процесс переноса с внутреннего неосознаваемого плана переживания состояния тревоги, связанного с накоплением и переработкой информации о прошлой деятельности, на внешний осознаваемый план переживания по отношению к началу деятельности.

Следовательно, мы также можем сказать, что деятельностная тревога связана с процессом накопления и переработки информации о предстоящей деятельности. С точки зрения системного подхода деятельностная тревога опосредована тогда, когда информация достаточно обработана и прошла все этапы переработки, т. е. накопительный уровень переживания к определенной деятельности связан с прошлой конкретной деятельностью. Таким образом, реализация данного состояния находится в прямой зависимости от звена «субъективная модель значимых условий деятельности», так как субъект определяет именно субъективно значимые условия деятельности и имеет индивидуальный уровень переживания тревоги необходимый для построения адекватной модели субъективно значимых условий деятельности.

Данная модель представляет собой комплекс информации, которой располагает субъект в тех условиях деятельности, учет которых необходим, по мнению субъекта, для успешного ее осуществления. «Отражение этих условий (значимость этих условий для субъекта определяется принятой им целью) помогает субъекту сформировать программу, определить оптимальный способ достижения цели» [1]. Необходимо отметить, что дефекты модели появляются как неверное отражение каких-либо условий, ошибки в определении их значимости, неполнота отражения всех условий и т. п. скажутся на принятии тех или иных условий субъективной программы исполнительных действий. Данное звено динамическое, оно в процессе выполнения деятельности может пополняться новой информацией, уточняться, изменяться, корректироваться. Поступление новой информации об условиях выполнения деятельности превращает модель субъективных условий в такое звено саморегуляции, которое дает возможность осознанно программировать развитие событий предвидеть наступление значимых событий и тем самым заранее подготовиться к одному или нескольким альтернативным действиям [3].

Дальнейшее изучение особенностей саморегуляции нами предполагается с присутствием состояния деятельностной тревоги у субъектов перед началом деятельности. В основном оно проявляется постоянно у всех субъектов только на разных уровнях (низком, среднем и высоком), и связано с определением и накоплением информации о предстоящей деятельности. Так же мы предполагаем, что у каждого субъекта сформирована определенная модель предстоящей деятельности, которая окрашена субъективными переживаниями и опреде-

ленной информацией. Если субъект более чем достаточно информирован о предстоящей деятельности, то тревожное состояние проходит, и он принимает решение о начале деятельности.

Изучаемое нами состояние «деятельностная тревога» многогранное и семантически неопределенное имеет внутреннюю и внешнюю сторону переживания, а также связано с информацией о прошлой деятельности, то это дает возможность предполагать, что состояние деятельностная тревога может включаться в процесс регулирования деятельности субъекта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (Структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
2. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1987. – 303 с.
3. Прыгин Г. С. Саморегуляция деятельности, как механизм формирования социальных и личностных черт / Социальная психология XXI век. Ярославль, 1999. Т. 2. С. 213–215.
4. Прыгин Г. С. Индивидуально-типологические особенности субъектной саморегуляции: Монография. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2005. – 348 с.
5. Хусаинова С. В. Теоретическое обоснование феномена тревоги новой деятельности / С. В. Хусаинова // Реалии и перспективы психологической науки и практики в российском обществе. – 2005. С. 74–79.
6. Хусаинова С. В. Методика исследования функционального состояния «деятельностная тревога» Психическая регуляция и управление активностью человека: методологические проблемы и практическая реализация: Материалы 4 Всероссийской научно-практической конференции (г. Набережные Челны, 28–29 августа 2008 г.) / Под ред. Г. С. Прыгина, С. П. Дырина. Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2008. – 248 с.

*Е. А. Чиркова*

## **Исследование способности распознавать эмоции по выражению лица у старших дошкольников**

В психологии уже давно ведутся поиски способностей, которые в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта связаны с эмоциональной сферой человека. В широком смысле к способностям в эмоциональной сфере относят опознание, понимание эмоций и управление ими. Имеются в виду как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей [2].

Можно предположить, что существуют некоторые когнитивные факторы, способствующие переработке эмоциональных стимулов. Таким образом, в качестве конструкта, лежащего в основе эмоциональных способностей, представляются процессы переработки информации. Они врожденны и формируются на ранних стадиях онтогенеза. Информацию можно черпать из различных источников, самым доступным и содержательным средством уточнения и дополнения полученной эмоциональной информации является лицо.

Движущей силой развития способности распознавать эмоции на лице другого человека является общение со взрослым, в первую очередь с матерью. Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте требует понимания ребенком эмоциональных состояний других людей и успешного сотрудничества с ними. Если дети хорошо понимают эмоции других людей, они могут быть более социально умелыми и адаптированными в своей группе.

В нашем исследовании мы обратились к проблеме распознавания эмоций по выражению лица старшими дошкольниками и рассматривали эффективность этого процесса у детей в возрасте 6–7 лет.

Методика. Для обследования испытуемых применялся тестовый материал методики «Эмоциональная идентификация», разработанной Е. И. Изотовой [3]. Ребенку предлагался набор пиктограмм со схематичным изображением эмоций различной модальности (лица гномов). Имена гномов соответствуют определенному эмоциональному состоянию: радость, гнев, печаль–обида, испуг, отвращение, презрение–зависть. Всего 6 пиктограмм. Требовалось определить эмоциональное состояние, изображенное на пиктограмме, и соотнести его с именем гнома. Эксперимент проводился с каждым испытуемым индивидуально. Далее результаты соотносились с таблицей поуровневой дифференциации, в которой выделено 3 уровня: высокий (выделение комплекса экспрессивных признаков по 4–6 модальностям – глаза+рот+брови), средний (нестабильное выделение комплекса экспрессивных признаков по 4–6 модальностям), низкий (выделение отдельных экспрессивных признаков – рот, глаза с использованием помощи).

По нашим данным восприятие экспрессии, соответствует, в основном, среднему и низкому уровню по таблице поуровневой дифференциации. Качественный анализ видов помощи показал, что дети недостаточно ориентируются в комплексе экспрессивных признаков (глаза+рот+брови), а преимущественно опираются на отдельные признаки.

То есть оказалось невозможным определить способы ориентировки ребенка в перцептивных признаках эмоций, а также случайность выборов. Это привело к необходимости модифицировать методику. Мы сочли необходимым более точно диагностировать затруднения при выявлении экспрессивных признаков. Поэтому материал методики был изменен таким образом, чтобы можно было точно проследить трудности и успехи при опознании выражений эмоций. При модификации материала методики была использована аналогия с разрезной картинкой. Имеющиеся изображения–пиктограммы были разделены на мимические зоны лица. Выделены экспрессивные зоны бровей, глаз и рта и представлены в виде отдельных частей. Дети сначала опознавали оригинальные эмоциональные пиктограммы. Затем на «нулевой» пиктограмме, где для сохранения схемы лица были оставлены обозначения ушей и носа, конструировали ее из имеющихся элементов. Нами были выбраны пиктограммы «испуганный», «спокойный», «радостный», «злой».

Обсуждение результатов.

Согласно полученным данным, можно заключить, что точность распознавания эмоций зависит, во-первых, от ее модальности. Распознавание эмоции «испуганный» значимо точнее, чем распознавание остальных эмоций. Наименее точно распознается эмоция «спокойный». Вероятно, различия в успешности связаны с витальным значением модальности испуг–страх.

Во-вторых, точность распознавания зависит от локализации мимических проявлений. Наиболее простой зоной для распознавания является нижний паттерн лица – рот. Именно с нее все испытуемые начинали выстраивать пиктограмму. Изгиб рта, воспринимался детьми как главный перцептивный признак, на его основе пиктограмма достраивалась. Примерно равный высокий уровень сложности имеет зона бровей и глаз. Глаза и брови распознавались путем случайных выборов.

В-третьих, точность распознавания зависит от выраженности мимических проявлений. Пиктограмма «испуганный» характеризуется выраженными изменениями во всех трех мимических зонах. Во взрослой выборке равнозначно высоко распознается и эмоция радости [1]. Но в выборке дошкольников пиктограмма «радостный» опознается хуже, чем «испуганный». Кроме пиктограммы «испуганный», в остальных пиктограммах субъективно выраженными признаками обладает только зона рта, остальные признаки смешиваются.

Таким образом, точнее распознаются базовые витальные эмоции испуга, страха.

Проще распознать эмоции, в которых выражены изменения во всех трех зонах. Если изменения в зонах лица не заметны (пиктограмма «спокойный»), правильное распознавание существенно затруднено.

Более верно распознаются признаки, локализованные в нижней части лица, менее точно, локализованные в зоне глаз и бровей, в отличие от взрослых, для которых зона глаз значима и поддается распознаванию.

Описанные результаты требуют сопоставления с результатами методик, направленных на диагностику зрительного восприятия и образной сферы для уточнения механизмов, влияющих на успешность— неуспешность переработки эмоциональной информации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В. А., Малкова Т. Н. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // Вопросы психологии. — 1988. — № 5.
2. Изотова Е. И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. — М., 2003.
3. Роберт Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. 2004. Т. 1. № 4.

*Е. А. Чиркова*

## **Связь уровня сформированности зрительного гнозиса со способностью распознавать эмоции по выражению лица**

**В** последнее время все чаще темой экспериментальных психологических исследований становятся эмоции. Эмоции необходимо рассматривать как высшие психические функции. Они обладают всеми необходимыми характеристиками.

Эмоции имеют иерархически организованную структуру. Например, П. Экман выделяет в своих работах шесть базисных эмоций, которые являются уникальными, а остальные эмоции основаны на шести данных. Тхостов считает, что человеческие эмоции строятся на основе природной аффективности, а в последующем развиваются зрелые эмоции [4].

Следующей важной характеристикой является прижизненный социальный путь формирования. Эмоции развиваются под влиянием взаимодействия со взрослым. Так, еще в младенческом возрасте, мать может дать оценку состоянию ребенка (плохо—хорошо, желательно—нежелательно). Основной способ выразить это — использовать мимику, жесты интонацию. Причем мимику мы считаем ведущей, т. к. обнаружено, что уже через девять минут после рождения ребенок может опознавать стимулы, схематически напоминающие лицо [3]. В контакте со взрослым и под его руководством происходит усвоение форм проявлений эмоций, причем как предписаний, так и запретов в этой области.

Следующим признаком принадлежности к высшим психическим функциям является опосредованность культурными символами, знаками. В качестве знаковых систем, определяющих формирование эмоции, выступают как явления мимики, жестов, приобретающие знаковые функции, так и собственно знаковая система — речь.

Эмоции как высшие психические функции позволяют адаптироваться к ситуации и имеют произвольный характер. Поскольку высшие формы эмоций и системы их регуляции строятся на натуральных основах, продолжающих существовать внутри новых закономерностей в свернутом и подчиненном виде [1], управление возможно не столько на уровне порождения, сколько на уровне проявления эмоций. Нельзя приказывать прекратить эмоцию, но можно перестроить ситуацию или деятельность и эмоции изменятся.

Движущей силой развития эмоций в онтогенезе является взаимодействие с лицом, ухаживающим и воспитывающим ребенка. В том числе с «лицом» в прямом смысле слова. Известно, что способность воспринимать эмоции других развивается в процессе формирования психических процессов, но не одинаково в отношении разных эмоций. Следовательно, пониманию эмоций можно учиться.



Говоря об опознании эмоции по мимике, следует помнить, что на точность опознания может влиять не только богатство опыта общения со взрослым, но и уровень развития когнитивной сферы, в частности зрительного восприятия. В нашем исследовании мы выявили связь между успешностью распознавания эмоций по выражению лица с уровнем развития зрительно-образных процессов у старших дошкольников.

В качестве экспериментального материала предлагались изображения с различным вариантом зашумления, а также пиктограммы лиц для распознавания. Для диагностики зрительного гнозиса использовались следующие изображения. 24 предметных реалистичных изображения, взятые из Альбома А. Р. Лурия. По инструкции требуется назвать увиденное по порядку. 6 перечеркнутых изображений, предложенных В. Поппельрейтером, в которых необходимо выделить фигуру, отделив ее от посторонних элементов фона. 10 наложенных изображений, также предложенных В. Поппельрейтером, в которых нужно разделить контуры наложенных друг на друга различных предметов. Для диагностики способности распознавать эмоцию по выражению лица использовался модифицированный нами материал методики «Эмоциональная идентификация», разработанной Е. И. Изотовой [2]. При модификации материала методики была использована аналогия с разрезной картинкой. Имеющиеся изображения–пиктограммы были разделены на мимические зоны лица. Выделены зоны бровей, глаз и рта и представлены в виде отдельных частей. Дети сначала опознавали целостные эмоциональные пиктограммы. Затем на «нулевой» пиктограмме, где для сохранения схемы лица были оставлены обозначения ушей и носа, конструировали ее из имеющихся элементов. Нами были выбраны пиктограммы «испуганный», «спокойный», «радостный», «злой».

Полученные данные об уровне сформированности зрительного гнозиса в нашей выборке соответствуют результатам, полученным в исследовании Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой на учениках первого класса 6–7 лет. Эти три задания имеют нарастающую сложность. Практически все испытуемые опознают реалистичные изображения. Перечеркнутые изображения опознаются менее точно, чем наложенные. Мы предлагаем следующее объяснение. При опознании перечеркнутых изображений необходимо отделить изображение от абстрактной линии, разделить, что относится к контуру предмета, а что является частью перечеркивающей линии. При опознании же наложенных изображений требуется разделить контуры предметных изображений, часто встречающихся в быту. Если не удастся распознать изображение, то можно угадать, что оно законченное. Тогда становится проще выделить контуры оставшихся изображений.

Мы предполагаем, что, уровень сформированности способности работать со сложным визуальным материалом будет проявляться во всех заданиях, требующих привлечения зрительного гнозиса.

Выявлено, что испытуемые, которые на высоком уровне справляются с опознанием зашумленных изображений (особенно точно опоз-

нают наложенные изображения), успешно распознают эмоции. Испытуемые, на низком уровне опознающие зашумленные наложенные изображения, распознают эмоции с ошибками.

Таким образом, на способность распознавать эмоцию по выражению лица влияет уровень когнитивного развития, о благополучии которого в нашем исследовании мы судим по уровню сформированности зрительно-образных процессов. Дополнительным подтверждением наших выводов является отсутствие в данной выборке испытуемых, которые успешно бы справились с распознаванием эмоций и получили низкие оценки за выполнение зрительных проб.

Полученные данные могут быть полезны психологам-практикам при построении работы с детьми дошкольного возраста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Учение об эмоциях. Собр. соч. – М., 1984. Т. 4.
2. Изотова Е. И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. М., 2003.
3. Трусов В. П. Выражение эмоций на лице (по материалам работ П. Экмана) // Вопросы психологии. – 1982. – № 5.
4. Тхостов А. Ш., Колымба И. Г. Феноменология эмоциональных явлений // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14: Психология. – 1999. – № 2.

*Н. Е. Чечик*

## **Влияние рефлексии на образ психического состояния**

Понятие «рефлексия» пришло в психологию из философии достаточно давно, но до сих пор не утихают споры по поводу того, что именно понимается под этим понятием. Чтобы развивать общую психологию в целом, необходимо развивать фундаментальные понятия, к которым и относится рефлексия. Можно с уверенностью заявить, что интерес к рефлексии не утихал практически никогда, но вместе с этим мы наблюдаем недостаточное количество эмпирических работ, посвященных проблемам рефлексии в современной психологии. Рефлексия – столь тонкий и трудноуловимый феномен человеческой психики, что ее действительно сложно изучать, по причине того, что слабо разработаны методические аспекты данного вопроса, нет достаточного количества закономерностей функционирования рефлексии. В данной работе мы надеемся восполнить некоторый пробел, который возник в изучении рефлексии [5].

Понятие рефлексии, возникшее в философии, означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Р. Декарт отождествлял рефлексю со способностью индивида сосредотачиваться на содержании своих мыслей, абстрагируясь от всего внешнего, телесного. Дж. Локк разделил ощущение и рефлексю, трактуя последнюю как особый источник знания – внутренний опыт, основанного, в отличие от внешнего, на свидетельствах органов чувств.

Эта трактовка рефлексии стала главной аксиомой интроспективной психологии. В таких представлениях нашла преломление реальная способность человека к самоотчету об испытываемых им фактах сознания, к самоанализу собственных психических состояний [4].

Мы основываемся на полипроцессуальном подходе к рефлексии, описанном в работах А. В. Карпова и К. Т. Яновича. В рамках этого подхода рефлексия понимается как рефлексия особая, специфическая психическая реальность, синтезирующая в себе основные черты всех трех базовых компонентов психики – процессов, свойств, состояний [1].

Рефлексию можно изучать на всех трех уровнях психики – на уровне свойств, процессов и состояний. Рефлексия как состояние – это не просто предельно очевидная реальность, но и, строго говоря, – вообще единственно достоверная для субъекта реальность [2].

Рефлексия раскрывается как закономерно организованная и внутренне гетерогенная система многих процессов, обозначаемых в метакогнитивизме понятием «вторичных процессов». Они, как и метарегулятивные процессы, являются операционными средствами реализации макропроцесса рефлексии. Рефлексия, таким образом, это

единый по своей качественной определенности, но внутренне гетерогенный процесс, компонентами которого являются все эмпирически зафиксированные виды и типы, классы и проявления рефлексии, а так же установленные сегодня метапроцессы и соответствующие им метакачества.

Рефлексия раскрывается как единство разнородного, т. е. как определенная, структурированная, организованная и потому целостная процессуальная система. Она не сводима к аддитивной совокупности, к агрегативной сумме составляющих ее компонентов, так как здесь имеют место генеративные, синергетические, продуктивные эффекты. Было установлено, что за психометрической величиной, отражающей уровень развития рефлексивности, стоит не количественное накопление некоего свойства психики, а качественные перестройки структуры рефлексии.

Существующая инвариантная система закономерностей структурной организации метапроцессов в составе рефлексии играет важную и определяющую роль в детерминации содержательных характеристик рефлексии и уровня ее общего развития. Повышение этого уровня не может быть сведено к изменениям меры развития отдельных метапроцессов, а также их аддитивной совокупности; оно в большей мере определяется интегративными, синергетическими эффектами, возникающими в результате соорганизации метапроцессов в составе рефлексии [7].

Суть подхода лежит в констатации факта наличия предельно широкого многообразия форм процессуальной реализации рефлексии. Включая в себя целую систему операционных средств, рефлексия предстает как определенная структура этих процессов. Однако множество выделенных метапроцессов не дают сущностную характеристику рефлексии как целостного образования. Авторами делается вывод о недостаточности монопроцессуальной трактовки и необходимости преобразования общей парадигмы изучения рефлексии в полипроцессуальный подход. С этих позиций рефлексия раскрывается как закономерно организованная и внутренне гетерогенная система многих процессов, обозначаемых в метакогнитивизме понятием «вторичных процессов». Они, равно как и метарегулятивные процессы, являются операционными средствами реализации макропроцесса рефлексии [6].

Таким образом, с точки зрения полипроцессуального подхода к рефлексии, рефлексия и образ психического состояния очень похожи по своей структуре. Так оба являются так называемыми «вторичными» процессами. Проблемой образа психического состояния стали заниматься совсем недавно, эта тема разрабатывается в работах А. О. Прохорова и его учеников. Образ психического состояния связан с сенсорно-перцептивными процессами, структурами субъективного опыта вкупе с представлениями (вторичными образами) и памятью, а также с переживанием и рефлексией.

Образ психического состояния формируется и закрепляется в сознании человека тогда, когда он переживает это состояние. Образ пси-

хического состояния может быть более или менее ярким. Одна из причин «насыщенность» образа – рефлексия. То есть существует предположение о том, что слабый уровень развития рефлексии и вербальных способностей человека, возможно, являются одними из причин нечеткости и неяркости образа психического состояния, что подтверждает актуальность нашего исследования, в котором мы попытались выявить влияние рефлексии на образ психического состояния [3].

Мы провели пилотажное исследование, целью которого явилось выявление влияния рефлексии на образ психического состояния. Изначально мы придерживались гипотезы о том, что в виду некоторого сходства в структуре образа психического состояния и рефлексии, должна существовать связь, которая оказывает влияние одного на другое.

Мы провели пилотажное исследование, первое по проблеме рефлексии и образа психического состояния в Казанском университете. Одна из основных задач, которые мы ставили перед собой – это выявить, существуют ли количественные различия в показателях между двумя выборками, которые различаются по возрасту. А так же мы ставили перед собой задачу выяснить, как работают между собой методики на саму рефлексия, как они соотносятся с Опросником рельефа психического состояния, с помощью которого мы изучаем образ психического состояния.

По причине того, что исследование было пилотажным, в нем приняло участие небольшое количество человек. Первая выборка – «Школьники» (9 класс, Малый университет при Казанском государственном университете, факультет психологии) – 14 человек, выборка «Студенты» (3 курс, Казанский государственный университет, факультет психологии) – 13 человек.

Методики, которые мы использовали в своем исследовании:

– Опросник рельефа психического состояния А. О. Прохорова (по данному опроснику мы предложили испытуемым описать три различных ситуации: 1. Ситуация экзамена; 2. Ситуация общения с хорошо знакомым человеком; 3. Ситуация конфликта с родителями).

– Методика диагностики рефлексивности (методика А. В. Карпова, В. В. Пономаревой).

– Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.

– Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory).

Методы математической статистики, использованные при обработке результатов:

- t-критерий Стьюдента,
- корреляционный анализ,
- дивергентный анализ.

Результаты, которые мы получили. Значимых различий по уровню выраженности рефлексии между двумя выборками нами обнаружено не было. То есть, мы можем делать вывод о том, что количественный балл, который указывает на уровень развития рефлексии, не зависит

от возраста. В этом есть принципиальный момент. В дальнейшем мы планируем расширить данное исследование и провести его в несколько другой форме, для этого нам принципиально важно, существует ли различие в уровне выраженности рефлексии у лиц разных возрастов. В случае, если такового различия не наблюдается, мы с уверенностью можем поместить людей разного возраста, но с разным баллом по уровню рефлексии, в одну группу. А затем провести исследование особенностей между группами с разным уровнем рефлексии.

На корреляционной плеяде школьников мы видим, что у них гораздо большее количество связей, нежели у студентов. Есть связи и внутри методики, и между ними. Параметр социорефлексии положительно коррелирует с переживаниями в ситуации экзамена. То есть, для школьников ситуация экзамена – ситуация личностная, они переносят свое переживание на преподавателя, учителя. Они рефлексиируют о том, что же думает о них преподаватель, для них это значимо и важно.

Так же нами была обнаружена прямая связь между социорефлексией и психическими процессами в ситуации общения. Ситуация межличностного общения – наиболее значимая ситуация для данного возраста, потому что интимно-личностное общение является ведущим в данном возрасте. Таким образом, в ситуации общения школьники опять же рефлексиируют о том, какими они предстают в глазах своего собеседника, и при этом их психические процессы (ощущение, память, восприятие) становятся более четкими, протекают лучше.

Студенты, в отличие от школьников, воспринимают каждую ситуацию отдельно, дифференцированно. Например, ситуация общения с хорошо знакомым человеком имеет корреляции только внутри себя. Она не коррелирует ни с другими ситуациями, ни с рефлексией. Психические процессы положительно коррелируют с социорефлексией. То есть ситуация экзамена для студентов так же личностная, но чем четче работают его психические процессы, тем лучше он рефлексиирует поведение другого человека (преподавателя) и его мнение о себе самом.

Так же нами были обнаружены следующие отрицательные связи. Отрицательная связь между переживаниями в ситуации экзамена и психическими процессами и физиологическими реакциями в конфликтной ситуации. То есть для студентов экзамен перестал быть конфликтной ситуацией. То есть чем четче протекают психические процессы и физиологические реакции в ситуации конфликта, тем меньше студент тревожится на экзамене.

Дивергентный анализ. У школьников социорефлексия коррелирует с психическими процессами в ситуации общения. А у студентов, наоборот, то есть обратная связь. У школьников переживания в ситуации экзамена положительно коррелируют с психическими процессами и физиологическими реакциями в состоянии конфликта. Для школьников экзамен является конфликтной ситуацией, ситуацией общения. Возникает некоторый личностный перенос на преподавателя.

Основные выводы, к которым мы пришли.

Мы не обнаружили значимых отличий в выраженности уровня рефлексивности у школьников и студентов.

Но у студентов ситуации отделяются друг от друга более четко, у школьников нет такой дифференциации.

Параметры социорефлексии коррелируют с показателями в ситуации общения у школьников. Ведущая деятельность – интимно-личностное общение, это наиболее важно для них.

У студентов же, мы видим связь рефлексии «внутри себя», то есть различные показатели рефлексии вначале связаны с саморефлексией. Уже есть некоторая Я-концепция, само построение Я, все кризисы вроде бы прошли.

В дальнейшем мы планируем продолжить работы по изучению влияния рефлексии на образ психического состояния.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004.
2. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005. – 352 с.
3. Прохоров А. О. Пространственно-временная организация образа психического состояния // Ученые записки Казанского государственного университета, 2008. Т. 150. Гуманитарные науки. Кн. 3.
4. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Россохин А. В. Психология рефлексии измененных состояний сознания. Дисс. ... докт. психол. наук, Москва, 2009.
6. Янович К. Т. Эффективность функциональной роли рефлексивности в структуре психики. Материалы докладов XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / Отв. ред. И. А. Алешковский, П. Н. Костылев. [Электронный ресурс] М.: Издательский центр факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2007.
7. Янович К. Т. Рефлексия как детерминанта структурной организации Я-концепции. Дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009.



# КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



*Р. Г. Аксенфельд*

## Современная психотерапия психосоматических пациентов

Гипотеза нашего исследования состояла в следующем: самооценка различается у здоровых и психосоматических больных; это различие особенно глубоко проявляется на неосознаваемом уровне, причем различие особенно выражено по тем качественным параметрам, которые лежат в основе внутриличностного конфликта. Возможно, одной из причин, влияющих на колебания самооценки, является алекситимия. Подтверждение этой гипотезы позволит психотерапию алекситимии одновременно считать терапией самооценки. Адекватная устойчивая самооценка совместно с расширением спектра психологических защит и новыми реакциями совладания станет наилучшей профилактикой и терапией психосоматических расстройств. Одновременно мы выясняли, какие чувства соматизируются у невротических пациентов и «вытесняются» в соматическую сферу у психосоматических пациентов. Экспериментальная часть включила в себя следующие методики: 1) опросник самоотношения [3], представляющий многомерный психодиагностический инструмент, основанный на принципе стандартизованного самоотчета и позволяющий оценить семь шкал: самоуверенность, ожидаемое отношение, самопринятие, саморуководство, самообвинение, самоинтерес, самопонимание; 2) Торонтскую шкалу алекситимии; 3) личностный дифференциал [2] для оценивания испытуемым себя («Я» — реальный), своего идеала («Я» — идеальный), а также своего героя в проективной сказке по трем факторным шкалам: оценка (О), сила (С), активность (А); 4) проективную методику написания грустной сказки. Сказка дала информацию по шкалам О-С-А в личностном дифференциале тех героев, которых сами испытуемые ассоциируют с собой, и стала мощным психотерапевтическим инструментом как для анализа причин разрушения жизненных сценариев и мифов, так и для повышения самооценки.

Нашими испытуемыми были 28 больных и 21 здоровый человек, причем эти группы были полностью сопоставимы по полу, возрасту и образованию. Средний возраст в первой группе составил 34,5 года, а во второй — 32,5 года. В интервью после написания сказки были использованы различные психотерапевтические техники, в том числе объект — анализ, трансактный анализ, психосинтез. Для многих, и больных, и здоровых, именно этот анализ послужил толчком для осознания внутриличностных конфликтов. Особое внимание уделялось работе с алекситимией, а именно вербализации чувств. По результатам интервью составлялся план индивидуальной и групповой психотерапевтической работы, направленной на коррекцию самооценки и снижение алекситимии, и подписывался психотерапевтический контракт.

По интегральной шкале самоотношения самооценка психосоматических больных значительно ниже, чем здоровых, особенно по шкалам саморуководства и самопонимания, и зависит от оценки окружающих и от результатов деятельности, в которой пациент не чувствует себя достаточно уверенно. В проективных сказках отражаются все проблемы неосознавания самооценки. Испытуемые говорят: «Я хороший», как бы защищаясь от реальности, которая заставляет быть интернальным, делать выбор, принимать решения. И тогда их субличности, или их части, оцениваются ими ниже, чем их целостная структура. Анализируя личностный дифференциал по Оценке, Силе, Активности, можно составить истинный «психотерапевтический» запрос. У всех без исключения и в группе больных, и в группе здоровых, личностный дифференциал распределялся следующим образом: О «Я» — реального и «Я» — сказочного совпадали, а С и А «Я» — реального были существенно выше, чем у «Я» — сказочного, то есть заданный герой был еще более жертвенным и несчастным, чем «Я» — реальный. «Я» — идеальный достоверно отличался от «Я» — реального по Оценке и Силе. То есть в первую очередь испытуемые подсознательно формулировали запрос на работу с волевыми качествами.

У больных Оценка «Я» — реального была достоверно выше, чем у здоровых (по-видимому, компенсаторно), а вот Сила — достоверно ниже. Больные в первую очередь хотели повышать С и снижать А.

Интересен смысловой анализ сказок. Здоровые вытесняли в своих героях такие чувства, как тревога, обида, жалость к себе, страх, то есть демонстрировали невротический стиль реагирования на ситуацию. Больные осознавали, что они прячут глубоко в «сому» чувство вины и агрессию, в том числе аутоагрессию. Эти различия достоверны. У больных «Я»- реальный был более идентичен «Я» — сказочному, а «Я» — идеальный хотел обладать более высокими О, С и А, чем у здоровых. Это очень важный психотерапевтический смысл. Глубокие внутриличностные конфликты в сферах потребностей и мотиваций означают, что подчас больные на практике не желают «расставаться» со своим симптомом, так как он «разрешает» приостановить личностный рост («сначала я вылечусь, а потом изменюсь»). Вопросы вторичной психологической выгоды симптома должны обязательно обсуждаться в процессе психотерапии.

Говоря об «Я» — идеальном и «заказывая» значимые для себя качества, здоровые предпочитают измениться по параметру Сила, а больные — по параметру Активность, что может свидетельствовать о разной степени внутриличностного конфликта и о разных психотерапевтических задачах. Возможно, именно в шкале Силы и кроется внутриличностный конфликт между «Я»- реальным и «Я»- идеальным у наших пациентов.

У здоровых как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне самооценка зависит от ожидаемого отношения других, в то время как страдающие психосоматическими расстройствами дают четкие отрицательные корреляции по этому критерию с алекситимическим индексом, и вообще — алекситимия является тем наиважнейшим фактором, который снижает самооценку.

Неожиданные результаты получились у больных по шкале самопринятия. Здесь кроется какой-то механизм, который пока трудно объяснить. Корреляции «Я» – идеального по Силе и Активности с самопринятием значимые отрицательные, в то время как сказочный герой достоверно более самопринимает (корреляции высокие положительные). Но если в основе этого механизма лежит чувство жалости, то это чувство не конструктивно, а деструктивно. Психосоматические пациенты, жалея свой симптом, подменяют чувство любви к себе чувством жалости, при этом они бессознательно боятся быть отвергнутыми другими, хотя отвергают себя сами. Возможно, образ «Я» – идеального, создаваемый ими, является скорее психологической защитой, чем целью, которую они хотят реализовать.

Очень важным результатом нам кажется выявленная высокая отрицательная корреляция алекситимии с оценкой «Я» – сказочного героя для психосоматических пациентов. По нашей гипотезе, сказочный герой отражает подсознательное «Я», следовательно, алекситимия лежит в основе внутриличностного конфликта осознаваемой и неосознаваемой самооценки. Алекситимия заведомо затрудняет пациентам принятие себя.

Мы предлагаем унифицированную методику психодиагностической и психотерапевтической работы с психосоматическими пациентами. В основе индивидуальной программы терапии и реабилитации лежит тренинг снижения алекситимии и повышения неосознаваемой самооценки. Основной внутриличностный конфликт психосоматических пациентов – между «Я» – реальным и «Я» – идеальным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов Р. Г. Внутриличностный конфликт и самооценка больных ревматоидным артритом. // Ревматоидный артрит и др. ревматические заболевания. Ярославль, 1996. – С. 89–100.
2. Бажин Е. Ф., Эткин А. М. Личностный дифференциал. Методич. рекомендации. Л., 1983.
3. Столин В. В., Пантелеев С. Д. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988.

*Е. Р. Артамонова*

## **Особенности самосознания подростков с врожденной стоматологической аномалией**

**В**нешние характеристики человека неминуемо сказываются на качественных показателях его самосознания. Особенно это относится к подросткам, у которых центральным моментом психического развития выступает формирование «Я»-концепции.

Степень физической привлекательности и принятия индивидом своего телесного «Я» являются факторами, влияющими на формирование самосознания и «Я»-концепции.

Основным средством формирования нового отношения подростка к себе и к окружающему является общение с окружающими сверстниками и взрослыми. Чувство взрослости становится центральным новообразованием подросткового возраста и связано с огромной работой по формированию системы внутренне согласованных представлений о себе. Степень физической привлекательности и принятия индивидом своего телесного «Я» являются факторами, влияющими на формирование самосознания. Поэтому особое значение в подростковом возрасте с точки зрения формирования самосознания приобретает врожденная стоматологическая аномалия.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей таких компонентов самосознания как самооценка и самоотношение у подростков с врожденной стоматологической аномалией. С помощью теоретических и эмпирических методов исследования нами был осуществлен сравнительный анализ самооценки и структуры самоотношения подростков, имеющих врожденную стоматологическую аномалию и не имеющих таковой.

Нами были использованы методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, методика исследования самоотношения С. Р. Панталева, тест проективная методика «Двадцать утверждений на самоотношение или кто Я?» М. Куна, Т. Мак-Портланда, контент-анализ. А также методы статистической обработки результатов (Q-критерий Розенбаума,  $\chi^2$ -критерий Фишера).

Сравнительный анализ результатов исследования самооценки подростков двух групп по методике Дембо-Рубинштейн позволил выявить с помощью  $\chi^2$ -критерия Фишера достоверные различия по шкалам общительность, здоровье, уверенность в себе. Из этого следует, что подростки с врожденной стоматологической аномалией значительно менее уверены в себе, менее общительны, чем здоровые сверстники. Они также осознают себя нездоровыми людьми. В тоже время, имея низкий уровень самооценки по шкале уверенности в себе, такие подростки имеют значимо высокий уровень притязаний. У них наблюдаются и высокие показатели по шкале знание себя, что

свидетельствует о стремлении подростков уделять большое внимание своим качествам, следить за собой и своим поведением. Это объясняется тем, что характеристики самосознания выступают внутренним условием регуляции поведения и деятельности человека.

Полученные данные позволили провести анализ межполовых различий. Мальчики с врожденной стоматологической аномалией более общительны, чем девочки (при  $p \leq 0,01$ ). Причиной этого является, вероятно, большая значимость внешних данных для девочек, чем для мальчиков, поэтому девочки с врожденной стоматологической аномалией более стеснительны. Уровень притязаний у этих девочек значительно выше, чем у мальчиков (при  $p \leq 0,01$ ), что создает дополнительные психологические проблемы подросткам. В группе подростков, не имеющих врожденной стоматологической аномалии, девочки более общительны, чем мальчики (при  $p \leq 0,01$ ), а значимых различий в уровне притязаний не обнаружено.

По шкале здоровье у девочек с врожденной стоматологической аномалией уровень самооценки и уровень притязаний выше, чем у мальчиков (при  $p \leq 0,01$ ). Они принимают ситуацию болезни, четко ее осознают и в этом плане достаточно критичны к своему положению. По таким шкалам, как знание себя, целеустремленность, уверенность в себе более высокие значения по уровню притязаний имеют мальчики (при  $p \leq 0,01$ ). Можно предположить наличие у них более выраженного стремления в будущем компенсировать имеющиеся проблемы за счет определенных достижений.

Сравнительный анализ результатов исследования структуры самоотношения по методике Р. С. Панталева подростков двух групп выявил значительно более низкие показатели у подростков с врожденной стоматологической аномалией по шкалам открытость, самоуверенность, самопринятие и более высокие показатели по шкале самообвинение, что говорит о влиянии врожденной стоматологической аномалии на самоотношение подростков. Они ниже оценивают свои возможности, ощущают свое несовершенство, сомневаются в способности вызывать к себе уважение. У них чаще встречается негативное отношение к себе, они относятся к себе с меньшим одобрением, более критичны к себе и чаще испытывают неудовлетворенность. Подростки с врожденной стоматологической аномалией имеют менее стабильную структуру самоотношения, более подвержены внешним влияниям и зависят от обстоятельств.

Сопоставление данных мальчиков и девочек двух групп подростков, полученных в ходе анализа результатов исследования структуры самоотношения по методике Р. С. Панталева позволил выявить ряд межполовых различий. Так у девочек-подростков в группе подростков, имеющих врожденные стоматологические аномалии, значимое преобладание показателей выявлено по шкале открытость (при  $p \leq 0,01$ ) и самооценность (при  $p \leq 0,01$ ), а у обычных девочек-подростков – по шкале самоотношение (при  $p \leq 0,01$ ). Это может быть объяснено традиционно более терпимым и доброжелательным отношением окружающих к девочкам, чем к мальчикам.



Внутренней конфликтностью в группе подростков, страдающих врожденной стоматологической аномалией, в достоверно большей степени страдают девочки (при  $p \leq 0,01$ ), а в группе подростков, у которых не наблюдается врожденной стоматологической аномалии – мальчики (при  $p \leq 0,01$ ). Это вполне объяснимо психологическими особенностями подросткового возраста и влиянием на психику степени осознания своей физической привлекательности и принятия своего телесного «Я».

Сравнительный анализ результатов исследования по проективной методике «Двадцать утверждений на самоотношение или кто Я?» М. Куна и Т. Мак-Портланда выявил преобладание надежд и желаний в группе подростков с врожденной стоматологической аномалией и преобладание направленности на социальные роли у подростков без стоматологической аномалии.

Межполовые различия выявлены среди подростков с врожденной стоматологической аномалией по категории желания и надежды. Они больше относятся к девочкам, на психике которых более остро отразилась печать врожденной аномалии.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты могут быть использованы в практической деятельности психологов при разработке программ психологического сопровождения подростков с врожденной стоматологической аномалией. Полученные результаты могут лечь в основу консультативной и коррекционной работы, направленной на выработку оптимальной жизненной позиции по отношению к врожденной аномалии.

*Х. В. Бежина, Т. Д. Василенко*

## **Особенности социальной идентичности беременных женщин, имевших опыт лечения нарушения репродуктивной функции**

**М**атеринство – это уникальная ситуация развития личности женщины, которая становится важным этапом ее личностной и половозрастной идентификации, определяющей ее социальную и личностную идентичность [1, 2, 4, 5, 10]. Опыт бесплодия как ситуация невозможности забеременеть является для женщины травмирующим событием, и при наступлении беременности в случае восстановления репродуктивной функции следует ожидать более тревожного отношения к своему состоянию и трудностей принятия роли матери и формирования новой идентичности.

В качестве компонентов психологической структуры социальной идентичности как интегративного социально-психологического образования личности мы рассматриваем: эмоциональное состояние, рефлексивные процессы, смысловые характеристики личности, параметры временной перспективы, принятие социальной роли матери и систему межличностных отношений в браке.

В основу исследования были положены концепции, рассматривающие проблему психологии материнства и бесплодия (Е. Б. Айвазян, Г. А. Арина, В. В. Васильева, В. В. Николаева, Г. Г. Филиппова и др.) [1, 3, 10], психологическую структуру социальной идентичности личности (Н. Л. Иванова, Т. В. Румянцева и др.) [5]; смысловую реальность личности (Д. А. Леонтьев) [7], рефлексивные механизмы деятельности (А. В. Карпов) [6], психологию временной перспективы (Ф. Зимбардо) [9].

Центральной рабочей гипотезой исследования выступило предположение о наличии различий в психологической структуре социальной идентичности беременных женщин, имевших опыт бесплодия (женщины, имевшие в анамнезе диагноз бесплодия, но в результате проводимого лечения смогли забеременеть), и беременных женщин без опыта бесплодия.

В качестве методов исследования нами были использованы: тест «Смыслоразностные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева [7], тест «Уровень рефлексивности» А. В. Карпова [6], опросник Ф. Зимбардо по временной перспективе в адаптации А. Сырцовой [9], тест удовлетворенности браком В. В. Столина [8], восьмицветовой тест М. Люшера и методика исследования типа готовности к материнству – тест фигуры Г. Г. Филипповой [10].

Для статистического анализа нами были использованы методы описательной и сравнительной статистики: анализ средних тенденций (среднее), изменчивости признака (стандартное отклонение), непара-

метрические критерии U Манна-Уитни и  $\chi^2$  Пирсона. Все расчеты проводились с использованием статистического пакета фирмы StatSoft STATISTICA 6.0. для Windows.

Исследование проводилось на базе центра здоровья семьи г. Курска и областного клинического перинатального центра г. Курска в 2007–2008 гг. Объем выборки составил 66 человек: 24 беременные женщины, с опытом лечения от бесплодия, и 42 женщины без опыта бесплодия и не имеющие иного негативного опыта (аборты, выкидыши и т. д.).

Рассматривая изменения социальной идентичности беременных женщин в ситуации вылеченного бесплодия, необходимо отметить ряд негативных последствий пережитой ситуации. Несмотря на то, что репродуктивная функция была восстановлена и женщина в настоящее время беременна, имевшийся негативный опыт оказывает значимое влияние на переживание своего состояния. Это находит свое отражение в изменении системы семейных отношений, смысловых и временных аспектах идентичности, рефлексивных процессах, эмоциональной сфере и специфике принятии социальной роли матери.

Удовлетворенность браком как интегративный показатель состояния семейных взаимоотношений в группе беременных женщин, имеющих опыт лечения от бесплодия, значительно снижен, по сравнению с группой нормально беременных женщин. Это говорит о том, что семейная жизнь не удовлетворяет женщину в полной мере, что сопровождается трудностями принятия роли матери.

У беременных женщин, имевших опыт лечения от бесплодия, показатели по шкалам теста СЖО Д. А. Леонтьева [7] «Цели в жизни» и «Результат жизни» занижены. Беременные женщины не склонны строить планов на будущее и живут в основном настоящим, снижена удовлетворенность результатами прожитой жизни. Таким образом, можно утверждать, что опыт лечения от бесплодия, даже в случае наступления беременности еще не переработан личностью и занимает важное место в структуре идентичности, выступая в качестве стойкого смыслового образования, о чем свидетельствуют трансформации смыслового компонента социальной идентичности.

Состояние беременности женщины, лечившейся от бесплодия, требует от нее новых способов взаимодействия с окружающими. Данная тенденция находит свое отражение в повышении рефлексивности в группе женщин, имевших опыт лечения от бесплодия. В структуре социальной идентичности идет формирование новых смыслов, осознание изменившегося статуса беременной женщины, что в конечном итоге создаст новую идентичность.

Параметр временной перспективы – негативное прошлое, выявляемый опросником Ф. Зимбардо [9], – завышен у беременных женщин, имеющих опыт бесплодия. Идентичность женщины, имеющей такой негативный опыт, не изменяется сразу, процесс восприятия прошлого как негативного продолжается.

Будущее как важный аспект временной перспективы в структуре социальной идентичности снижено у женщин, имеющих опыт бесплодия. Восприятие прошлого как позитивного резко снижено, оно не выступает как ресурс для женщин с опытом бесплодия, опыт бесплодия продолжает переживаться как травматический. Временной аспект социальной идентичности деформирован в значительной степени, что сдерживает освоение новых ролей и формирование новой идентичности. Настоящее воспринимается беременными женщинами, имеющими опыт бесплодия, как независимое от ее личного участия, что может быть рассмотрено как проявление деформированной опытом бесплодия идентичности. Социальная идентичность беременных женщин с опытом бесплодия не является результатом личных усилий и рефлексии, а выступает скорее как продукт прошлой травмирующей ситуации.

Общее эмоциональное состояние оценивается как подавленное, женщины склонны к образованию тревожных реакций. Это выступает, с одной стороны, как общий фон, на котором разворачивается реализация формирующейся новой идентичности беременной женщины, а с другой стороны, как последствия травмирующей ситуации, оказывающие негативные влияния на формирование новой идентичности.

Освоение материнской роли выражается в стиле переживания беременности и типе готовности к материнству. При этом можно утверждать, что беременные женщины, имеющие адекватный тип готовности к материнству, полностью принимают социальную роль матери, женщины, имеющие тревожный тип готовности к материнству, характеризуются амбивалентным (противоречивым) принятием социальной роли матери, а женщины с игнорирующим типом готовности к материнству – не принимают социальную роль матери [4]. В нашем исследовании было получено статистически значимое преобладание тревожного типа готовности к материнству в группе женщин, имеющих в анамнезе опыт лечения от бесплодия. Это дает нам основания утверждать, что в группе беременных женщин, имеющих опыт бесплодия, наиболее часто встречается амбивалентное принятие социальной роли матери (75 %) и значительно реже (25 %) полное принятие социальной роли матери. При этом полностью отсутствует отвержение материнской роли. Негативный опыт, и как его следствие деформированная идентичность, препятствуют полному и адекватному освоению материнской роли, формируя амбивалентное ее принятие.

Таким образом, в случае восстановления репродуктивной функции процесс принятия роли матери и формирование новой социальной идентичности имеет свои специфические особенности, связанные с влиянием деформированной периодом бесплодия идентичности, что требует разработки адекватных способов оказания психологической помощи беременным женщинам, имевшим в прошлом опыт лечения от бесплодия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян Е. Б., Арина Г. А., Николаева В. В. Телесный и эмоциональный опыт в структуре внутренней картины беременности, осложненной акушерской и экстрагенитальной патологией // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2002. № 3.
2. Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. Динамика психологических состояний женщины во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. № 1.
3. Васильева В. В., Орлов В. И., Сагамонова К. Ю., Черноситов А. В. Психологические особенности женщин с бесплодием // Вопросы психологии. 2003. № 6.
4. Земзюлина И. Н. Переживание беременности в контексте жизненного пути личности женщины как фактор принятия новой социальной роли — роли матери. Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Курск, 2009.
5. Иванова Н. Л., Румянцева Т. В. Социальная идентичность: теория и практика. М., 2009.
6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5.
7. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 2006.
8. Столин В. В., Бутенко Г. П., Романова Т. Л. Опросник удовлетворенности браком // Вестник МГУ. Психология. 1984. № 2.
9. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности. Автореф. дис. ... канд. психологических наук. М., 2008.
10. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М., 2002.

*М. П. Билецкая, М. И. Булакова*

## **Комплексный подход в работе клинического психолога в отделении пульмонологии**

**В** настоящее время наблюдается все большая интеграция психотерапии (психокоррекции) и соматических методов лечения. Объектом психотерапевтических воздействий становятся различные заболевания и, прежде всего, так называемые психосоматические расстройства [5]. Не вызывает сомнения значение психотерапии (психокоррекции) в лечении пациентов с бронхиальной астмой (БА) и профилактике рецидивов болезни [1, 6]. Проведение психотерапии (психокоррекции) в системе комплексных лечебно-восстановительных мероприятий при БА способствует не только улучшению состояния больных, но и профилактике рецидивов, так как восстановление нарушенных отношений пациентов и полноценности их социального функционирования выступает в качестве важного звена предупреждения дистрессов, нередко играющих существенную роль в возникновении и течении БА [5]. Для больных с БА существенное значение, наряду с суггестивным и поведенческим методами, имеет семейная психотерапия [6].

Одним из основных методов исследования семьи является клинико-биографический метод, который позволяет исследовать развитие заболевания в ситуациях «здесь и теперь» и «там и тогда». При этом появление каждого симптома исследуется в контексте физического, психологического и социального функционирования отдельной личности и ее семьи [7]. В результате наблюдения за семьями детей 9–11 лет с БА было обнаружено, что в большинстве случаев в ходе всей беседы мать находилась рядом со своим ребенком, обнимала его или держала за руку, что может свидетельствовать о наличии симбиотической связи с ребенком. Отец сидел либо с другой стороны от ребенка, либо был немного устранен от жены с ребенком, что может свидетельствовать о дистанцировании от проблемы заболевания. Рассказывая о себе или ребенке, матери употребляли в речи местоимение «мы» («мы заболели», «мы ходили»), в чем также может выражаться их симбиоз. Отцы в беседе принимали мало участия, однако, нередко их мимика выражала сосредоточенность внимания, выражение лица было серьезным, что может говорить о способности самообладания. В беседе было отмечено, что в большинстве случаев уходом за больным ребенком занимается мать. Она следит за его самочувствием, строго следует назначениям врачей-пульмонологов, соблюдает режим дня и диеты, необходимые больному, проводит с ним дыхательную гимнастику и прочие лечебные мероприятия. Все это может говорить о наличии симбиотичес-

кой связи с ребенком и повышенном уровне протекции в воспитательном процессе. Отец чаще отстранен от процесса ухода за больным ребенком. Нередко, отцы объясняют это тем, что у них остается мало времени на семью, из-за загруженности на работе, что может свидетельствовать о наличии у отцов детей с БА такой психологической защиты, как рационализация. Около 60 % отцов были военнослужащими, что может объяснять дисциплинированность семьи, о которой нередко сообщают дети. Анамнестические данные свидетельствуют о том, что в большинстве случаев (до 80 %) заболевание началось в возрасте до 5 лет. У 1/5 матерей были преждевременные роды (на 8-м месяце). Приступы удушья возникают у ребенка еженедельно или чаще. Около 60 % больных детей находятся на гормональной терапии и ежегодно госпитализируются в связи с тяжестью соматического состояния. Обострение заболевания часто провоцируется конфликтами в семье, трудностями взаимоотношений с учителями и сверстниками, а также повышенной физической и умственной нагрузкой.

Таким образом, обострение заболевания ребенка является кризисным этапом в жизни семьи.

В настоящее время подчеркивается актуальность интегративного подхода в психотерапевтической работе с семьями. Комплексное лечение детей с БА должно основываться на принципах психосоматической терапии: системности, «клиники терапии», индивидуальности, опосредованности, принцип отношений, принцип среды и гуманизма [4]. На основе принципов семейной системной психотерапии, биопсихосоциальном подходе и теории адаптивного копинг-поведения М. П. Билецкой была разработана модель краткосрочной «ромбовидной» векторной семейной психотерапии, целью которой является обеспечение адаптивного функционирования семейной системы в момент обострения психосоматического расстройства, выявление и использование саногенного эффекта семьи для выздоровления или длительной ремиссии заболевания ребенка [2]. Принципы и техники психотерапии: семейная психотерапия, семейная арт-терапия, ролевые игры, семейная дискуссия, психогимнастика [3].

Психотерапевт изменяет равновесие в семейной системе, подготавливая ее к изменениям. Это может приводить к усилению симптома в начале лечения, поэтому при проведении семейной психотерапии необходимо провести ряд сессий с детской и родительской подсистемами отдельно. Это помогает снизить семейную тревогу, возросшую в начале перестройки семейных ролей, а также снизить тревогу и напряженность «идентифицированного пациента», который, включаясь в «детскую работу» (адаптивные стратегии совладания), может эмоционально отреагировать свои проблемы. Данная модель семейной психотерапии предусматривает проведение лечения по направлениям, условно обозначающим ромб. На I этапе проводится работа с семьей, как с системой: активное вовлечение семьи в работу, осознание членами семьи внутрисемей-



ной напряженности и закрепление мотивации на дальнейшую работу. На II этапе с целью снижения напряженности связей во внутрисемейной структуре и реконструкции границ каждой подсистемы принято решение о проведении ряда психотерапевтических сессий по векторам детской и родительской подсистем. На III и IV этапах психотерапия проводится с семьей, как системой в целом. Содержанием III этапа является реконструкция семейных отношений и выработка адекватного совладающего поведения в период обострения заболевания. Этап IV – поддерживающий, итоговый. В ходе него также происходит отсоединение психотерапевта от семьи.

Основываясь на данной модели психотерапии для семей детей с БА, М. И. Бурлаковой была разработана психокоррекционная программа, целью которой является снижение риска возникновения приступов БА путем обучения членов семьи адаптивному поведению как во время обострения заболевания у ребенка, так и в периоды ремиссии.

Данная цель достигается с помощью следующих задач: осознание важности родителями роли семьи в формировании бронхиальной астмы у ребенка; расширение понимания своих взаимоотношений с ребенком; обучение эффективному взаимодействию ребенка и родителя; овладение техниками релаксации и методами дыхательной гимнастики.

Методы и техники: семейное консультирование, элементы рациональной психотерапии, элементы арт-терапии, техники телесно-ориентированной терапии, дыхательная психогимнастика.

Психокоррекционная программа рассчитана на 20 часов и включает в себя 4 блока: начальный – диагностический; информационный; реконструктивный; заключительный. Диагностический: семейное консультирование: первичная психодиагностика родителей и ребенка, формирование мотивации на работу. Информационный: информирование семьи о заболевании и о важности поддержания адекватных взаимоотношений с ребенком в период обострения. Реконструктивный: семейная психокоррекция, отработка навыков адаптивного взаимодействия с ребенком, а также техник релаксации, снижающих риск возникновения приступов БА. Проводятся упражнения дыхательной гимнастики. Заключительный: вторичная психодиагностика, рекомендации по поддержанию оптимального состояния здоровья ребенка; отсоединение психолога от семьи.

Эффективность краткосрочной «ромбовидной» векторной семейной психотерапии и психокоррекционной программы для семей детей с БА подтверждена клинико-психологическими методами исследования.

Таким образом, данные модели помогают снять запрет на отреагирование чувств в дисфункциональных семьях, позволяют провести коррекцию стиля воспитания, выработать оптимальные способы семейного функционирования и могут быть включены в программу комплексного лечения детей с БА.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Групповая психотерапия. М.: Академический Проспект, 2000. – 464 с.
2. Билецкая М. П. Семейная психотерапия детей с психосоматическими расстройствами. – СПб.: Речь, 2010. – 192 с.
3. Билецкая М. П., Шендрик М. И. Дисфункциональные и саногенетические механизмы функционирования в семьях детей с бронхиальной астмой // Саногенетические механизмы при психогенных и эндогенных расстройствах: Материалы ежегод. науч.-практ. симп. / Под ред. В. И. Курпатова. СПб. мед. Акад. последипл. образ. – СПб.: СПбМАПО, 2009. – С. 8–15.
4. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
5. Клиническая психология: учебник / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. – 960 с.
6. Психосоматическая медицина: руководство для врачей / П. И. Сидоров, А. Г. Соловьев, И. А. Новикова / Под ред. П. И. Сидорова. М.: МЕДпресс–информ, 2006. – 568 с.
7. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

## **Особенности страхов в структуре эмоциональной сферы больных гипертонической болезнью**

**В** настоящее время заболеваемость гипертонической болезнью (ГБ) среди взрослого населения составляет 25–30 % [1]. Развитию гипертонической болезни способствует сочетание личностных особенностей с длительным психоэмоциональным напряжением при наличии биологической предрасположенности [2]. Негативные формы социальной регламентации поведения, выраженная зависимость индивида от оценок других приводят к увеличению степени отклонения вегетативной активности при воздействии эмоционального стресса [3]. Следует отметить, что с возникновением клинических проявлений заболевания, действие психосоматических факторов не прекращается, а, напротив, создаются новые условия для взаимосвязи между сомой и психикой [4].

Эмоциональная нестабильность приводит к возникновению различных страхов, которые способствуют частым рецидивам заболевания. Выявление специфики переживаемых эмоций, страхов, агрессивных реакций может служить основой для разработки программ психокоррекционной работы с больными ГБ.

Цель исследования – изучение особенностей страхов в структуре эмоциональной сферы больных гипертонической болезнью II стадии.

Всего исследовано 90 человек. Основную группу составили 45 человек с гипертонической болезнью II стадии в возрасте от 30 до 40 лет. Контрольную группу составили 45 человек без хронических соматических заболеваний в возрасте от 30 до 40 лет.

Были использованы следующие методы исследования.

I. Клинико-биографический метод: наблюдение, беседа и анализ историй болезни (консультация кардиолога, невропатолога, ЭКГ, ЭХОКГ, доплер, клинический и биохимический анализ крови).

II. Психодиагностический метод: 1) «Дифференциальная шкала эмоций» К. Изарда, 2) Опросник А. Басса – Дарки, адаптированный А. К. Осинским, 3) Опросник «Чего мы боимся» В. Леви.

III. Статистический метод: сравнительный анализ, корреляционный анализ.

### **Результаты**

Клинико-биографический метод показал, что анамнез заболевания составляет в среднем 5–7 лет, течение имеет прогрессирующий характер с частым возникновением гипертонических кризов с максимальным подъемом АД до 195/110 мм. рт. ст. По результатам ЭКГ в

86 % случаев диагностируется гипертрофия левого желудочка (ЛЖ). По данным ЭХОКГ у 92 % больных отмечаются утолщение межжелудочковой перегородки, изменения раскрытия створок аортального клапана, изменение толщины задней стенки ЛЖ. В результате доплерографического исследования было обнаружено присутствие извитости сосудов общей и внутренней сонной артерии. В преобладающем большинстве анализов больных ГБ увеличен холестерин и протромбиновый индекс.

В результате наблюдения отмечено, что больные ГБ внешне отличаются повышенной подозрительностью, тревожностью, двигательным беспокойством, эмпатичностью, ответственностью.

Изучение структуры страхов у больных ГБ позволило выделить иерархию страхов, в которой лидирующее место принадлежит страху смерти ( $72,6 \pm 18,8$  – в основной группе;  $31,9 \pm 15,3$  – в контрольной группе;  $p < 0,001$ ). На этом фоне возможно развитие таких патологических форм как канцерофобия и кардиофобия. Возможно, пусковой механизм развития этого вида страха может находиться в самом факте заболевания ГБ, но в дальнейшем на фоне высокой мнительности, свойственной больным, развивается все больше и способствует прогрессированию заболевания. Так же большую выраженность имеет социально оценочный страх ( $61,2 \pm 17,9$ ;  $36 \pm 17,4$ ;  $p < 0,001$ ). Можно предположить, что этот вид страха взаимосвязан с перфекционизмом и гипернормативностью, которые свойственны больным с психосоматическими расстройствами. У больных ГБ также выражен «зависимый» страх ( $53,4 \pm 19,9$ ;  $27,9 \pm 12,1$ ;  $p < 0,001$ ). Больные боятся остаться без объекта зависимости. Таким способом они осуществляют уход от нежелательной действительности и снижают уровень базальной тревоги. Следующим в иерархии страхов у больных ГБ является страх агрессии ( $49,5 \pm 17$ ;  $28,2 \pm 14,4$ ;  $p < 0,001$ ).

Для актуального эмоционального состояния больных ГБ II стадии характерен обширный спектр эмоциональных переживаний, что может свидетельствовать о высокой степени эмоциональности данного контингента больных. У больных преобладают негативные эмоции, такие как страх ( $3,3 \pm 0,85$ ;  $3,04 \pm 0,20$ ;  $p < 0,05$ ), стыд ( $4,18 \pm 1,42$ ;  $3,4 \pm 0,53$ ;  $p < 0,05$ ) и чувство вины ( $4,6 \pm 1,68$ ;  $3,1 \pm 0,34$ ;  $p < 0,001$ ). Для условно здоровых людей в большей степени свойственны такие позитивные эмоции как интерес ( $7,1 \pm 2,2$ ;  $5,3 \pm 1,67$ ;  $p < 0,001$ ) и радость ( $6,6 \pm 2,06$ ;  $3,9 \pm 1,18$ ;  $p < 0,001$ ). Имеющиеся различия свидетельствуют о том, что условно здоровые люди оценивают себя более счастливыми по сравнению с больными гипертонической болезнью.

Исследование агрессивных тенденций больных ГБ обнаружило, что пациенты в большей степени испытывают раздражение ( $6,2 \pm 1,83$ ;  $4,8 \pm 1,88$ ;  $p < 0,01$ ), вербальную агрессию ( $7,2 \pm 2,15$ ;  $5,6 \pm 1,46$ ;  $p < 0,001$ ), обиду ( $4,7 \pm 1,68$ ;  $3 \pm 1,27$ ;  $p < 0,001$ ), подозрительность ( $4,8 \pm 2,06$ ;  $3,8 \pm 1,52$ ;  $p < 0,05$ ). Больным ГБ свойственно проявлять как физическую ( $4,1 \pm 2,01$ ;  $2,7 \pm 1,44$ ;  $p < 0,01$ ), так и косвенную агрессию ( $5,5 \pm 1,6$ ;  $4,3 \pm 1,35$ ;  $p < 0,01$ ). Соотношение средних значений этих показателей говорит о том, что больные ГБ отдают предпочтение использованию

косвенной агрессии по сравнению с физической агрессией (различие в показателях физическая агрессия и косвенная агрессия у больных ГБ составляет 1,4, а у здоровых – 0,6), так как у больных ГБ наряду с желанием проявить физическую агрессию существует внутренний запрет на прямое ее проявление. Данный факт подтверждает теорию о существовании специфического эмоционального конфликта у психосоматических больных, в частности, у больных ГБ. Кроме того, у больных ГБ по сравнению со здоровыми, больше выражен показатель «Негативизм» ( $2,7 \pm 1,76$ ;  $1,8 \pm 1,55$ ;  $p < 0,01$ ). Принимая во внимание тот факт, что по данным метода включенного наблюдения больные ГБ ведут себя гипернормативно и сверхпослушно, но постоянно испытывают чувство несогласия, можно предположить, что в данной сфере присутствует определенная степень психоэмоционального напряжения. Значение по показателю «Вина» значительно выше, чем у здоровых ( $6,6 \pm 1,5$ ;  $4,2 \pm 1,3$ ;  $p < 0,001$ ). Учитывая степень выраженности всех компонентов агрессивности и враждебности, а также преобладающую величину показателя «Вина», можно предположить, что у больных ГБ существует определенный диссонанс между агрессивно-враждебными проявлениями и чувством вины за их проявление, который не может не отразиться в свою очередь и на соматическом уровне.

Обнаружен ряд взаимосвязей между переживаемыми эмоциями и страхами. Показатель «Страх судьбы» имеет сильные положительные корреляционные связи с показателями «Гнев» ( $r=0,482$ ;  $p < 0,01$ ), «Отвращение» ( $r=0,471$ ;  $p < 0,01$ ), «Презрение» ( $r=0,345$ ;  $p < 0,05$ ), «Обида» ( $r=0,324$ ;  $p < 0,05$ ) и «Страх» ( $r=0,328$ ;  $p < 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что больные ГБ ощущают сильный страх перед жизненным выбором, который провоцирует возникновение таких негативных эмоций как обида, страх, гнев, отвращение и презрение.

Наличие сильной отрицательной связи показателя «Общебытийный страх» с показателем «Подозрительность» ( $r=-0,431$ ;  $p < 0,01$ ) и отрицательной связи с показателем «Индекс враждебности» ( $r=-0,394$ ;  $p < 0,05$ ), дает возможность предположить, что сильный страх за свою жизнь и жизнь близких взаимосвязан с тем, что больные ГБ в большей степени становятся недоверчивыми, осторожными и обидчивыми по отношению к окружающим людям.

Показатель «Зависимостный страх» имеет сильные отрицательные связи на показателями «Подозрительность» ( $r=-0,357$ ;  $p < 0,01$ ) и «Индекс враждебности» ( $r=-0,331$ ;  $p < 0,01$ ), что позволяет говорить о том, что сильный страх утраты агента зависимости связан с выраженной подозрительностью, осторожностью и обидчивостью больных Г. Б.

Исходя из полученных результатов, можно выделить следующие мишени для психокоррекции:

- патологическая фиксация на различных видах страха с учетом их иерархии;
- преобладание негативных эмоций, эмоциональная лабильность;
- высокий уровень агрессии.

### **Выводы**

1. Страхи больных ГБ носят полиморфный характер и имеют определенную иерархию, ведущая роль в которой принадлежит страху смерти. Высокий уровень страха при наличии определенной предрасположенности может обуславливать возникновение и развитие гипертонической болезни. Длительное течение заболевания создает предпосылки для возникновения и прогрессирования новых форм страха.

2. Для больных ГБ II стадии характерен обширный спектр эмоциональных переживаний с преобладанием негативных эмоций.

3. Для больных ГБ характерно проявление широкого спектра агрессивно-враждебных реакций. Сочетание высокого уровня агрессивности с гипернормативностью создает основу для возникновения психоэмоционального напряжения, что подтверждается наличием негативного эмоционального фона и способствует частым рецидивам заболевания.

4. У больных ГБ полиморфные страхи взаимосвязаны с психоэмоциональными особенностями.

Таким образом, выявленные особенности страхов в структуре эмоциональной сферы больных ГБ позволяют выделить психокоррекционные мишени и могут служить основой для психокоррекционной работы.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Дроздецкий С. И. Классификация, принципы лечения и профилактики артериальной гипертензии / Под ред. А. Н. Бритова. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородск. гос. мед. Академии, 2002.

2. Чихладзе Н. М. Дифференциальная диагностика вторичных форм артериальной гипертензии // Медицина неотложных состояний. – 2006. – № 2. – С. 90–95.

3. Волков В. С., Виноградов В. Ф. Особенности соц. статуса больных ИБС // Кардиология. – 1993. – Т. 33. – 3. – С. 15–16.

4. Сарвир И. Н. Сравнительные данные экспериментально–психологического исследования личности больных с гипертонической болезнью и ишемической болезнью сердца с тревожным состоянием // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 41–43.

## Психологические проблемы в хосписе

**В** современной культуре тема смерти считается крайне неприятной и старательно избегается, и исследований по этой проблеме не-много. В нашем обществе не принято говорить о смерти, рассказывать о ней детям. Отрицание смерти создает иллюзию ее отдаления, отсрочки. В то же время тема смерти наступает на нас с экранов телевизоров: в многочисленных фильмах — боевиках, катастрофах и даже новостях смерть подается и воспринимается как повседневная статистика, виртуальная реальность, игра, как что-то ненастоящее. Смерть стала популярной темой компьютерных игр и юмора в интернет-среде. При этом лично человека такая смерть не затрагивает, ее смысл обесценивается. От «настоящих» смертей мы держимся подальше. Как говорили философы, одна смерть — трагедия, а десять — уже статистика.

Существует много экстремальных ситуаций, при которых человек может столкнуться с проблемой конечности жизни: потеря близкого человека, неизлечимая болезнь, катаклизмы, теракты и другие тяжелые потрясения.

Что происходит с человеком, узнавшим, что жить ему осталось совсем немного? Как меняется его внутренний мир и отношение к окружающему? Что помогает ему справиться с этой серьезной угрозой? А главное, какую помощь ему можно оказать, чтобы снизить уровень страха и страданий?

Мы поставили перед собой задачу — исследовать особенности смысложизненных ориентаций (методика СЖО Д. А. Леонтьева), жизнестойкости (методика Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой) и актуализации экзистенциальных проблем (методика АЭП Л. А. Колчановой-Цидзик) у пациентов и медицинских работников челябинского хосписа.

Служба хосписа призвана заботиться об умирающем больном. Хосписное движение зародилось в 1960–70-х гг. в Англии и связано с именем доктора С. Сандерс, работавшей с терминальными онкологическими больными. Возникновению хосписов в России способствовал английский журналист В. Зорза, который почти 20 лет назад вместе с А. В. Гнездиловым организовал первый российский хоспис — в Санкт-Петербурге, где должна осуществляться комплексная помощь умирающим онкологическим больным, а иногда и больным СПИДом. Помимо медицинской помощи, занимающейся обезболиванием, уходом за больными и контролем над симптоматикой, здесь должна оказываться психологическая, социальная и духовная поддержка, как больным, так и их родственникам. Основопологающим принципом является признание естественности смерти и постановка проблемы качества оставшейся жизни [1].



А. В. Гнездилов описывает несколько особенностей российских хосписов. Одна из них — это то, что две трети больных умирают в стационаре: плохие бытовые условия, трудности во взаимоотношениях с родными вынуждают больных оставаться в хосписе до конца. Другая особенность российских хосписов — нехватка лекарств, которая заставляет врачей и медсестер «лечить собой», что предполагает удвоенный уход за пациентами, включающий огромную личностную самоотдачу. Кроме того, трудность работы в хосписе обусловлена целым комплексом «вредных факторов»: это и обездвиженные больные, нуждающиеся в специфическом уходе, пациенты с психическими расстройствами, наконец, сам процесс смерти и участие в нем с целью облегчения страдания [1]. Это ведет к быстрому эмоциональному выгоранию работников.

По подсчетам специалистов, на такой город как Челябинск нужно 50–60 хосписных коек. Сейчас в единственном челябинском хосписе в 4 раза меньше — 14 мест. Из-за отсутствия достаточного количества сотрудников («психологически тяжелая работа») и материальных средств хоспису приходится ограничивать число коек и пациентов, которых он может обслужить. Кроме того, там отсутствует служба психологической помощи, в которой нуждаются как сами больные, их родственники, так и персонал хосписа. Таким образом, в настоящее время проблема работы с умирающими стоит очень остро.

При обзоре литературы по вопросу столкновения человека со смертью мы увидели, как мало разработана эта тема. В современной психологии проблема смерти наиболее изучена в экзистенциальном подходе. Среди зарубежных авторов ее рассматривали такие психологи, как Л. Бинсвангер, Г. Фейфел, В. Франкл, К. Лукас, Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь, И. Ялом и др. Среди отечественных психологов — С. Л. Рубинштейн, М. К. Мамардашвили, Д. А. Леонтьев, А. А. Гнездилов, О. Н. Попогребский, А. А. Баканова и др.

Великий психотерапевт И. Ялом говорил: «Хотя физически смерть нас разрушает, идея смерти может нас спасти». И он не раз показывал это на практике. Работая с онкологическими больными на терминальной стадии, он удивлялся, что многие из этих людей вместо того, чтобы погрузиться в отчаяние, используют свою кризисную ситуацию и нависшую над ними угрозу как стимул к изменению, внутренним переменам, которые можно охарактеризовать как личностный рост. Они отмечали такие явления как: изменение жизненных приоритетов; обостренное переживание жизни в настоящем, переживание природных явлений; более глубокий, чем до кризиса, контакт с близкими; уменьшение страхов, связанных с межличностным общением, и озабоченности отвержением; большая, чем до кризиса, готовность к риску [4, 5]. Кроме того, другие авторы также говорят о том, что осознание и принятие идеи собственной смерти делает человека психологически зрелым, более ответственным за свою жизнь и чувствующим ее ценность [1, 2].

Задумав исследование, мы надеялись на экспериментальное подтверждение опыта предшествующих исследований. Но наши результа-

ты не согласовывались с тем, о чем говорили зарубежные авторы, а иногда даже противоречили этому.

Наши результаты показали, что пациенты и работники хосписа не отличаются более высокой осмысленностью жизни (даже наоборот, их средние показатели немного ниже, чем у контрольной группы). Можно предположить, что такое несоответствие было вызвано тем, что описанные ранее исследования проводились, в основном, психологами, которые работали со своими испытуемыми, столкнувшись со смертью, оказывали им психологическую поддержку. В челябинском хосписе психологическая служба, к сожалению, отсутствует, хотя в штате числится психиатр и иногда больных посещает священник.

В нашем исследовании с помощью U-критерия Манна–Уитни было обнаружено два статистически значимых различия в изучаемых группах – по шкале «Контроль» теста «Жизнестойкости» и шкале «Проблема смерти» методики «Актуализация экзистенциальных проблем». Было выявлено, что люди, столкнувшиеся с конечностью жизни в условиях смертельной болезни, менее уверены в том, что, борясь и преодолевая трудности, можно изменить происходящее, быть хозяином своей судьбы. Они начинают понимать, что не все зависит от них самих, есть вещи, на которые человек не может повлиять, которые невозможно контролировать.

Результаты говорят, что в среднем у людей, столкнувшихся со смертью, способность и готовность гибко действовать в ситуации стресса и трудностей немного ниже, чем в контрольной группе.

Корреляционный анализ показал, что в экспериментальной группе показатели по шкалам трех использованных методик более тесно взаимосвязаны между собой, чем в контрольной группе.

Это наводит на мысль, что те, кто столкнулся с данностью смерти, как будто находятся на пути к высокой осмысленности жизни, на пути к росту, но перед ними встречается какое-то препятствие, которое не дает им завершить этот путь. Они осознают, что не в состоянии изменить ситуацию, именно поэтому, как говорил Франкл, они ощущают необходимость измениться сами [3]. Но что же им мешает в этом? В чем могут быть причины таких расхождений в результатах нашего исследования и исследований, проведенных за рубежом?

На наш взгляд, это объясняется несколькими факторами. Во-первых, это отсутствие должной психологической помощи. Кроме того, большинство пациентов не знали точно своего диагноза, что породило недоверие к врачам и родным. Это мешало больным смириться с мыслью о смерти, привыкнуть к ней и жить оставшееся время «в полную силу». Во-вторых, менталитет нашей страны не способствует пониманию ценности и счастья жизни, фокусируя все внимание на проблемах. В-третьих, низкий уровень психологической подготовленности к этой проблеме мешает оказать необходимую поддержку умирающим. Считается, что лучше не говорить с ними о смерти, хотя на самом деле, как показывают предшествующие исследования, умирающим очень важно высказаться.

Наше исследование показало, что в медицинских учреждениях, даже в хосписах, недооценивается роль психологической службы, что отрицательно влияет на состояние находящихся там пациентов и персонала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гнездилов А. В. Психология и психотерапия потерь / А. В. Гнездилов. СПб.: Речь, 2002. 162 с.
2. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании / Пер. К. Семенов, В. Трилис. М.: София, 2001. 110 с.
3. Франкл В. Человек перед вопросом о смысле / В. Франкл. М.: Прогресс, 1996.
4. Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти / Пер. с англ. А. Петренко. М.: Эксмо, 2009. 352 с.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т. С. Дабкиной. М.: Класс, 1999.

## **Смысловое переживание беременности женщинами, имеющими опыт незавершенной беременности**

**В** о многих исследованиях употребляются такие понятия как «материнская роль», «принятие роли», «материнское ролевое поведение», однако они не дают достаточного представления о ролевом контексте изменений, происходящих в личности женщины, в ее взаимодействии с окружением, о влиянии на них ситуационных переменных в период беременности и после рождения ребенка.

В. И. Брутман понимает материнство как «процесс выстраивания смысловых границ между матерью и ребенком. Основным новообразованием материнства является изменение смысловой сферы женщины, которая определяет переживание материнства как динамического процесса, реализующегося в системе материнско-детского взаимодействия» (Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. [4]).

Г. Г. Филиппова рассматривает смысловое переживание материнства как психологическое новообразование в сфере самосознания женщины, принявшей на себя эту роль.

При относительной известности и изученности медицинских проблем аборта остаются малоисследованными его психологические аспекты; взгляд самой женщины на аборт; мотивы, побудившие избрать этот метод регуляции рождаемости; эмоции и ощущения, вызванные абортом [7].

В нашем исследовании мы ставим цель выяснить закономерности прерывания беременности и принятия роли матери.

Нами представлены материалы экспериментального исследования, проведенного в 2006–2009 годах на базе родильного отделения территориального медицинского объединения № 4 г. Курска, областного перинатального центра г. Курска, отделения акушерства в больнице скорой медицинской помощи г. Курска. В исследовании приняли участие 84 беременных женщины, находившиеся на стационарном лечении. Контрольную группу составили женщины, не имеющие опыта незавершенной беременности. В экспериментальную группу входили женщины, имеющие опыт незавершенной беременности (сознательный и медицинский аборт).

Эквивалентности групп добивались, отбирая женщин, состоящих в браке, на третьем триместре беременности и ожидающих первого ребенка, после аборта.

Проблемой нашего исследования является выяснение, каким образом незавершенный опыт беременности (сознательный аборт и аборт по медицинским показаниям) влияет на принятие роли матери.

Объектом исследования выступило принятие роли матери.

Предметом исследования являются особенности принятия роли матери женщинами, имеющими опыт незавершенной беременности (аборт).

Задачи исследования: 1) исследовать особенности принятия роли матери беременными женщинами без негативного опыта беременности и беременными женщинами, имеющими опыт незавершенной беременности (сознательный аборт и аборт по медицинским показаниям); 2) установить связь опыта незавершенной беременности (сознательный аборт и аборт по медицинским показаниям) и принятия роли матери; 3) разработать и апробировать коррекционную программу социально-психологической помощи, направленную на принятие роли матери беременными женщинами, ожидающими первого ребенка, имеющими опыт незавершенной беременности (сознательный аборт и аборт по медицинским показаниям).

В нашем исследовании мы предположили, что на принятие роли матери оказывает влияние смысловая сфера беременной женщины.

В результате статистической обработки методики СЖО Д. А. Леонтьева с достоверным уровнем значимости  $p < 0,05$  были выявлены значимые различия по особенностям смысловой сферы в группе беременных женщин в возрасте 22–27 лет и женщин в возрасте 28–32 года. Значимые различия отмечаются по шкалам «цели», «процесс» и по общему показателю «ОЖ».

Наблюдаются различия по шкале «цели» у нормородящих женщин без негативного опыта беременности и с абортом по медицинским показаниям в анамнезе. Смысловая сфера женщин с абортом по медицинским показаниям в анамнезе характеризуется наличием целей в будущем, связанных с ожиданием первого ребенка, обеспечением адекватных условий для его существования и развития. Испытуемые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; процесс своей жизни воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Представители группы позднеродящих склонны строить свою жизнь в соответствии с целями и представлениями о смысле, т. к. обладают свободой выбора и являются сильными личностями. Все свои решения стараются воплотить в жизнь. Данные результаты свидетельствуют о высоком уровне осмысленности роли матери, об успешном ее принятии, освоении, фиксации и осуществлении. Для нормородящих женщин присуще жить сегодняшним или вчерашним днем. Их жизнь неподвластна сознательному контролю, а также отсутствует желание планировать на будущее.

По общему показателю «ОЖ» с уровнем достоверности  $p < 0,05$  в результате статистической обработки также выявлены значимые различия. Смысловая сфера беременных женщин с абортом по медицинским показаниям в анамнезе наиболее наполнена смысловым содержанием и характеризуется наличием целей и перспектив. Отмечается значимость новой социальной роли — роли матери — для женщины. Прошлому придается важное значение, т. к. именно события прошлого придают смысл событиям настоящего. Женщины, имеющие опыт аборта по собственному желанию, неудовлетворены прожитой

частью жизни, которая не была наполнена смыслом и продуктивностью.

В результате проведенного нами исследования можно отметить, что значимых различий по шкалам «результат», «локус контроля-Я» и «локус контроля – жизнь» выявлено не было. Можно предположить, что измеренные нами показатели относятся к базисной платформе смысловой структуры личности, которая менее подвержена изменениям даже в такой личностно значимой, экзистенциальной ситуации, как беременность и принятие роли матери. Возможно, процесс смыслообразования не изменяет «ядерных» смысловых ценностей, а лишь добавляет новые элементы, соответственно уникальности ситуации.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что смысловая сфера беременных женщин претерпевает существенные изменения, связанные с расширением смысловых связей и наполненностью смысловых процессов. На процессы смыслообразования и смысловую сферу в целом влияют индивидуальные свойства личности. Действительно, в основе материнства лежит потребностно-мотивационная сфера, которая во многом зависит от ценностно-смысловой ориентации женщины, от личностной зрелости, от способности безоговорочно принять ценность ребенка и отказаться от ценностей социально-комфортной среды. От этого зависит здоровье будущей матери, здоровье ее ребенка, тогда как иное построение иерархии ценностно-смысловых ориентаций с акцентом на доминирование собственных интересов влечет за собой развитие внутреннего конфликта, неблагоприятно сказывающегося на здоровье матери и ее ребенка.

У беременных женщин с незавершенным опытом беременности смысловая сфера характеризуется наличием целей в будущем, которые придают жизни осмысленность; процесс своей жизни воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. В этом контексте беременность как событие их жизни также приобретает большую значимость, что связано с построением особых отношений между матерью и будущим ребенком. Осознание своего нового состояния приводит к повышению тревожности, к пересмотру жизненных целей, планов и ценностей.

Результаты нашего исследования показали, что в ситуации беременности происходит так называемый процесс смыслообразования. Происходит расширение сети смысловых связей за счет включения новых элементов уникальной ситуации. Можно считать беременность качественно новым состоянием организма и психики женщины. Более того, это состояние является переходом к одному из самых важных периодов в жизни женщины – когда гармония в семье во многом будет зависеть от ее умения быть матерью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамченко В. В. Психологическое акушерство. СПб., 2001.
2. Абульханова В. В., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001.

3. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности //Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 46–56.
4. Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. Динамика психологических состояний женщины во время беременности и после родов //Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 59–68.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М: Смысл, 2003. 487 с.
6. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству //Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–27.
7. Русалов В. М. Индивидуально-психологические особенности женщин с осложненной беременностью // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 6.



## **Рефлексивные и смысловые процессы в ситуации хронического соматического заболевания**

**Х**роническое соматическое заболевание может быть рассмотрено как критическая жизненная ситуация личности, запускающая процессы смыслообразования, смыслоосознания, что предполагает активизацию рефлексивных механизмов жизнедеятельности человека.

Ф. Е. Василюк обозначает универсальный механизм выхода из кризиса и одновременно процесс смыслообразования – переживание. «Переживание – ... особая внутренняя работа, внутренняя деятельность, с помощью которой человеку удается перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, словом, справиться с критической ситуацией» [1]. Процесс переживания, не изменяя саму ситуацию, изменяет ее смысл.

В ситуации кризиса происходят изменения мотивационной сферы. А. Ш. Тхостов обозначил это явление как «сдвиг цели на мотив» [8], т. е. мотивация получает обратное развитие, сужается круг интересов, общения и т. д. На место развернутой системы мотивации у соматически больных людей приходит гипертрофированный мотив значимости собственной болезни.

Центральная гипотеза исследования: хроническая соматическая патология, изменяя социальную ситуацию развития, изменяет специфику общения и социальный статус человека, актуализирует новую социальную роль – роль больного, что обуславливает особенности протекания смысловых и рефлексивных процессов.

Методы исследования: структурированное интервью; психодиагностические методики (тест «Смыслоразнообразие ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева [5], тест «Уровень рефлексивности» А. В. Карпова [2], опросник Ф. Зимбардо по временной перспективе в адаптации А. Сырцовой [7], тест «Локус контроля» Е. Г. Ксенофонтовой [3]); архивные методы; статистические методы анализа данных (непараметрические критерии U Манна–Уитни и H Крускала–Уоллеса, корреляционный анализ r Спирмена). Все расчеты проводились с использованием статистического пакета фирмы StatSoft STATISTICA 6.0. для Windows.

В исследовании приняло участие 207 испытуемых, из которых было сформировано 2 основные группы: экспериментальная и контрольная.

Экспериментальная группа, которую составили люди с хроническими заболеваниями гастроэнтерологического и кардиологического профилей в возрасте от 20 до 53 лет, средний возраст 41 год (N = 142).

Контрольная группа, в которую вошли люди, не находящиеся в каких-либо особых жизненных ситуациях и не предъявляющие жалоб на состояние здоровья, жители города Курска в возрасте от 22 до 54 лет, средний возраст 38 лет (N = 65). Распределение больных испытуемых по социальному стереотипу заболевания: нейтральный (гастроэнтерологическое) – 77 (54 %), негативный (кардиологическое) 65 (46 %). Исследование проводилось на базе терапевтического отделения Курской городской больницы № 3 и лаборатории экспериментальной психологии кафедры психологии и педагогики КГМУ в 2006–2008 гг.

В социальной ситуации хронического соматического заболевания, по сравнению с ситуацией нормы, больные испытуемые оценивают свой настоящий этап жизни гораздо негативнее, чем здоровые, переживают его как отрицательное событие жизни, в то время как испытуемые, не страдающие соматическими заболеваниями, оценивают свое настоящее как положительное. Необходимо отметить, что испытуемые, находящиеся в социальной ситуации хронического соматического заболевания, представляют свое будущее более суженным, по сравнению со здоровыми испытуемыми, что связано с тем, что факт заболевания затрудняет адекватное планирование и достижение будущих целей. Для них характерно отсутствие сфокусированной временной перспективы. Если для здоровых испытуемых характерна ностальгическая, позитивная реконструкция прошлого, то для людей, находящихся в ситуации хронического соматического заболевания, – негативная, обесценивающая интерпретация событий прошлого, осуществляемая через призму переживания настоящего момента.

Новая социальная ситуация развития становится предметом активной внутренней «работы» самого больного, вследствие которой формируется новая «внутренняя позиция» человека, содержание и динамика которой отражают основные смысловые изменения в структуре личности. Несмотря на то, что при сравнении людей, находящихся в социальной ситуации хронического соматического заболевания, и здоровых испытуемых не получено статистически значимых различий по общему уровню осмысленности жизни, все же отмечается преобладание заниженных показателей относительно нормативных, что связано с негативным влиянием социальной ситуации болезни на смысловые процессы личности. Оценивая ряд показателей, косвенно отражающих смысловые процессы личности в ситуации хронического соматического заболевания, мы отмечаем снижение интернальности в сфере здоровья у людей в ситуации заболевания, что отражает снижение личностной ответственности за состояние здоровья. Факт болезни направляет познавательную активность человека на поиск причин, приводящих к заболеванию. Вследствие этого болезнь воспринимается человеком как нечто неконтролируемое, как результат влияния внешних обстоятельств, независящих от него.

Нами было обнаружено, что в социальной ситуации заболевания снижается уровень рефлексивности, что свидетельствует о фрустрации процессов рефлексии ситуацией болезни, которая не может быть

достаточно осмыслена. Происходит нарушение процессов смыслоосознания, осмысления своей жизни. Отмечается статистически значимое преобладание уровня рефлексивности в группе людей, длительность заболевания которых менее 5 лет, по сравнению с группой людей, длительность болезни которых превышает 5 лет. Следовательно, можно сделать вывод о том, что по мере увеличения длительности заболевания происходит снижение уровня рефлексивности, происходит постепенное нарушение процессов смыслоосознания, осмысления своей жизни, самосознания.

Рассматривая различия между группой гастроэнтерологических (нейтральный социальный стереотип) и кардиологических (негативный социальный стереотип) больных, мы отмечаем, что в социальной ситуации хронического соматического заболевания с негативным социальным стереотипом (кардиологическое заболевание), показатели по шкале «Цели в жизни» по тесту СЖО занижены. При этом фрустрируются не только процессы целеполагания, но и процесс удовлетворения настоящим этапом жизни, о чем свидетельствует снижение показателей на шкале «Процесс жизни» по тесту СЖО. Кардиологические больные воспринимают процесс своей жизни лишенным интереса и значимых смыслов. Удовлетворенность результатами прожитой жизни также значимо снижается у этих больных – показатели по шкале «Результат жизни» по тесту СЖО у кардиологических больных ниже, чем у гастроэнтерологических. Необходимо отметить, что люди, страдающие кардиопатологией, в большей степени склонны к экстернальному локусу контроля, что позволяет сделать вывод о том, что в условиях хронического заболевания кардиологического профиля отмечается снижение личностной ответственности за происходящее.

В случае гастроэнтерологической патологии испытуемые более положительно относятся к своему прошлому, для них характерна позитивная его реконструкция, нежели у больных кардиологического профиля. В ситуации негативного социального стереотипа заболевания (больные с кардиопатологией) испытуемые более негативно относятся к своему будущему, они менее ориентированы на будущее, на новые перспективы и на их достижение. Это может быть связано с неопределенностью исхода заболеваний сердечно-сосудистой системы, частыми случаями внезапной смерти, что не характерно для заболеваний гастроэнтерологического профиля.

Необходимо отметить, что уровень рефлексивности в группе кардиологических больных значимо ниже. Это свидетельствует о фрустрации рефлексивных процессов, невозможности осознания и проработки ситуации заболевания. Процесс рефлексии как поиск новых смыслов наличной ситуации и путей выхода из ситуации более сложен в ситуации негативного социального стереотипа заболевания, у кардиологических больных происходит фиксация на заболевании.

Таким образом, клинико-психологическое сопровождение соматических больных предполагает учет особенностей смысловых и рефлексивных процессов, развертывающихся в социальной ситуации заболевания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984.
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5.
3. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности. Психологический журнал. Т. 20. № 2. 1999.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 2003.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 2006.
6. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Изд-во МГУ, 1987.
7. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности. Автореф. дис. ... канд. психологических наук. М., 2008.
8. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002.

*Т. Д. Василенко, А. В. Селин, В. А. Сотников*

## **Изменения временных отношений личности в ситуации онкологического заболевания гинекологического профиля<sup>1</sup>**

**В** последние десятилетия в мире возросло количество людей, страдающих онкологическими заболеваниями. По данным вестника Российского онкологического научного центра имени Н. Н. Блохина РАМН, на 2007 год заболеваемость онкологией в России составляет в среднем 250 человек на 100 тысяч и при этом отмечается прирост заболеваемости [6].

В психологии проблема человека, находящегося в ситуации заболевания, в том числе и онкологического, рассматривается не как сугубо медицинская, а как проблема социальная и психологическая, ввиду того, что «болезнь изменяет отношение к больному со стороны общества» [1, 3, 5]. В ситуации тяжелого, смертельно опасного заболевания это приобретает особую актуальность, так как происходит разрушение привычной деятельности, установок и отношений личности, что в наибольшей степени проявляется на ранних этапах болезни, сразу после сообщения диагноза, когда личность еще не выработала новых, адаптивных стратегий поведения. Такое значительное изменение жизнедеятельности больного заставляет человека по-новому взглянуть на свою жизнь, ее смысл; человек сталкивается с серьезной проблемой осложнения в реализации собственного жизненного плана.

В нашем исследовании мы ставим цель проследить особенности изменений временных отношений личности у женщин, страдающих онкологической патологией гинекологической сферы.

Для реализации исследования нами было сформировано три группы:

1. Группа № 1, которую составили пациенты радиологического отделения онкологического диспансера г. Курска, находящиеся на амбулаторном лечении, с длительностью заболевания до 6 месяцев и гинекологической сферой поражения. У испытуемых не было осложненного течения заболевания, метастазирования и им не было показано на настоящий момент оперативное лечение. Ни один из испытуемых не находился в терминальном состоянии и с медицинской точки зрения заболевание имело положительный прогноз. Все испытуемые впервые обратились за медицинской помощью по поводу онкологического заболевания. Границы возраста составляют от 35 до 65 лет (N = 25).

2. Группа № 2, которую составили пациентки гинекологического отделения Курской городской больницы № 4. Границы возраста составляют от 25 до 55 лет (N = 30).

---

<sup>1</sup> Работа поддержана Грантом Президента РФ № МК-4130.2011.6.

3. Группа сравнения, в которую вошли женщины, не находящиеся в каких-либо особых жизненных ситуациях и не предъявляющие жалоб на состояние здоровья, жительницы г. Курска в возрасте от 35 до 55 лет ( $N = 30$ ).

Общее количество испытуемых, принявших участие в исследовании, составило 85 человек.

Исследование проводилось на базе гинекологического отделения Курской городской клинической больницы № 4, Курского областного клинического онкологического диспансера и лаборатории экспериментальной психологии кафедры психологии и педагогики КГМУ в 2009–2010 гг.

Для статистического анализа нами были использованы непараметрические критерии  $U$  Манна–Уитни и  $H$  Крускала–Уоллиса. Все расчеты проводились с использованием статистического пакета фирмы StatSoft STATISTICA 8.0.

В качестве измерительного инструментария мы использовали следующие психодиагностические методики: тест «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (СЖО) [2], опросник Ф. Зимбардо по временной перспективе (ZTP1) в адаптации А. Сырцовой [4]; методику «Линия жизни» в варианте, разрабатываемом Т. Д. Василенко.

В ходе проведенного исследования нами были получены результаты, отражающие изменения временных отношений личности в ситуации онкологического заболевания гинекологического профиля.

Статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ) между группами с онкологическим заболеванием, гинекологическим заболеванием и здоровыми женщинами отмечаются по показателям: точке настоящего и событийной насыщенности будущего (по методике «Линия жизни»), шкале «фаталистическое настоящее» (по опроснику Ф. Зимбардо) и шкале «Цели в жизни» (по тесту СЖО Д. А. Леонтьева).

Анализируя полученные данные, необходимо отметить, что, сравнивая ситуацию онкологического заболевания с ситуацией нормы и гинекологической патологией, мы отмечаем, что больные онкологической патологией оценивают свой настоящий этап жизни гораздо негативнее, переживают его как отрицательное событие жизни. Женщина, оказавшаяся в ситуации онкозаболевания гинекологического профиля, испытывает не только физические страдания, связанные с процессом терапии, социальный дискомфорт, связанный с нарушением социальных отношений (семейных, трудовых, общественных), но и оказывается под влиянием внутреннего психологического давления, связанного с нарушением гендерных основ идентичности. Важным является то, что 100 % испытуемых с онкологической патологией определили точкой своего настоящего ситуацию заболевания как резко отрицательное событие жизни. Это свидетельствует о высокой степени принятия социальной роли больного на ранних этапах онкологического заболевания.

По сравнению с ситуацией нормы и ситуацией заболевания гинекологической патологией мы отмечаем, что онкологические больные в ситуации столкновения с заболеванием на ранних его этапах имеют

более низкую событийную насыщенность будущего, что связано с формированием представления об онкологическом заболевании как конечном пункте своего существования. В ходе исследования методикой «Линия жизни», когда испытуемому предлагалось представить события будущего, 90 % испытуемых утверждали, что впереди только болезнь и смерть. В начале заболевания, пока не произошла выработка адаптивных стратегий поведения, вся дальнейшая жизнь представляется как существование в континууме неизлечимой болезни. Формируется отрицательная установка на будущее, которое воспринимается как негативное, лишённое смысла и фрустрирующее потребности женщины. Это связано с высокой степенью неопределённости перспектив будущего в сознании больного, на которое невозможно повлиять активными индивидуальными действиями. Вместе с тем, в группе онкологических больных настоящее рассматривается как фаталистическое, что объясняется влиянием на сознание больного социальных мифов и стереотипов об онкозаболевании, как неизлечимом и смертельном, что формирует у человека картину безысходности собственного существования.

Снижение показателя «Цели в жизни» по тесту СЖО Д. А. Леонтьева в ситуации онкологического заболевания указывает на сложность построения событийной перспективы будущего. Жизненный план представляется свернутым, жизненная стратегия пассивной, а содержание смысловой сферы связано с тяжелой болезнью.

На основании полученных в ходе исследования результатов нами были сделаны следующие выводы.

Изменения в ситуации онкологического заболевания находят свое отражение в трансформации временных отношений личности женщины, проявляющиеся в фиксации на настоящем моменте и желании компенсировать его негативную окраску посредством обращения к ресурсным составляющим жизненного опыта.

Ситуация онкологического заболевания затрагивает весь временной континуум существования человека, нарушая самоидентичность личности. Происходит нарушение временной протяженности и преемственности событий жизни, деформируется четкая жизненно-смысловая перспектива будущего с «фаталистической» установкой на настоящее.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о специфике социальной идентичности женщин в ситуации онкологического заболевания, которые определяют направление психологической помощи данной категории больных с ориентацией ее на пересмысление жизненной ситуации, коррекцию системы социальных взаимодействий и расширение перспективы будущего.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гнездилов А. В. Психология и психотерапия потерь. СПб., 2007.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.



3. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1984.
4. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
5. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М., 2002.
6. Journal of N. N. Blokhin Russian Cancer Research Center RAMS// Volume 20, № 3 (77), suppl. 1.

## **Проблемы психической адаптации у больных с сахарным диабетом, осложненным синдромом диабетической стопы**

**В** процессе психической адаптации больного человека к жизни в условиях тяжелого хронического заболевания, каковым является сахарный диабет и его осложнения, выделяют ряд этапов, важнейшими из которых являются отрицание, принятие и преодоление своего заболевания. Успешной можно считать такую адаптацию, при которой больной проходит через все этапы и старается жить полноценно, не замыкаясь рамками своего заболевания. Однако чаще больные с синдромом диабетической стопы находятся в ситуации психической дезадаптации, застревая на каком-либо этапе, что проявляется в нарушении психоэмоционального состояния, пищевого поведения, лечебного режима, дезадаптивных типах внутренней картины болезни, склонностью к суициду и т. д. [3; 4].

Успешность адаптации во многом обусловлена способностью человека к психической саморегуляции своего состояния, в которой различают эмоционально-телесный, когнитивно-поведенческий и личностно-мотивационный уровни. Эмоционально-телесный уровень является базовым, т. к. позволяет осознать и контролировать свое психофизиологическое состояние. При его нарушениях, что наблюдается, в частности, при алекситимии, снижается степень рефлексии своего состояния, и человек не может опереться на свои ощущения и выработать правильный алгоритм своих действий. Нарушения на этом уровне могут быть как врожденными, связанными с недоразвитием внутреннего эмоционально-телесного опыта, что наблюдается при первичной алекситимии, так и приобретенными, связанными с деформацией сознания в результате патологического слияния некоторых когнитивных конструктов с их аффективной оценкой, что нередко наблюдается при невротическом личностном расстройстве [1; 7].

Основными составляющими когнитивно-поведенческого аспекта саморегуляции являются уровень самооценки и субъективного контроля, способность к абстрактному мышлению, когнитивные установки, коммуникативные навыки и т. д. Они определяют активность, стиль жизни, используемые психологические защиты и копинг-стратегии субъекта. Наивысшим уровнем саморегуляции является личностно-мотивационный, при котором важную роль играют личностная зрелость, способность к самоактуализации и целеполаганию. Они порождают стремление больного к полноценной жизни, достижению своих целей, сохранению прежних и порождению новых жизненных смыслов. В основном, он присущ людям с высоким уровнем личностного развития, в случае же незрелой личностной структуры

возникают лишь неосознаваемые формы смысловой регуляции в виде психологических защит, функционирующих на уровне усвоенных психических автоматизмов [2; 6].

Следует отметить важную роль саморегуляции для больных сахарным диабетом и его осложнениями. От степени ее развития зависит качество и продолжительность жизни этих больных. Она, по мнению ряда авторов является основным механизмом формирования внутренней картины болезни и отражает способность больного человека контролировать ситуацию и влиять на течение и прогноз заболевания [8; 9].

Нарушения саморегуляции у больных с сахарным диабетом проявляются в развитии психической дезадаптации, приводящей к снижению эффективности лечения, прогрессированию его осложнений и требующей соответствующей коррекции.

Хорошо известным и доступным методом коррекции психоэмоциональных нарушений является метод психофизиологической саморегуляции (аутогенной тренировки), предложенный в 1932 году австрийским неврологом И. Г. Шульцем. Он способствует снижению психического напряжения и развитию навыков саморегуляции. Его можно использовать как базовый у больных с различными психосоматическими заболеваниями и дополнять в случае необходимости другими методами психотерапии или психотропными препаратами [5].

Целью данной работы было изучение влияния личностно-эмоциональных нарушений на развитие психической дезадаптации и возможность их коррекции с помощью метода аутогенной тренировки у больных с сахарным диабетом, осложненным синдромом диабетической стопы.

Нами проведено изучение психоэмоционального статуса и личностных особенностей у 120 больных с синдромом диабетической стопы, в возрасте от 42 до 70 лет, среди которых было 45 мужчин и 75 женщин. Изучались следующие показатели: уровень тревоги и депрессии с помощью госпитальной шкалы тревоги и депрессии и цветового теста Люшера, уровень субъективного контроля, выраженность алекситимии, личностный профиль с помощью опросника СМИЛ и теста УНП, иррациональные когнитивные установки с помощью теста Эллиса, ВКБ с помощью опросника ТОБОЛ, а также вегетативный статус с помощью методики вариационной пульсометрии, уровень гликированного гемоглобина, липидов, фибриногена, выраженность нейро-сосудистых осложнений с помощью функциональных методов исследования, наличие сопутствующих заболеваний.

С целью развития навыков саморегуляции и улучшения психической адаптации нами была использована методика аутогенной тренировки, которая проводилась одновременно с сеансами гипербарической оксигенации, широко применяющейся у больных с синдромом диабетической стопы как у нас в стране, так и за рубежом.

В результате проведенного исследования почти у 90 % больных выявлены нарушения личностно-эмоционального статуса, которые способствовали развитию психической дезадаптации и усугубляли течение основного заболевания.

Так, повышенные уровни тревоги были выявлены у 70 % больных, депрессии у 45 %, При изучении личностного профиля нами выявлено его изменение по невротическому типу у 40 % больных, по психопатическому типу у 30 %, у 15 % наблюдались изменения по тому и другому типу одновременно. Выраженная алекситимия наблюдалась у 70 %, низкие самооценка и уровень субъективного контроля – у 60 % больных. Практически у всех больных, которым проводился тест Эллиса, выявлены иррациональные когнитивные установки и низкая фрустрационная толерантность. Во ВКБ у 45 % отмечен интрапсихический, у 30 % интерпсихический и у 20 % смешанный типы отношения к своему заболеванию.

При изучении взаимосвязи между личностными и психоэмоциональными показателями установлено, что выраженная депрессия чаще сочеталась с высокими показателями алекситимии, психопатическим уровнем личностной организации, неадекватным уровнем самооценки и субъективного контроля, интерпсихическим типом отношения к своему заболеванию. Нередко у этих больных наблюдались выраженная энцефалопатия, нарушения пищевого поведения. Они были менее привержены как к общесоматическому, так и психотерапевтическому лечению, а иногда даже отказывались от него в категоричной форме. В соматическом статусе наблюдались выраженная декомпенсация углеводного обмена, высокие уровни гликированного гемоглобина, холестерина, фибриногена, маркеров окислительного стресса, выраженные нейрососудистые нарушения с окклюзией магистральных сосудов нижних конечностей, высокие показатели артериального давления, наличие сопутствующих заболеваний (ИБС, гипертоническая болезнь, жировой гепатоз печени, ретинопатия). В этой группе больных чаще выполнялись ампутации нижних конечностей, выше была летальность.

Высокая тревога чаще сочеталась с невротическим уровнем личностной организации, выявляемой по тесту УНП, личностному опроснику и психотерапевтическому интервью, невысокими значениями алекситимии или ее отсутствием, интрапсихическим типом отношения к своему заболеванию, низкой самооценкой и уровнем субъективного контроля, при этом уровень субъективного контроля в сфере неудач нередко был даже завышен. Эти больные были более привержены к проводимому лечению. В соматическом статусе наблюдалась компенсация или субкомпенсация углеводного обмена, умеренная гипертония, нарушения вегетативного статуса, среди нейро-сосудистых изменений преобладала нейропатия, являющаяся начальной стадией трофических изменений периферических тканей стопы.

В результате проведенного исследования выделились две основные группы больных с разной степенью психической дезадаптации.

И определенной взаимосвязью психоэмоциональных, личностных и соматических нарушений. Так, у больных первой группы, где отмечена наибольшая степень психической дезадаптации, проявляющаяся в выраженных психоэмоциональных расстройствах, нарушении пищевого поведения и комплаенса лечения, наблюдалась выраженная алекситимия, депрессия, изменения личностного профиля по психопатическому типу, нередко сочетающиеся с энцефалопатией, когнитивными расстройствами и длительным течением заболевания. Наибольшая часть больных в этой группе находилась на стадии отрицания или условного принятия своего заболевания, что вероятно связано с недоразвитием навыков эмоционально-телесного опыта и порождением неадекватных бессознательных когнитивно-поведенческих и смысловых конструктов. Больные нередко отказывались от предлагаемого психотерапевтического воздействия (беседы, психодиагностики и аутогенной тренировки), а если оно и проводилось, то было малоэффективным. В этой группе больных наблюдалась низкая эффективность лечения, прогрессивное ухудшение соматического состояния, высокая частота ампутаций нижних конечностей и высокая летальность. Вероятно, с целью коррекции психоэмоциональных нарушений в этой группе больных целесообразнее использовать ноотропные и антидепрессантные препараты.

Во второй группе больных, где проявления психической дезадаптации были менее выражены, выявлены невысокие показатели алекситимии или ее отсутствие, повышенная тревога без выраженной депрессии, изменения личностного профиля по невропатическому типу, нередко сочетающиеся с менее длительным периодом течения заболевания. Больные в этой группе были более привержены к проводимому лечению, соблюдали диету, охотнее соглашались на психотерапию, и имели менее выраженные соматические нарушения. В этой группе отмечена более низкая частота ампутаций конечности и летальность больных. Большая часть больных этой группы находилась на стадии принятия заболевания, попытках его преодоления и стремлением к полноценной жизни. Однако некоторые больные этой группы находились на стадии отрицания своего заболевания, что вероятно связано с нарушением самосознания в результате патологического слияния определенных когнитивных установок с их аффективной оценкой и порождением так называемого преградного смысла болезни. Следует отметить, что практически все больные в этой группе охотно соглашались на предлагаемое психотерапевтическое воздействие, которое оказывалась достаточно эффективным и нередко сочеталось с элементами личностно-ориентированной психотерапии.

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлены различные личностно-эмоциональные расстройства у больных с сахарным диабетом, осложненным синдромом диабетической стопы, которые способствуют нарушению процессов саморегуляции, развитию психической дезадаптации и прогрессированию нейро-сосудистых осложнений. При коррекции данных нарушений необходимо учитывать механизм развития и степень их выраженности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Былкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1995. № 1. С. 43–53.
2. Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 122–132.
3. Елфимова Е. В. Психические расстройства при сахарном диабете. Технология лечбно-диагностического процесса. Автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 2005. – 35 с.
4. Кошанская А. Г. Взаимосвязи психологических и клинических характеристик у больных сахарным диабетом II типа при различных вариантах его течения. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. – 27 с.
5. Лобзин В. С., Решетников М. М. Аутогенная тренировка. Л.: Медицина, 1986. – 331 с.
6. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 1. С. 14–27.
7. Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995. – 352 с.
8. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. – 287 с.
9. Чебакова Ю. В. Психологическая саморегуляция телесных феноменов у больных с соматической патологией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. – 25 с.

*С. Н. Воронина*

## **Роль материнского отношения и качеств личности матери в развитии соматического заболевания у детей**

**В** последние годы в отечественной науке возрос интерес к механизмам возникновения, течения и лечения психосоматических расстройств у детей. Актуальность этой проблемы очевидна, специалисты оценивают распространенность таких расстройств в диапазоне от 40–68 %.

Одним из наиболее часто встречающихся на сегодняшний день психосоматозов является бронхиальная астма. Распространенность ее в детской популяции составляет 5–10 %. Среди этиологических факторов бронхиальной астмы в качестве наиболее значимых большинство специалистов перечисляют аллергию, инфекции и психологические. К последним относят некоторые особенности личности ребенка, неправильное воспитание, неблагоприятные микросоциальные и бытовые условия.

Несмотря на актуальность данной проблемы, многие вопросы, связанные с провоцирующей ролью психологических факторов в формировании БА у детей не решены. По мнению Н. Д. Былкиной это объясняется противоречивостью результатов исследований, каждая теория уязвима для критики, исследования имеют обычно описательный характер, выводы авторов страдают чрезмерной обобщенностью. Далеко не всегда используются надежные психодиагностические методики, адекватные целям исследований. Часто остается неясным, были ли выявленные психологические особенности присущи больным до начала заболевания или же они обусловлены болезнью [1]. Последнее утверждение особенно проблематично, так как все исследования психологического статуса при бронхиальной астме проводятся у детей школьного возраста (с 7 лет), когда болезнь уже имеет «достаточный стаж».

На наш взгляд, в настоящее время при исследовании психологических факторов бронхиальной астмы необходимо переходить от концептуальных моделей, представляющих линейную зависимость, к моделям системным, многофакторным и многоуровневым, включающим психологические, социальные и биологические факторы, сложным образом взаимодействующие при данном заболевании.

Цель: выявить психологическое влияние материнского отношения и качеств личности матери на развитие бронхиальной астмы у детей дошкольного возраста с учетом особенностей соматического, социального и психологического статусов ребенка.



Работа выполнена на базе МУЗ детской поликлиники № 5 г. Ярославля. Исследование состояло из 2 этапов.

На 1-м этапе было обследовано 70 детей в возрасте 3–6 лет и их матери. Экспериментальную группу 1 составили 40 детей с БА. Экспериментальную группу 2 составили 30 детей из «группы риска» по возникновению БА. Задачи исследования реализовывались с помощью комплекса клиничко-психолого-педагогических методов и конкретных методик: наблюдение; интервьюирование; клиничко-анамнестический метод; метод экспертных оценок; методика «Анализ семейного воспитания» Э. Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла; тест «Дом. Дерево. Человек»; тест «Несуществующее животное».

Мы определили соматический, социальный, психологический статусы ребенка, особенности семейных взаимоотношений и качеств личности матери, воспитывающей соматически ослабленного ребенка.

На втором этапе исследования мы наблюдали за состоянием здоровья испытуемых на протяжении 3 лет и разделили выборку по факту заболевания. В одну группу вошли дети, у которых, несмотря на проводимое медицинское лечение, взять астму «под контроль» не удалось (20 человек). Остальные дети (50 человек) по результатам клиничского обследования были отнесены к категории соматически ослабленных детей, но не имеющих хронического заболевания.

Для определения психологических факторов, влияющих на формирование бронхиальной астмы в дошкольном возрасте, использовался факторный анализ, который применялся к группе заболевших астмой и группе риска.

Анализ распределения факторов и состава признаков, вошедших в каждый фактор, показывает, что наибольшие веса во всех трех группах получили параметры, отражающие нарушение воспитания и коммуникативные способности матери.

Таким образом, на основании проведенного факторного анализа можно сделать выводы о характере влияния материнского отношения и личностных качеств матерей на развитие бронхиальной астмы у детей дошкольного возраста.

Патогенный характер имеют следующие параметры:

1. Родительское воспитание характеризуется гипопротекцией (Г-), игнорированием потребностей ребенка (У-), недостаточностью требований – обязанностей (Т-).

2. Нарушен структурно-ролевой аспект жизнедеятельности семьи (ПНК) и механизмы интеграции семьи (НРЧ, ВК), что обуславливает такие нарушения воспитания как гипопротекция и эмоциональное отвержение.

3. Семейное окружение характеризуется низкой степенью экспрессивности, низким интеллектуально-культурным уровнем семьи, высоким уровнем ориентации на достижения, высокой степенью семейной организации и высоким значением для семьи морально-нравственных аспектов.

4. Личностными качествами матери являются: низкие коммуникативные способности (факторы E, H, N, Экстр.), низкие интеллектуальные способности (факторы M, Q1), высокое эмоциональное напряжение.

Саногенный характер имеют следующие параметры:

1. Родительское воспитание характеризуется неустойчивостью (H), чрезмерностью санкций (C+), гиперпротекцией (Г+) и потворствованием (У+).

2. Нарушен структурно-ролевой аспект жизнедеятельности семьи (РРЧ), обусловленный эмоциональным симбиозом родителя и ребенка.

3. Семейное окружение характеризуется высокой степенью экспрессивности, низким интеллектуально-культурным уровнем семьи, низким уровнем ориентации на достижения, низкой степенью семейной организации и низким значением для семьи морально-нравственных аспектов.

4. Личностными особенностями матери являются: сообразительность (фактор В), низкие коммуникативными способности (факторы А, Н, Q2, Экстр.), высокая агрессивность и адекватная самооценка.

5. Психологический статус ребенка включает показатели социального поведения.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что развитие бронхиальной астмы в большей мере связано с личностными особенностями матери, по сравнению со стилями воспитания [2]. Это дает основание считать, что коррекция семейного воспитания в значительной мере связана с совершенствованием личностных свойств матери. Можно предположить, что по мере их совершенствования, будет улучшаться и стиль воспитания. Вместе с тем, мы являемся сторонниками целенаправленных воздействий на неблагоприятный для развития ребенка стиль воспитательных воздействий родителей, поскольку из педагогической психологии известно, что эффективность любого процесса деятельности значительно повышается, если их субъекты ставятся в рефлексивную позицию. В данном случае это обеспечивается совместной работой психолога и родителей над стилем семейного воспитания.

Таким образом, внимание психологов при работе с родителями следует направлять на совершенствование личностных свойств родителей, стиля семейного воспитания. Хотелось бы подчеркнуть, что в данном случае речь идет не о том, чтобы ускоренными темпами прорабатывать все задачи, решаемые в психотерапии годами, а чтобы сформировать у родителей правильное представление об их личностном развитии в позиции родителей и придать положительный импульс дальнейшему росту. Важно, чтобы родители могли осознать возможности исследования глубинных механизмов своего поведения и характера, отражающихся на взаимоотношениях с детьми, и, в случае необходимости, предпринять соответствующие действия, направленные на решение их личностных проблем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Былкина Н. Д. Развитие зарубежных психосоматических теорий (аналитический обзор) // Психологический журнал. 1997. — Т. 18. № 2. С. 149–160.
2. Воронина С. Н. Роль психологических факторов в развитии соматического заболевания у детей дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. — 25 с.

*Л. П. Григорьева*

## **Роль речи в когнитивном развитии у школьников с дефицитарным дизонтогенезом**

По данным ВОЗ в последнее десятилетие в России и во многих других странах мира отмечается рост числа детей со сложными нарушениями когнитивного развития. Проблема диагностики, комплексной реабилитации и абилитации этих детей до настоящего времени остается малоизученной. Вместе с тем исследование этой проблемы чрезвычайно важно для методологического обоснования и организации специальной медико-психолого-педагогической помощи этим детям. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества социальной интеграции в современное общество лиц данной категории.

Цель работы – изучение влияний зрительных и речевых нарушений на развитие когнитивных процессов у школьников.

В задачи исследования входило: анализ данных, освещающих зависимость перцептивно-когнитивного развития от нарушений речи у детей школьного возраста; изучение характеристик узнавания сложных изображений на основе их образов – представлений без их предварительной вербализации и после нее; изучение характеристик воспроизведения сложных изображений (статических и динамических) на основе их отдельных фрагментов. Методологическая основа исследования – концепция социально-биологической интеграции в когнитивном развитии и мультидисциплинарный подход, состоящий в комплексном анализе клинических, психофизиологических, и психологических данных, которые целостно характеризуют структуру дизонтогенеза у детей.

Исследовано 40 нормально развивающихся и 30 школьников в возрасте 10–14 лет со сложными речевыми и зрительными нарушениями (заболевания ретино-геникулярного пути в сочетании с патологией ЦНС). Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью U- критерия Манна-Уитни (Mann-Whitney U Test) – непараметрического критерия, используемого для оценки различий между малыми выборками.

Для изучения характеристик узнавания сложных изображений использовалась методика зрительного поиска целевых фигур в перцептивных полях, различающихся структурой. Методика позволяет определить характеристики зрительного поиска и рабочей памяти у нормально видящих и школьников со сложным нарушением зрительной перцептивной системы. Инструкция испытуемым содержала предварительную установку на запоминание целевого изображения, а также установку на его последующее узнавание. Называть фигуры и прого-

варивать действия запрещалось. С группой детей, имеющих нарушения ретино-геникулярного пути в сочетании с минимальной мозговой дисфункцией, проведен второй вариант описанной методики, который отличался от первого предварительной вербализацией целевых изображений. Испытуемому давалась инструкция вербально описывать целевое изображение при его запоминании. Он должен был проговаривать, из каких геометрических фигур состоит целевое изображение и какой фигурой оно само является.

В исследовании применялась методика опознания и воспроизведения статичных изображений на основе их отдельных фрагментов. После предъявления испытуемому полной фигуры давались фрагменты этого рисунка, от наименее информативного к наиболее информативному, а испытуемому необходимо было назвать полную фигуру. Затем следовала дорисовка фрагмента изображения на основе образа—представления. Рисунок, выполненный школьником, сопоставлялся с оригиналом и анализировался. Для этого были выделены общие критерии оценки рисунков: воспроизведение формы рисунка; воспроизведение величины рисунка; воспроизведение ориентации в пространстве; целостность воспроизведения изображения.

Для изучения степени сформированности связей между образной и семантической сферами использована компьютерная версия методики незавершенных фигур Э. Голлина. В данной методике структура тестовых изображений является динамичной и отражает этапы постепенной трансформации контура из начального состояния (минимум информации о фигуре) в конечное (100 %-ная прорисовка контура фигуры). Эта методика представляет собой инструмент, позволяющий наиболее точно определить тот момент, когда происходит правильное опознание. Для каждого испытуемого вычислялся средний порог в % опознания всех динамических изображений при предъявлении их в первой серии ( $m_1$ ) и во второй серии ( $m_2$ ). Средние арифметические пороги и разброс результатов вычислялись для разных групп исследуемых. За показатель научения опознанию изображений по их фрагментам принимался коэффициент, характеризующий степень снижения порога во второй серии сравнительно с порогом в первой серии:  $K = m_1 - m_2 / m_1$ . Коэффициент научения вычислялся как для каждого испытуемого, так и для групп испытуемых.

Анализ результатов исследования выявил достоверные различия характеристик зрительного поиска между контрольной и экспериментальной группами в одних и тех же методических условиях (до вербализации целевых изображений). Детальная вербализация целевых изображений приводила к значительному улучшению показателей зрительного поиска у школьников экспериментальной группы. Вычисление средних показателей количества ошибок для разных групп выявило наименьшую среднюю ошибку в группе нормально развивающихся школьников ( $M_{ср.} = 0,5$ ). Значительно большее число ошибок допускали школьники экспериментальной группы ( $M_{ср.} = 3,8$ ) до вербализации изображений. У этих же детей узнавание целевых изображений было правильным после предварительной вербализации;

ошибки узнавания отсутствовали. Таким образом, у школьников экспериментальной группы показатели узнавания свидетельствуют о менее зрелом, чем в норме, состоянии механизмов, реализующих эту сложную функцию. К этим показателям относится существенное увеличение времени зрительного поиска и узнавания изображений, а также большее количество ошибок. Вербализация сложных изображений до начала зрительного поиска не оказывала достоверно существенного влияния на эти показатели в группе нормы. Это, видимо, обусловлено уже сформировавшимися взаимосвязями между сенсорно-перцептивной и семантической сферами психики нормально развивающихся школьников. У школьников экспериментальной группы вербализация сложных изображений с высокой достоверностью ( $p < 0,01$ ) приводила к уменьшению времени зрительного поиска и ошибок узнавания. Возможно, что предварительная вербализация сопровождалась совершенствованием четкости, полноты и определенности формирующегося образа сложного целевого изображения. Более того, вербализация способствует формированию устойчивых взаимосвязей между зрительным образом и словом.

При воспроизведении всех признаков (формы, величины, ориентации в пространстве, целостности) показатели детей экспериментальной группы были существенно хуже, чем показатели контрольной группы нормально видящих. Наряду с нарушением воспроизведения наблюдалось достоверное повышение порогов зрительного опознания и снижение коэффициентов научения опознанию фрагментарных динамических изображений.

Итак, у школьников с дефицитным дизонгенезом узнавание изображений без их предварительной вербализации характеризуется существенными отклонениями от нормы — увеличением времени узнавания и большим количеством ошибок. Предварительная вербализация сложных изображений сопровождалась значительным улучшением показателей зрительного опознания — укорочением времени опознания и отсутствием ошибок. У детей с преобладанием в структуре дефекта речевой патологии выявлены существенные отклонения от нормы показателей опознания статических и динамических изображений, рабочей памяти и научения целостному опознанию. При восприятии динамических изображений школьник наблюдал последовательное наращивание контура изображения. Совокупность фиксаций контуров объединялась в целостный образ. Эта операция базируется на основе механизмов рабочей памяти, которая, в свою очередь, реализуется с помощью сенсорно-специфических зон, осуществляющих анализ и запечатление физических характеристик изображений, а также переднецентральных областей, связанных с обработкой семантической информации и последующими когнитивными операциями.

Полученные результаты рассматриваются как отражение нарушений системной деятельности мозга, влияющих на реализацию взаимосвязанных речевых процессов и процессов формирования и опознания зрительных образов, что является нейробиологической основой

данного варианта дизонтогенеза и важной причиной существенных трудностей в обучении.

Проведенное исследование обосновывает комплексное психологическое и психофизиологическое направление диагностики и компенсации недостаточной сформированности образно-предметной сферы и ее семантической организации у школьников с дефицитным дизонтогенезом. Своевременная и полноценная компенсация нарушений зрительного опознания будет способствовать формированию зрительных представлений, развитию памяти, речи и мыслительных операций, что необходимо для преодоления трудностей обучения у детей.



*И. М. Грязнов*

## Система и динамика ценностных ориентаций лиц, страдающих алкоголизмом

Употребление психоактивных веществ имеет серьезные медицинские, социальные, психологические и экономические последствия. Оно обуславливает антисоциальное поведение, деградацию личности, ухудшение здоровья и генофонда нации [2].

Актуальность исследований возрастает в связи с возникновением проблем профессионального становления студентов, обусловленных склонностью их к аддикциям (ежедневно умирает 82 человека призывного возраста). В социальной психологии все актуальнее становится изучение особенностей становления личности на всех основных этапах ее онтогенеза, что неизбежно влечет за собой необходимость обращения к категории «социализация». В настоящее время отсутствует единая и обоснованная модель возвращения индивидуума к социализации после деградации, возникшей в процессе заболевания алкоголизмом. Сохраняют актуальность проблемы возвращения им прежнего социального статуса и возобновления здорового образа жизни, все еще остаются открытыми вопросы влияния микросоциальной среды и социальных институтов на данный контингент, а также характер восприятия алкоголиками этих разновидностей влияния. Появляется необходимость научного изучения вышеназванных противоречий как на теоретическом, так и на прикладном уровнях [3].

Цель нашего исследования: установить какова система, структура, динамика ценностных ориентаций у лиц, страдающих алкоголизмом, и как она изменяется при терциарной социализации. С тем чтобы повысить эффективность реализации терциарной социализации данного контингента, для того чтобы удачно интегрировать их в общество.

Исследование ценностной сферы проводилось путем ранжирования испытуемыми предложенного перечня индикаторов, полученных с использованием метода групповой экспертной оценки. Иерархия ценностей испытуемых исследовалась с помощью модифицированной методики измерения ценностей личности М. Рокича. Личностные особенности испытуемых изучались с помощью стандартного многофакторного метода исследования личности (СМИЛ Л. Н. Собчик).

В качестве основного эмпирического инструментария применялась комплексная анкета исследования ценностей и системы отношений, разработанная А. Н. Грязновым в соавторстве с М. Г. Роговым, которая состоит из 4 блоков. Методика прошла проверку на валидность и надежность.

Исследованием охвачено 475 человек (мужчин 241 и женщин 234). Больных, страдающих алкоголизмом, 287 человек (мужчин 210 и

женщин 77). Лиц, не подверженных алкогольной зависимости, 188 (мужчин 121 и женщин 67).

Терциарная социализация была организована для 32 больных алкоголизмом, которые прошли медикаментозное и психотерапевтическое лечение в Республиканском наркологическом диспансере. Контрольную группу составили 32 больных алкоголизмом, которые также прошли лечение, но не были подвергнуты социально-психологическому воздействию.

При работе с алкоголиками необходимо комплексное воздействие на них, включая: медикаментозное, психотерапевтическое, социально-психологическое и духовное. После медикаментозного и психотерапевтического воздействия на лиц, страдающих алкоголизмом необходимо социально-психологическое воздействие, при котором они вновь начинают социализироваться, восстанавливая при этом свой социальный статус.

Существует социализация первичная (лат. *Primaries, a, um*), или примарная и вторичная (лат. *Secundarius, a, um*), или секундарная. В исследовании при изучении повторной социализации больных алкоголизмом и наркоманией он ввел понятие терциарная социализация (лат. *Tertiarius, a, um*). Социализация (лат. *Socialis, e*) – то выше перечисленные термины являются дериватами данного слова. Терциарная социализация личности алкоголика и наркомана проводится на этапе устойчивой ремиссии, которая может длиться многие годы и быть длиною в жизнь [2].

Предложенная им терциарная социализация аддиктивной личности в широком смысле рассматривается как система психологических, социальных, воспитательных, трудовых и иных мер направленных на полный отказ от употребления психоактивных веществ, с формированием устойчивой антинаркотической направленности личности, их ресоциализацию и интеграцию в общество.

Терциарная социализация больных алкоголизмом в узком смысле рассматривается как процесс социально-психологических мероприятий, в ходе которых происходят изменения: выход из специфической социальной группы, пропагандирующей аддиктивные ценности, возвращение личности в нормальную социальную среду, приобретение социального статуса, введение в личностную систему тех норм и шаблонов поведения, которые приняты в обществе, возвращение к ведению здорового образа жизни. Сущность заключается в замене биологических потребностей в употреблении психоактивных веществ на личностно социально значимые. То есть, минимизация и нейтрализация патологических личностных статусов, и активизация функционирования нормативных, в частности статуса компетентного, конкурентноспособного специалиста.

Без комплексного исследования проблемы личности алкоголика его личностных, социально-психологических особенностей, ценностной иерархии невозможно эффективно противостоять алкоголизации и возвращения данного контингента в общество.

Нам импонирует точка зрения М. С. Яницкого, который утверждает, что «Система ценностных ориентаций личности выступает в ка-

честве регулятора и механизма развития, определяя форму реализации намеченных целей и при утрате ими побудительной силы в результате их достижения, стимулируя постановку новых значимых целей» [4]. Н. А. Журавлева (2004) акцентирует внимание на том, что ценностные ориентации относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение. По мнению Н. А. Журавлевой изменение социальной ситуации (жизнедеятельности) влечет за собой изменение ценностной иерархии. Алкоголь вызывает в первый период своего парализующего действия ряд эмоций эйфоризирующего характера. Алкоголь, таким образом, несмотря на очевидную опасность для человеческого организма, воспринимается сознанием как некоторая ценность, как средство, регулирующее в определенной мере человеческие отношения, настроение и психику людей. Вследствие заболевания алкоголизмом и изменяется система ценностных ориентаций личности, более значимыми становятся другие ценности, изменяя всю жизнедеятельность.

Исследование ценностей лиц, страдающих алкоголизмом, мы начали с анализа выделенных нами четырех блоков, в которых группируются конкретные ценности. Блоки ценностей отражают основные аспекты их жизни, т. е. То, к чему может стремиться конкретный человек, в нашем случае – личность алкоголика. Высокий вес, или значение конкретной ценности может означать не только ее значимость, но и то, что именно эта ценность еще не достигнута, не реализована на сегодняшнем этапе жизни [1].

Материалы исследования показывают, что наиболее значимыми блоками (по Р. Х. Шакурову), или «популяциями», ценностей являются «семейная жизнь» (1 ранг, вес – 4,31), «материальные ценности» (2 ранг, вес – 4,17), «личностные качества» (3 ранг, вес – 3,95) и «развитие, самосовершенствование» (4 ранг, вес – 3,90).

Наименьший вес присущ блокам таких ценностей, как «общение» (10 ранг, вес – 3,12), «труд» (9 ранг, вес – 3,34) и «активная жизнь» (8 ранг, вес – 3,49). Социально-статусные ценности, ценности удовольствия, развлечения и общечеловеческие ценности занимают места в середине ранжированного ряда блоков.

Полученные результаты вполне соответствуют описанному Б. С. Братусем «снижению» мотивационной и смысловой сферы «алкогольной личности». По его словам, больные «...могут осознавать несовместимость своего поведения с прежними смысловыми установками и ценностями. Но, к сожалению, это сознание довольно редко бывает полным, оно остается лишь «пониманием», могущим привести к временному раскаянию, но лишенному реально действующей силы». Б. С. Братусь объясняет постоянным разрушением прежней мотивационно-смысловой иерархии и формированием взамен ее новой. Полученные нами результаты позволяют говорить и об изменении при алкоголизме собственно ценностной иерархии.

Таким образом, вышеизложенное указывает на целесообразность изучения практическими врачами ценностных ориентаций больных

алкоголизмом с целью повышения эффективности психотерапевтической, психологической и социально-психологической реабилитации, и реинтеграции данного контингента в общество.

В следующих публикациях мы покажем, как изменяется ценностная иерархия у больных алкоголизмом при социально-психологическом воздействии на них.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грязнов А. Н. Сравнительный анализ ценностных ориентаций личности алкоголика и наркомана / А. Н. Грязнов, В. В. Новилов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия психологические науки «Акмеология образования». – 2005. Т. 11. № 4. С. 68–79.
2. Грязнов А. Н. Тerciарная социализация больных алкоголизмом и наркоманией / А. Н. Грязнов. Казань: Медицина, 2007. – 91 с.
3. Грязнов А. Н. Социальная психология личности больных алкоголизмом и наркоманией / А. Н. Грязнов. Казань: Медицина, 2007. – 350 с.
4. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.

*Н. Р. Давлетшина*

## **Психологические условия формирования навыков саморегуляции у младших подростков с ограниченными возможностями здоровья в процессе учебной деятельности**

**В** настоящее время в условиях изменения социальной сферы общества саморегуляция и ее роль в развитии личности становится одной из наиболее актуальных проблем психологической науки и практики. Различные аспекты становления саморегуляции подростков раскрыты в работах К. А. Абульхановой-Славской, Б. С. Волкова, И. В. Дубровиной, В. А. Крутецкого, Н. С. Лейтеса, В. И. Моросановой, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и др.

Анализ психологических исследований саморегуляции показывает, что существуют различные взгляды на определение, структуру и функции саморегуляции, однако исследователи едины в понимании того, что поведение и деятельность, формирование содержательной структуры и форм проявления целой системы других психологических образований обусловлены особенностями саморегуляции личности.

Вместе с тем, сформированные навыки саморегуляции рассматриваются и как условие психологического здоровья личности, способствующие более полной ее самореализации.

В связи с этим особую значимость приобретает содержание саморегуляции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку реализация реабилитационного потенциала данной категории лиц имеет не только личностный, но и социальный смысл. Содействие гармоничному, всестороннему развитию личности с ограниченными возможностями здоровья является одной из первоочередных задач современной системы мер по реабилитации данной категории населения.

При всем многообразии исследований проблема саморегуляции младших подростков с ограниченными возможностями здоровья остается недостаточно разработанной. Накопленные на современном этапе развития психологического знания данные немногочисленны, имеют разрозненный и противоречивый характер, в целом описывают процесс саморегуляции данной категории лиц.

Рассмотрение специфических психологических условий, способствующих формированию навыков саморегуляции изучаемой группы респондентов требует подхода, учитывающего многие психологические факторы, их формирующие. Данные немногочисленных исследований показывают, что в условиях реабилитации именно психологические факторы формирования того или иного явления во многом обусловли-

вают всю специфику реабилитационных мер, проводимых по отношению к подросткам, а также их адаптационные возможности.

Выявление психологических условий формирования навыков саморегуляции и реализация реабилитационного потенциала младших подростков, имеющих ограничения в здоровье предполагает организацию целенаправленной работы по развитию навыков саморегуляции, реализуемой в рамках психолого-педагогического сопровождения данной категории респондентов. В настоящее время очевидна необходимость поиска новых психологических подходов и социально-психологических технологий, ориентированных на формирование навыков саморегуляции, учитывающих специфику развития младших подростков с ограниченными возможностями здоровья.

С помощью теоретических методов было проведено изучение и анализ философских и психологических источников по проблеме саморегуляции человека. В качестве эмпирических методов выступили фокусированная беседа, психолого-педагогическое наблюдение, констатирующий и формирующий эксперименты, психологическое тестирование, анализ продуктов деятельности, количественный и качественный анализ эмпирических данных, подтвержденный статистическими расчетами, достаточными для необходимых выводов. Эмпирические данные были получены в исследовании, проводившемся в сентябре–ноябре 2009 года. В исследовании приняли участие 79 младших подростков в возрасте от 10 до 12 лет, проходящих социально-психологическую реабилитацию в специализированном центре г. Кирова. Выборка была гетерогенная по полу и по возрасту и состояла 35 юношей (44,3 %) и 44 девушки (55,7 %). Подростки имели следующие заболевания: травматическая болезнь головного мозга, последствия ДЦП, последствия нейроинфекции, остеохондроз и сколиоз различных отделов спинного мозга, энцефаломиелит и др. Участие в исследовании основывалось на добровольном согласии, всем респондентам предоставлялись четкие инструкции выполнения заданий. Также всем принявшим участие в исследовании были предоставлены результаты по прохождению методик в ходе индивидуальной беседы.

С целью выявления уровней выраженности саморегуляции поведения, нами была применена методика изучения стилевой саморегуляции поведения В. И. Моросановой.

Диагностические возможности данной методики позволили получить следующие результаты: выявлено, что большинство испытуемых имеет низкий уровень саморегуляции поведения – 57 человек (72 %), 15 (19 %) человек имеют средний уровень саморегуляции и 7 человек (9 %) – высокий.

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что подавляющее большинство респондентов имеют низкий уровень саморегуляции поведения. (72 %) Это означает, что для лиц с ограниченными возможностями здоровья применительно к данной выборке свойственна плохо сформированная потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения. Такие люди, как правило, зависимы от конкретной ситуации и мнения окружающих. Также

важно отметить, что у данных респондентов снижена возможность компенсации неблагоприятных личностных особенностей, которые могут мешать достижению ими поставленной цели. При этом успешность овладения теми или иными видами деятельности может быть затруднена ввиду неспособности к детальному анализу предстоящих действий, а также по причине неуверенности и плохой адаптированности в новой, незнакомой ситуации.

Полученные результаты могут быть связаны с тем, что ситуация болезни в данном случае может являться причиной плохо сформированной осознанной саморегуляции поведения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Являясь детерминирующим фактором неспособности к планированию, программированию и прогнозированию собственных действий и поступков, болезнь во многом обуславливает особенности саморегуляции и самоконтроля поведения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Вместе с тем, в данной выборке 9 % опрошенных имеют высокий общий уровень саморегуляции поведения. Испытуемые с высокими показателями самостоятельны, гибки, способны адекватно реагировать на изменение различных жизненных ситуаций и обстоятельств. При этом они, как правило, ставят достаточно осознанные цели перед собой, что в значительной степени способствует стабильности их успехов в привычных видах деятельности. Респонденты с высоким уровнем саморегуляции легче овладевают новыми видами активности, увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях.

Средний уровень саморегуляции имеет в данной выборке представленность в количестве 19 %. Респонденты данной группы в целом способны к осознанному планированию, прогнозированию, программированию собственной деятельности. Они проявляют самостоятельность и гибкость в поведении, обладают хорошо развитыми волевыми качествами личности. Но, вместе с тем, данные свойства могут проявляться у них в зависимости от ситуации, от обстоятельств, а также от ближайшего окружения респондентов.

Таким, образом, анализ результатов по методике В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» показал, что респонденты данной выборки обладают низким общим уровнем осознанной саморегуляции поведения (72 %), т. е. способность к осознанному планированию, программированию, прогнозированию собственного поведения у них затруднена. Это может быть связано с тем, что ситуация болезни, требующая рассмотрения возможных перспектив собственной жизни, во многом фрустрирует лиц с ограниченными возможностями здоровья ввиду построения ими неблагоприятных прогнозов относительно собственного выздоровления и успеха лечения.

В дальнейшем мы планируем диагностировать уровень саморегуляции у лиц без ограничений в возможностях здоровья, с целью проведения корреляционного анализа на двух разных выборках. Вместе с тем, это поможет нам выявить психологические условия формирования навыков саморегуляции у лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Айшервуд М. М. Полноценная жизнь инвалида. М.: Педагогика, 1991. – 88 с.
2. Большая советская энциклопедия / Под ред. А. М. Прохорова. Т. 23. М., 2000. – 628 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. – 256 с.
4. Ветрова И. Ю. Проблема социальной адаптации инвалидов [Электронный ресурс] Url: [http:// www. RezeptSport. ru](http://www.RezeptSport.ru)
5. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991. – 234 с.
5. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 18–26.
6. Конопкин О. А., Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. – 174 с.
7. Легат Ю. С., Социальная работа с инвалидами [Электронный ресурс] Url: // [http://works/ tarefer. ru/](http://works.tarefer.ru/)
8. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. – 457 с.
9. Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения. М., 2004. – 44 с.
10. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения». М.: Когнито-Центр, 2004. – 44 с.
11. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. М., 1996. – 126 с.
12. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Психологический журнал. 1998. Т. 14. № 4. С. 16–26.

*Н. В. Деларю*

## **Внутренняя мотивация врачей-неонатологов за время реализации национального проекта «здоровье»: изменений не выявлено**

**М**ногочисленные проблемы отечественного здравоохранения способствовали началу реализации с января 2006 г. Национального проекта «Здоровье», направленного на принципиальное улучшение качества медицинской помощи населению и, соответственно, состояния здоровья россиян. Естественно, что для успешности осуществления данного проекта необходимо повышение эффективности профессиональной деятельности медицинских работников. Как известно, качественное выполнение любой профессиональной деятельности, включая и медицинскую, в значительной мере определяется мотивацией [1, 3–5]. При этом мотивы данного вида деятельности можно разделить на внутренние и внешние. Первые (т. е. внутренние) порождаются общественной полезностью профессиональной деятельности, удовлетворением, которое приносит работа благодаря творчеству, участию в организации и управлении, общению с людьми; продуктивность творческой работы, в том числе и врачебной деятельности, определяется, в основном, внутренней мотивацией. Вторые (внешние мотивы) представляют собой побуждения, которые находятся за пределами труда как такового: заработная плата, боязнь осуждения, стремление к престижу и т. д. [3].

В ноябре–декабре 2005 г. (т. е. до начала реализации национального проекта «Здоровье») с помощью методики К. Замфир [3] было обследовано 46 врачей-неонатологов; в июле–августе 2010 г. (т. е. спустя 4 года после начала реализации данного проекта) с помощью этой же методики были тестированы 39 врачей-неонатологов. В обоих случаях исследования проводились в родильных домах городов Волгограда и Волжского, поэтому большинство в выборках (27 человек) составили респонденты, обследованные как в 2005, так и в 2010 годах; более 65 % составили лица, проработавшие в неонатологии 5 и более лет.

В 2005 г. показатель внутренней мотивации у опрошенных врачей составил  $4,05 \pm 0,14$  балла (по пятибалльной системе) и практически одинаковым в обеих стажевых группах ( $4,17 \pm 0,32$  балла у проработавших менее 5 лет и  $4,02 \pm 0,18$  у проработавших 5 и более лет); в 2010 г. данный показатель был идентичным  $4,05 \pm 0,17$ , в выделенных стажевых группах  $4,06 \pm 0,28$  и  $4,04 \pm 0,20$  соответственно.

Однако при этом, как в 2005 г., так и в 2010 г., можно было отметить различия в значимости составляющих внутренней мотивации — в обоих повторных исследованиях понимание общественной полезности работы было достоверно выше удовлетворенности от ее

выполнения ( $p < 0,001$ ): в 2005 г. среднегрупповые показатели составили  $4,48 \pm 0,13$  против  $3,62 \pm 0,15$  баллов; в 2010 г. —  $4,50 \pm 0,16$  против  $3,59 \pm 0,18$  баллов.

Данная закономерность (более высокий показатель понимания общественной полезности работы по сравнению с удовлетворенностью от ее выполнения) наблюдалась в обеих стажевых группах: в 2005 г. соответствующие показатели у проработавших менее 5 лет врачей-неонатологов были  $4,67 \pm 0,27$  и  $3,66 \pm 0,37$  баллов ( $p < 0,05$ ), у проработавших 5 и более лет —  $4,44 \pm 0,15$  и  $3,60 \pm 0,21$  баллов ( $p < 0,01$ ); в 2010 г. —  $4,38 \pm 0,25$  и  $3,75 \pm 0,27$  ( $p > 0,05$ ) у менее стажированных специалистов и  $4,58 \pm 0,18$  и  $3,50 \pm 0,23$  ( $p < 0,001$ ) у их более опытных коллег.

Поскольку как в 2005 г., так и в 2010 г. показатель внутренней мотивации у опрошенных специалистов был, в целом, достаточно высоким, то представляется правомерным говорить об имеющихся личностных диспозициях к успешной реализации ими своих профессиональных обязанностей. Однако необходимо отметить отсутствие позитивной (как, впрочем, и негативной) динамики внутренней мотивации. Это косвенно свидетельствует о том, что за прошедшие 4 года реализации национального проекта «Здоровье» повышения эффективности профессиональной деятельности врачей-неонатологов не наблюдается. Ранее были выявлены значимые для данных специалистов проблемы — в первую очередь, частая невозможность оказать в должном объеме помощь детям вследствие отсутствия необходимой аппаратуры и медикаментозных препаратов, низкая заработная плата, неуважительное отношение других специалистов [2]. Очевидно, нерешенность этих проблем обуславливает различия в понимании врачами-неонатологами общественной полезности своей работы и удовлетворенности от ее выполнения, а также оказывает негативное влияние на их внутреннюю мотивацию своей профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.
2. Деларю Н. В. Неонатология и ее проблемы: взгляд врачей-неонатологов // Социология медицины. — 2008. № 1 (12). С. 23–26.
3. Замфир К. Удовлетворенность трудом. Мнения социолога. М., 1983.
4. Мадьянова В. В. Мотивационные предпочтения врачей-педиатров в стимулировании их профессиональной деятельности // Российский медицинский журнал. 2003. № 3. С. 13–15.
5. Maslow A. H. Motivation and Personality. N. Y: Harper and Row, 1970.

*В. В. Деларю, А. А. Горбунов*

## **Социально-психологическая характеристика психотерапевтов крупного промышленного города**

**В** настоящее время психическое здоровье относится к числу наиболее серьезных проблем, стоящих перед всеми странами; при этом, как и во всем мире, рост заболеваемости психическими расстройствами в РФ происходит преимущественно за счет непсихотических расстройств, в патогенезе которых ведущую роль играют психогенные факторы (психотравмирующие обстоятельства, внутри- и межличностные конфликты, неблагоприятные социальные условия), т. е. те факторы, патогенное влияние которых наиболее эффективно регистрируется оказанием психотерапевтической/психологической помощи [1, 4–6, 8]. Однако проведенные исследования отношения населения и специалистов первичного звена здравоохранения показывают их достаточно сдержанное отношение к психотерапевтической помощи [2, 7], что детерминирует интерес к личности врача-психотерапевта, его социально-психологической характеристике.

В этой связи в апреле-июне 2009 г. было проведено анкетирование 37 врачей-психотерапевтов г. Волгограда (метод основного массива), которое показало, что решение стать психотерапевтом в половине случаев (56,8 %) было принято, когда респонденты уже работали врачами, но по другой специальности; реже – на старших курсах института (в 27,0 %) и еще реже – на младших курсах института (16,2 %). В клинической ординатуре, а тем более в аспирантуре по психотерапии – не обучался.

Стаж работы в специальности (психотерапии) в 51,4 % – до 10-ти лет, в 48,6 % – 10 и более лет.

Если это специалист со стажем до 10-ти лет, то в большинстве случаев (63,2 %) работает в государственном/муниципальном учреждении здравоохранения, реже – в частном (негосударственном) учреждении (31,6 %) и, в единичных случаях, совмещает работу психотерапевта в государственных и негосударственных структурах (5,2 %).

Если это врач со стажем в психотерапии 10 и более лет, то, скорее всего, совмещает работу психотерапевта в государственных и негосударственных структурах (38,9 %) или работает в государственном/муниципальном учреждении (33,3 %), хотя может работать и исключительно в частном учреждении (27,8 %).

В подавляющем большинстве случаев (83,8 %) врачебной категории по психотерапии нет (категория есть всего у 16,2 %: высшая – у 8,1 %; первая – у 5,4 %; вторая – у 2,7 %; естественно, что высшую категорию имеют только врачи со стажем 10 и более лет).

Наличие первичной специализации по психотерапии есть только у половины (52,6 %) психотерапевтов со стажем до 10 лет и у трети (38,9 %) со стажем 10 и более лет.

Сертификат специалиста по психотерапии есть немногим более чем у половины (56,8 %), при этом несколько чаще у психотерапевтов со стажем 10 лет и более, чем у их менее стажированных коллег – у 61,1 % против 52,6 % соответственно. То, что всего 38,9 % психотерапевтов со стажем 10 лет и более проходили первичную специализацию по психотерапии, но среди них сертификат специалиста имеют 61,1 % можно объяснить, в первую очередь, законодательно оформленным более «льготным» отношением к тем врачам, которые стали работать психотерапевтом еще до 1995 г. и для которых прохождение первичной специализации на момент анкетирования еще не являлось обязательной процедурой для получения сертификата специалиста.

Курсы повышения квалификации по психотерапии за последние 5 лет проходили также немногим более половины респондентов (56,8 %; у врачей со стажем до 10 лет этот показатель составил 52,6 %; у их более стажированных коллег – 61,1 %).

За последние 3 года в каких-либо научных конференциях по психотерапии большинство (59,5 %) не участвовало; единичными были выступления с каким-либо сообщением (13,5 %; в основном это были врачи со стажем 10 и более лет).

Преимуществами своей работы считает ее интересный, творческий характер (86,5 %); значительно реже – другое (относительно спокойный характер работы – 24,3 %; престижность специальности и близкое расположение места работы от дома – по 16,2 %; хорошие заработки – для 13,5 %).

Профессиональная деятельность определяется достаточно высоким уровнем внутренней мотиваций (4,29+0,17 балла по методике К. Замфир [3]), хотя при этом понимание общественной полезности работы выше удовлетворения от ее выполнения (4,55+0,18 и 4,03+0,22 балла соответственно).

У 56,8 % респондентов психотерапевтические сеансы носят, как правило, индивидуальный характер; у 35,1 % – индивидуальные и групповые сеансы сочетаются «примерно пятьдесят на пятьдесят» и всего 8,1 % респондентов проводят в основном групповые сеансы.

Менее 3 % опрошенных считают, что стоимость одного сеанса (или консультации) у врача-психотерапевта должна составлять в среднем до 350 рублей; 37,8 % – 350–700 рублей; 40,6 % – 700–1750 рублей; 8,1 % – более 1750 рублей; по мнению 8,1 % психотерапевтическая помощь должна быть бесплатной для пациента (остальные 2,7 % затруднились ответить на данный вопрос).

Полученная социально-психологическая характеристика психотерапевтов крупного промышленного города неоднозначна. С одной стороны, обращает на себя внимание недостаточная подготовка по специальности, но, с другой стороны, имеется высокий уровень внутренней мотивации, а качественное выполнение любой творческой де-

тельности, включая и психотерапевтическую, в значительной мере определяется именно внутренней мотивацией [3]. Естественно, что для дальнейшего развития психотерапии необходимо улучшение пост-дипломной подготовки по данной специальности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алехин А. Н. Медицинская психология: поле практики и задачи научной дисциплины. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2010. № 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru).
2. Горбунов А. А., Деларю В. В. Отношение к психотерапии в российском обществе (по результатам анкетирования специалистов первичного звена здравоохранения и населения) [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2009. № 1. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru).
3. Замфир К. Удовлетворенность трудом. Мнения социолога. М., 1983.
4. Клиническая психотерапия в общей врачебной практике / Под ред. Н. Г. Незнанова, Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2008.
5. Пограничная психиатрия / Под ред. Ю. А. Александровского. М.: РЛС, 2006. 1280 с.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2006. 944 с.
7. Delaru V. V., Gorbunov A. A. Attitude of citizens in Russia to psychotherapy // European Society or European Societies: a View from Russia / Ed. By V. A. Mansurov. M. – Lisbon: Maska, 2009. P. 432–433.
8. Mental health: facing the challenges, building solutions: report from the WHO European Ministerial Conference, Copenhagen, 2005.

*М. В. Дрынова, Н. В. Пережигина*

## **Методологический аспект рассмотрения личности в ситуации болезни**

**П**роблемой личности занимается целый ряд наук: философских, общественно-исторических, юридических, педагогических и психологических. Однако до сих пор в учении о личности нет единства, поэтому существуют немалые сложности в использовании понятийного аппарата. Человек, являясь личностью и организмом, представляет собой сложнейший интегративный результат биологического развития материи и процесса общественного развития [5, с. 325]. «Личностью не родятся, личностью становятся...» [3, с. 91].

Личность не может характеризоваться развитием какой-либо одной из ее сторон – рациональной, эмоциональной или волевой. Личность – это некая нерасторжимая целостность всех ее сторон. В широком понимании она вмещает в себя как отдельные психические функции, так и физическую конституцию (тело). Она составляет единство (систему) как в смысле интеграции психических и соматических процессов, так и в смысле постоянного осознания самой себя во времени и пространстве [2].

Становление индивида как личности предполагает осознание им самого себя как существа, отличного от других, как некоторой субъективно замкнутой реальности. Все это проявляется в факте именовании себя «Я», поэтому данный феномен есть центральный пункт формирования личности и ее структуры. В известном смысле можно утверждать, что личность – это и есть «Я», поэтому многие представители зарубежной и отечественной психологии полагают, что узкое понимание личности должно включать только ее ядро, т. е. «Я-концепцию» и направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации).

Как мы знаем, «Я-концепция» формируется в процессе развития личности и выполняет тройную роль: способствует внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий. На протяжении всего взрослого периода жизни «Я-концепция» человека одновременно стремится сохранить преемственность и претерпевает изменения. Важные события личной жизни (женитьба, рождение детей, личные трагедии, болезни) заставляют нас пересматривать отношение к себе как носителю биологического и психического, к окружающему миру и другим [7].

Субъективно осознаваемая изменчивость «Я», наблюдающаяся при ряде заболеваний, в том числе и при легких кожных страданиях, сопровождается изменениями проявлений темперамента и характера, а также затруднениями в автоматизированном использовании интеллектуального опыта и приобретении новых знаний. Возникает субъективно ощущаемое затруднение в самопроизвольности выражения



индивидуальных особенностей, их дезавтоматизация с последующими нарушениями социально-психологической адаптированности.

Все это само по себе может приводить к излишнему «самокопанию» и рефлексии, возникает пессимистическая оценка своих качеств, нарастает застенчивость и обидчивость. Больные, пытаясь скрыть свою «несостоятельность», избегают трудных для них ситуаций или прилагают большие усилия для обеспечения прежнего социального статуса за счет активации различных форм совладающего поведения и компенсации.

На более глубоком уровне личности, объективно определяемых изменений, возникает и в дальнейшем нарастает (в условиях хронификации болезненного процесса) утрата доболезненных индивидуальных свойств, появляются признаки социальной дезадаптации. Личностные изменения в этих случаях чаще всего больными не осознаются, но окружающим они заметны. В рамках таких личностных изменений выделяются их различные варианты: дисгармония личности, снижение уровня личности, регресс личности, психический ма-разм [5, с. 355–356].

Другой аспект рассмотрения излагаемой нами проблемы связан с определением причинной роли психологических аспектов существования человека в его заболевании, механизмов его развития, оформления внешних (клинических) проявлений болезни, а также их влияния на успешность лечебных мероприятий.

Т. Н. Holmes, R. Н. Rahe (1967) создали теорию жизненных событий и разработали специальную шкалу для определения уровня выраженности стресса в повседневной жизни. В шкале содержится ряд житейских событий, включая и ситуацию болезни, которая определяется авторами как травмирующая ситуация, ставящая перед человеком проблемы, с которыми он не может справиться самостоятельно на должном уровне. Выраженность стрессогенного влияния «патологического процесса» оценивается в 53 балла из возможных 150. Если их число возрастает более чем в 2 раза (300 баллов), то вероятность заболевания у такого человека составляет 80 % [6].

Символическая природа тела человека дает возможность исследовать тело и в свете тех традиций, которые разрабатываются в отечественной психологии как культурно-историческая теория. Предметом психологии телесности здесь будут являться закономерности развития телесности на разных этапах онтогенеза, структура и психологические закономерности ее функционирования в качестве человеческого, т. е. культурно-детерминированного феномена в норме и патологии, условия и факторы, влияющие на формирование телесного конструкта (Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А., 1998) [1].

Болезнь как патологический процесс в организме двояким образом участвует в построении внутренней картины болезни (ВКБ). Во-первых, телесные ощущения местного и общего характера приводят к возникновению сенсорного уровня отражения картины заболевания. Степень участия биологического фактора в становлении ВКБ определяется тяжестью клинических проявлений, астенией и болевы-

ми ощущениями. Во-вторых, болезнь создает трудную для больного жизненную ситуацию, которая включает в себя множество разнородных моментов: медицинские процедуры и прием лекарств, общение с врачами, перестройку отношений с близкими и коллегами по работе. Эти и некоторые другие моменты налагают отпечаток на собственную оценку себя в ситуации болезни и формируют окончательное отношение к своему заболеванию.

Следует отметить, что в механизмах взаимоотношений психики и тела большую роль играют так называемые механизмы «замкнутого круга». Нарушения, первоначально возникающие в соме, вызывают реакции в психике, а последние являются причиной дальнейших соматических изменений. Так по «замкнутому кругу» разворачивается целостная клинико-психологическая картина психосоматических болезней [4].

Делая вывод, мы можем заключить, что внутренняя картина здоровья является составной частью сознания, представлениями человека о своем физическом состоянии и сопровождается определенным чувственным тоном, составляющим эмоциональный компонент «Я-концепции» личности. Самочувствие человека субъективно не всегда отражает объективное состояние здоровья, устанавливаемое по данным врачебного осмотра. Поэтому следует понимать, что психология соматически больного человека является частной проблемой более широкой области знаний – психологии телесности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А. Психология в медицине. М.: Кафедра-М, 1998.
2. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. Прага: Авиценум, 1983.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
4. Павлова О. В. Психосоматические аспекты патогенеза хронических кожных заболеваний // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 88–94.
5. Сидоров П. И., Парняков А. В. Клиническая психология. 2-е изд. доп. М.: ГЭОТАР-МЕД, 2002.
6. Теории личности в западноевропейской и американской психологии (хрестоматия по психологии личности) / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ, 1996.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2000.

*А. А. Емелин*

## **Особенности организации метакогнитивного опыта у детей с различными формами дизонтогенеза**

**В** рамках онтологического подхода и структурно-интегративной методологии интеллект рассматривается как проявление внутренних комплексных, относительно стабильных, когнитивных структур, системно аккумулирующих в онтогенезе весь ментальный опыт субъекта [1].

Ментальные структуры – это фиксированные формы опыта со специфическими свойствами, такими, как: 1) репрезентативность (они участвуют в процессе построения объективированного образа того или иного фрагмента реальности); 2) многомерность (каждая ментальная структура имеет некоторое множество аспектов, учет которых обязателен для уяснения особенностей ее устройства); 3) конструктивность (они видоизменяются, обогащаются, перестраиваются и т. д.); 4) иерархический характер организации (например, в одну перцептивную схему могут быть «вложены» другие перцептивные схемы разной степени обобщенности; понятийная структура представляет собой иерархию семантических признаков и т. д.); 5) способность к регуляции и контролю способов восприятия действительности.

Согласно онтологической теории интеллекта, в структуре ментального опыта выделяются три уровня: когнитивный опыт, метакогнитивный опыт и интенциональный опыт.

Первый включает в себя ментальные структуры, обеспечивающие процесс восприятия, переработки и хранения наличной и поступающей информации, второй – ментальные структуры, позволяющие осуществлять произвольную и непроизвольную регуляцию процесса переработки информации и сознательно управлять непосредственно интеллектуальной деятельностью, третий – ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных предпочтений и склонностей и предопределяют субъективные критерии выбора конкретной предметной области, направления поиска решения, источников информации и т. д. [там же].

В свою очередь особенности организации когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта определяют свойства индивидуального интеллекта (то есть конкретные проявления интеллектуальной деятельности в виде тех или иных интеллектуальных способностей, характеризующих продуктивность и индивидуальное своеобразие интеллектуальной деятельности субъекта).

Особую актуальность данный подход приобретает при оценке развития интеллекта в условиях дизонтогенеза в подростковом возрасте, т. к. позволяет сместить акцент с негибкой количественной

оценки в сторону качественного анализа и, что наиболее важно, в сторону поиска интеллектуального ресурса, связанного с формированием структур ментального опыта у подростков с разными формами дизонтогенеза.

Интеллектуальное развитие является гетерохронным процессом. Каждый возраст является сенситивным для преобладания динамики того или иного слоя ментального опыта [1, 2, 3]. Так, в подростковом возрасте, характеризуемом сменой типа познавательной деятельности и началом формирования теоретического мышления, на первый план выходят метакогнитивные структуры, заново интегрирующие весь накопленный к этому периоду ментальный опыт ребенка и выводящие его на качественно иной уровень интеллектуального развития. К этому периоду завершается «развертывание» генетически заданных параметров когнитивного опыта, часто деформированных в условиях дизонтогенеза, и поэтому развитие навыков произвольного и непроизвольного интеллектуального контроля (в виде свойственных подростку когнитивных стилей), а также учет своеобразия интенционального опыта является приоритетным при построении коррекционных моделей развития интеллекта.

Именно с этой позиции — учета специфики особенностей организации индивидуального ментального опыта ребенка и соответственно поиска его интеллектуального ресурса — следует, на наш взгляд, изучать интеллект подростков с разными формами дизонтогенеза. Одной из наиболее важных задач в данном контексте является выявление связей между особенностями организации непроизвольного интеллектуального контроля, референтами которых являются когнитивные стили, и произвольного интеллектуального контроля, референтами которого являются характеристики понятийного мышления, с одной стороны, и факторами дизонтогенеза у детей из различных нозологических групп, с другой. Таким образом, особенности интеллектуальной сферы у подростков с тем или иным видом дизонтогенеза рассматриваются не с точки зрения клинического отклонения от нормы, а в неразрывной связи с ее компенсаторными механизмами.

Нами выполнено сравнительное исследование особенностей интеллектуальной сферы у младших подростков с разными формами дизонтогенеза — подростков с СДВГ (синдромом дефицита внимания и гиперактивности), ДЦП (детским церебральным параличом) и ЗПР (задержкой психического развития) и подростков с нормальным развитием. Всего в эксперименте приняло участие 173 подростка, из них — 51 ребенок из обычных среднеобразовательных школ, 42 подростка с детским церебральным параличом (ДЦП), частично обучающиеся в обычных школах, частично находящиеся на домашнем обучении, 40 детей с задержкой психического развития (ЗПР), обучающихся в специальных учебных учреждениях, а также 40 детей с поставленным в различные возрастные периоды диагнозом синдром дефицита активности и гиперактивность (СДВГ).

В рамках проводимого исследования выдвигались следующие гипотезы: 1) при различных формах дизонтогенеза в подростковом воз-

расте структура и развитие интеллектуальной сферы имеет разнонаправленный и неоднозначный характер, включая как прогрессивные, так и регрессивные проявления разных форм ментального опыта; 2) у каждой нозологической группы с тем или иным типом дизонтогенеза имеются присущие именно ей специфические особенности нарушения интеллекта, а также (соответственно) и компенсаторные возможности; 3) специфика нарушений, равно как и компенсирующий ресурс, прежде всего коренятся в своеобразии формирования метакогнитивного опыта ребенка, представленного в виде механизмов произвольного и произвольного интеллектуального контроля, которые, в свою очередь, определяются как ранним средовым влиянием, так и органической заданностью когнитивных структур.

В нашем исследовании использовались следующие методики для выявления особенностей произвольного интеллектуального контроля (НИК): методики для диагностики когнитивных стилей полезависимость/полнезависимость (методика «Включенные фигуры» Уиткина) и импульсивности/рефлексивности (методика «Сравнение похожих рисунков» Кагана), проба Мюнстерберга, понимание серийных картинок с «зашумленным смыслом». Для выявления особенностей произвольного интеллектуального контроля (ПИК) использовались методики, обеспечивающие диагностику сформированности понятийного опыта: методики «Понятийный синтез» (составление предложений с тремя словами, не связанными между собой по смыслу), «Классификации» Выготского-Зейгарник, задание на понимание двух пословиц.

Результаты, полученные по двум группам – младшим подросткам с ДЦП (42 человека) и группы «нормы» (51 человек), – позволяют сделать некоторые выводы. Расхождения в показателях получены преимущественно по стилевым характеристикам, представляющим сферу НИК, в то время как в сфере ПИК значимых расхождений не обнаружено. Так, различия между этими группами наблюдаются по показателям методики Уиткина (дети с ДЦП обнаруживают склонность к полезависимому стилю), а также по показателям методики Кагана (дети с ДЦП тяготеют к импульсивному стилю и делают значимо больше ошибок). Что касается особенностей понятийного опыта – классификация понятий, понимание пословиц, понятий синтез – значимых различий между данными группами подростков не выявлено.

Таким образом, при неравных стартовых познавательных характеристиках дети «нормы» и дети с ДЦП к подростковому возрасту показывают схожие результаты по важнейшей составляющей интеллекта – в сфере произвольного интеллектуального контроля. Эти тенденции позволяют предположить наличие ресурсных возможностей интеллектуальной сферы у детей с органическими поражениями ЦНС, позволяющие им качественно и количественно не отставать от детей «нормы». Именно понятийный опыт, как «компенсация сверху» (по Л. С. Выготскому) покрывает «пробелы» онтогенеза – сенсомоторное развитие, тактильное восприятие и другие факторы, пораженные при ДЦП.

В целом можно заключить, что существующий традиционный взгляд на подростка-школьника с интеллектуальной недостаточностью как на пассивного объекта коррекционных воздействий смещается в сторону ресурсного подхода, актуализирующего уникальную форму организации ментального опыта и подчеркивающего роль активного субъекта, способного контролировать свои ментальные ресурсы, а значит, осуществлять выбор жизненных стратегий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2003.
2. Холодная М. А. Психология интеллекта. М., 2002.
3. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М., 2002.

*Н. В. Зверева, И. Ф. Рощина*

## **Практические задачи работы медицинского психолога с семьей в системе здравоохранения**

Одной из важных практических задач клинической психологии является работа с семьей. Семейному фактору отводится существенная роль в возникновении, протекании и преодолении нервно-психических, психосоматических и соматических болезней (В. В. Николаева, Г. А. Арина, И. М. Никольская, Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, А. Б. Холмогорова, А. Я. Варга и др.).

Опираясь на богатый опыт диагностической и исследовательской работы в различных областях клинической психологии и разделяя взгляды коллег на значение семейного фактора в клинической психологии, авторы считают необходимым выделить несколько аспектов практической работы медицинского психолога с семьей. Основными фокусами работы могут быть следующие: больной и семья, больной и лечение, семья и врач, представления о семье у больного, семья и адаптация больного, психологическая поддержка семьи, имеющей членов с ограниченными возможностями здоровья.

Все медицинские психологи хорошо знают, что появление в семье больного (при постановке медицинского диагноза), как правило, не только является стрессом для других членов семьи, но и меняет модус ее функционирования в связи с теми ограничениями, которые приносит болезнь в жизнь больного и его окружения. Эти ограничения в большой степени зависят от тех нарушений, которые вносит специфика болезни (неврологическая, психическая, психосоматическая и др.) в статус больного.

Например, постановка диагноза «деменция» одному из старших членов семьи требует от остальных организации постоянного контроля и ухода за больным, что значительно сужает возможности их собственной свободы (в том числе вынуждает к дополнительным материальным затратам). Описанная ситуация может по-разному восприниматься разными членами семьи, тем самым проявляя различные возможности личности адаптироваться к сложным, травмирующим обстоятельствам жизни. Задача психолога в подобных случаях заключается в психотерапевтической помощи членам семьи (разъяснение симптомов болезни, обучение приемам ухода за больными, когнитивного тренинга с больным). Постановка ребенку в возрасте 10 лет диагноза «шизофрения» может целиком менять линию семейного развития. Работа психолога требует информационной помощи семье в планировании и организации лечения, обучения и досуга ребенка, психологического сопровождения больного ребенка, а также осуществления психологической поддержки взрослых членов семьи и sibсов (построение и коррекция собственных жизненных планов).



Хорошо известно, что на выбор форм лечения пациентов влияют этно- и социокультурные параметры семьи. Бывают случаи, когда психическая болезнь рассматривается членами семьи как проявление «бесовства», и вместо необходимого лечения больной подвергается процедуре «изгнания бесов», что часто утяжеляет психическое состояние больного. Другим примером влияния семьи на способы лечения больного является приверженность к «натуральным» препаратам, что приводит к использованию, например, траволечения по отношению к тяжелым психическим (онкологическим, сердечно-сосудистым и др.) заболеваниям. Важным аспектом этой проблемы является отказ родственников от применения современных медикаментозных средств, форм хирургического вмешательства, лучевой и химиотерапии. Работа психолога с этими проблемами должна быть построена на разъяснении и убеждении, как родственников, так и самого больного в необходимости применения адекватных медицинских мероприятий, создании установки на лечение и использование ресурсов личности в борьбе с болезнью.

В клинической психологии существенной проблемой является стигматизация и самостигматизация больных. Чрезвычайно важно для семьи сохранение конфиденциальности сведений о болезни члена семьи. Родственники небезосновательно опасаются отрицательных социальных последствий в связи с наличием в семье больного. Опыт показывает, что многие родители с трудом соглашаются на особые формы обучения ребенка с нарушенным психическим или соматическим развитием из-за боязни негативного отношения общества к их детям и к ним самим. Другим серьезным аспектом проблемы стигматизации может быть появление у здоровых детей, чьи родители страдают серьезным заболеванием, страхов перед неотвратимостью собственной болезни или негативного отношения социального окружения. Психологи должны проводить как индивидуальную психотерапевтическую работу с членами семьи, так и создавать групповые формы работы с больными. В качестве примера можно привести создание ассоциаций родственников больных и клубов для больных, в работе которых принимают участие сами больные, их родственники, психологи.

Наличие наследственной предрасположенности и даже генетической обусловленности значительного числа заболеваний отрицать невозможно. В семье подобная информация может быть причиной конфликтов, например, между супругами при выяснении генетической «вины» одной из семейных ветвей. Задача психолога — выстроить правильное поведение членов семьи, которое бы существенно смягчало проявления болезни.

Очевидно, что жизнь больного в семье создает гораздо лучшие условия для адаптации и, в конечном счете, улучшает качество жизни больного, чем его одинокое проживание. Профессиональная задача психолога в отмеченном контексте — способствовать сохранению структуры и качества жизни семьи, включающей члена с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимость работы психолога с семьей, в которой живет больной, не вызывает сомнений. Можно выделить несколько форм психологической, психотерапевтической и психокоррекционной работы с такими семьями: краткосрочная интенсивная помощь на этапе принятия болезни родственника, поддерживающая семейная психотерапия, индивидуальная психотерапия по отношению к членам семьи и самому пациенту, тренинг общения с больным, тренинг социальных навыков у больного, различные виды когнитивного тренинга и др. (А. Б. Холмогорова, 2006; Э. Голдберг, 2007; Н. В. Зверева, О. Ю. Казьмина, Е. Г. Каримулина, 2008; Л. М. Колпакова, 2009 и др.).

Научно-практические подходы к проблемам семьи, имеющей больного с соматической и нервно-психической и другой патологией, могут быть различными. Необходимо использовать существующие достижения и опыт психологии семьи, комплексной семейной терапии, системной семейной психотерапии, которые должны быть адаптированы и использованы по отношению к таким семьям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вильдавская Л. М. Роль семьи в социальной адаптации больных эндогенными психическими расстройствами юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
2. Голдберг Э. Парадоксы мудрости. М.: Поколение, 2007.
3. Зверева Н. В., Казьмина О. Ю., Каримулина Е. Г. Патопсихология детского и юношеского возраста. М.: Академия, 2008.
4. Колпакова Л. М. Личностно-типологические особенности матерей в ситуации трудноизлечимого ребенка. Казань, 2009.
5. Никольская И. М. Клиническая психология семьи // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005 (5), № 2.
6. Михайлова И. И. Самостигматизация психически больных: автореф. дис. .... канд. мед. наук. М., 2005.
7. Психосоматика: телесность и культура / Ред. В. В. Николаева. М.: Академический Проект, 2009.
8. Холмогорова А. Б. Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра: автореф. дис.... докт. психол. наук. М., 2006.
9. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: «Речь», 2006.

*И. Н. Земзюлина*

## **Динамика типов готовности к материнству у женщин, ожидающих первого ребенка**

Исследования в области изучения материнства подчеркивают, что материнство как психосоциальный феномен рассматривается с двух основных позиций: как обеспечение условий для развития ребенка и как изменения личностной сферы женщины.

Проблеме материнства посвящено множество теоретических и прикладных исследований (Г. Г. Филиппова, В. И. Брутман, И. Ю. Хамитова, С. Ю. Мещерякова, С. А. Минюрова, Е. А. Тетерлева, В. В. Абрамченко, А. А. Анохин, О. В. Баженова, Л. Л. Баз, О. А. Копыл, С. Белобородов, Ч. Шмаков, В. Бергум, М. Е. Блох, О. Б. Подобина, И. В. Братусь, О. С. Васильева, Е. В. Могилевская, Ю. Н. Клочко, Н. Ю. Ермилова, А. Ю. Ключко, Г. С. Костюк, Л. В. Кочанова, В. Е. Новожилова, Р. В. Овчарова, Е. А. Ряплова). В современной психологии личности материнство изучается в аспекте удовлетворенности женщиной своей материнской ролью, как стадия личностной и половой идентификации, а также с точки зрения личностного развития женщины, психологических и физиологических особенностей разных периодов репродуктивного цикла [1, 3].

Психологическая готовность к материнству рассматривается как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку, как способность матери обеспечивать адекватные условия для развития ребенка, эта способность проявляется в определенном типе отношения матери к ребенку, который соответствует готовности к материнству и связан с ценностью ребенка для матери (Г. Г. Филиппова, В. И. Брутман, И. Ю. Хамитова, С. Ю. Мещерякова, С. А. Минюрова, Е. А. Тетерлева). Исследования в этой области выявляют такие факторы формирования готовности к материнству как возраст, благополучие в браке, паттерны материнского поведения (Р. В. Овчарова) [2].

Целью исследования является выявить особенности динамики типов готовности к материнству у женщин в возрасте от 22 до 27 лет и в группе женщин в возрасте от 28 до 32 лет.

Для достижения поставленной цели мы использовали проективную методику – тест «Фигуры» Г. Г. Филипповой (2002) [3].

В результате статистической обработки данных с достоверным уровнем значимости  $p < 0,05$  были выявлены значимые различия в группе беременных женщин в возрасте 22–27 лет, находящихся на первом и втором триместрах беременности, по игнорирующему типу готовности к материнству, а также в группе нормородящих, находящихся на первом и третьем триместрах беременности.

В группе нормородящих, находящихся на первом триместре беременности, имеют место низкие показатели адекватного и тревожного

типов готовности к материнству. У 42 % беременных женщин в возрасте 22–27 лет отмечается игнорирующий тип готовности к материнству, что характеризует данную группу неприятием данного состояния — состояния беременности, отсутствием желания создавать условия для развития будущего ребенка, а, следовательно, несформированной социальной ролью матери. В группе беременных женщин в возрасте 22–27 лет, находящихся на втором триместре беременности, отмечается высокий процент испытуемых (45 %) с тревожным типом готовности к материнству. На втором триместре имеет место повышение уровня тревоги, напряжения и беспокойства; первое шевеление ощущается рано, сопровождается сомнениями, тревогой, испугом по поводу здоровья будущего ребенка и своего здоровья, что усиливает болезненные ощущения, что свидетельствует о трудностях освоения новой социальной роли — роли матери. У нормородящих беременных женщин с игнорирующим типом готовности к материнству 5 % испытуемых, что подтверждает факт формирования роли матери (т. е. готовности к материнству). Группу беременных женщин в возрасте 22–27 лет, находящихся на третьем триместре беременности, отличает отсутствие испытуемых с игнорирующим типом готовности к материнству. В данном случае мы можем говорить о динамике переживания беременности в группе беременных женщин в возрасте 22–27 лет, находящихся на первом, втором и третьем триместрах, которая проявляется в увеличении процентного соотношения адекватного и тревожного типов готовности к материнству и уменьшении до абсолютного отсутствия игнорирующего типа готовности к материнству, что свидетельствует о формировании новой социальной роли — роли матери к окончанию срока беременности. Данные свидетельствуют о том, что к окончанию срока беременность воспринимается положительно-эмоционально, приятно по соматическому ощущению, а тревога и беспокойство связано лишь с опасениями по поводу здоровья ребенка, своего здоровья и исхода беременности и родов. Активность беременной женщины на третьем триместре уже направлена на ребенка, на обеспечение адекватных условий для его развития, на сохранение здоровья, а также на формирование адекватного типа переживания беременности (52 %).

В результате статистической обработки данных значимых различий в группе беременных женщин в возрасте 28–32 года, находящихся на первом, втором и третьем триместрах беременности, по типам готовности к материнству значимых различий не выявлено. При сравнении групп беременных женщин в возрасте 28–32 года по триместрам беременности была выявлена своеобразная динамика типов готовности к материнству по результатам методики «Фигуры».

Высокие показатели тревожного и адекватного типов готовности к материнству в группе женщин в возрасте 28–32 года характеризуют данную группу следующим образом: с одной стороны, хорошей выраженностью соматических ощущений, снижением эмоционального напряжения, отсутствием тревоги и беспокойства по поводу протекания беременности, способностью обеспечивать адекватные условия для раз-

вития и вынашивания ребенка, что характеризует сформированность социальной роли, но, с другой стороны, наличием тревожного состояния, связанного с тревожным эмоциональным состоянием и беспокойством по поводу благополучного течения беременности. На втором триместре беременности позднеродящие характеризуются высоким процентом женщин с адекватным типом готовности к материнству (65 %) по сравнению с группой нормородящих (50 %). Данные свидетельствуют о том, что в группе беременных женщин в возрасте 28–32 года, находящихся на втором триместре беременности, имеет место благополучное эмоциональное состояние; первое шевеление ощущается в 16–20 недель и переживается положительно-эмоционально и приятно по соматическому ощущению, что свидетельствует о формировании роли матери и ее освоении. Позднеродящие на втором триместре беременности характеризуются абсолютным отсутствием испытуемых с игнорирующим типом готовности к материнству.

В группе беременных женщин в возрасте 28–32 года, находящихся на третьем триместре беременности, преобладает адекватный тип готовности к материнству (61 %), что характеризует понижение тревожности к окончанию срока беременности, активность ориентирования на подготовку к родовому и послеродовому периоду, шевеление ребенка дифференцировано от других телесных ощущений и характеризуется положительными соматическими и эмоциональными переживаниями, что свидетельствует о сформированной социальной роли – роли матери. У 30 % испытуемых данной группы имеет место тревожный тип готовности к материнству, что на третьем триместре беременности характеризует увеличение уровня тревоги и возникновение страхов, связанных с опасениями за исход беременности, родов и послеродовой период. С игнорирующим типом готовности к материнству в группе позднеродящих 9 % испытуемых, что характеризует активность беременных женщин, направленную на содержания, не связанные с ребенком. Данные результаты по тревожному и игнорирующему типам готовности к материнству мы связываем с возрастом беременных женщин, т. к. возраст 28–32 года является наиболее опасным для рождения ребенка, а приближение к родам усиливает уровень тревоги и беспокойства.

Таким образом, в группе беременных женщин в возрасте 28–32 года отмечается своеобразная неравномерная, зигзагообразная динамика адекватного и игнорирующего типов готовности к материнству. При этом процентное соотношение тревожного типа готовности к материнству уменьшается в зависимости от триместра беременности.

Мы утверждаем, что динамика типов готовности к материнству связана с возрастом беременных женщин и сроком беременности.

В результате исследования процесса принятия новой социальной роли – роли матери, критерием которой является тип готовности к материнству, у беременных женщин, находящихся на разных сроках беременности и принадлежащих к разным возрастным категориям, выявлена положительная динамика формирования готовности к материнству, которая зависит от срока беременности и возраста беремен-

ной женщины. Сформированная материнская роль отмечается в группе беременных женщин в возрасте 28–32 года, находящихся на втором триместре беременности. В группе беременных женщин в возрасте 22–27 лет, находящихся на первом триместре беременности, имеет место наличие противоречий в принятии роли матери.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 59–68.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во института психотерапии, 2003. 318 с.
3. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.

## **Проблемы профессиональной идентичности психолога, работающего в соматическом стационаре клинической больницы**

**В** данной статье будут затронуты вопросы о профессиональной идентичности психолога в стационаре, возможности ее формирования и сохранения в ситуации сотрудничества с врачами.

Профессиональная позиция психолога подразумевает, что он сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, сам осуществляет необходимые воздействия на обратившегося за помощью человека, сам несет ответственность за результаты своей работы. И это существенным образом меняет и его отношение к людям, которых он обслуживает, и его отношение к самому себе и участвующим в работе специалистам другого профиля, и, главное, сам стиль и тип его профессионального видения реальности.

Что же мы можем наблюдать в окружающей нас действительности? Молодой специалист, устраиваясь на работу в клиническую больницу, оказывается в особой, отчасти «чужеродной» профессиональной среде. Если врач, устраиваясь на работу в больницу, попадает в четко регламентированную обстановку, где давно сложились определенные традиции, понятен круг его полномочий и обязанностей, внятно определена вертикаль власти, то психолог зачастую совсем не знает реалий, с которыми ему придется столкнуться. Конечно, в отделе кадров ему дают список должностных обязанностей, но, к сожалению, к непосредственной практике часто этот список не имеет никакого отношения.

Общий план лечения, постановка диагноза и оценка результатов терапии, словом, все стратегические пункты деятельности принадлежат врачу. И, самое главное, в области здравоохранения, психолог лишается одной из важнейших прерогатив полноценного научного исследования — самостоятельности в выделении из реальности предметов изучения.

Если в психиатрической больнице очевидна задача психолога (проведение патопсихологического исследования, помощь в постановке диагноза), то в соматической клинике задача психолога не определена и отдана на откуп врачу, с которым психолог работает в отделении. Между тем, еще в 1920-е гг. выдающиеся врачи того времени говорили о необходимости учета психологического состояния больного, что именно оно зачастую определяет течение заболевания, самым непосредственным образом влияя на его исход — способствуя или препятствуя выздоровлению. В сознании больного отражаются его телесные изменения, возникающие вследствие заболевания, и изменившиеся физиологические и психологические возможности. При



длительности заболевания у человека появляется необходимость пересмотреть свои отношения с внешним миром и с самим собой. Зачастую человеку необходимо заново адаптироваться к жизни, принять новые «условия игры», без которых невозможно говорить о полноценном выздоровлении. Именно в этом отношении очень важной и ценной может оказаться работа с психологом.

Важный вопрос, который невозможно не затронуть в связи с темой взаимодействия психологов и врачей, — это специфика психологической практики в условиях стационара. В данном случае речь пойдет об индивидуальной и групповой психокоррекции.

Когда психолог ведет стационарную группу, то первое условие, с которым он сталкивается, — это что группа никогда не станет самостоятельным, независимым организмом. Ее всегда связывают сложные взаимоотношения с более крупной группой — с ее пристанищем, стационарным отделением больницы. Эффективность психокоррекционной стационарной группы, а часто и само ее существование в значительной мере зависят от поддержки администрации отделения.

Если заведующий отделением и старшая медсестра не убеждены в необходимости и эффективности групповой психотерапии, то вряд ли они станут поддерживать соответствующую деятельность психолога: они не будут относиться к терапевтическим встречам с должным уважением; не будут на регулярной основе предоставлять пациентам отделения для ведения группы, не станут обеспечивать возможность проведения сессий в удобное время, одни и те же дни и часы.

Естественно, при таком отношении психологические группы лишаются своей эффективности. Тем самым, психолог, ведущий группу (особенно, если речь идет о молодом специалисте), быстро деморализуется и теряет квалификацию. Встречи проводятся нерегулярно и часто прерываются, когда участников вызывают на индивидуальную консультацию к другим специалистам, или на множество других больничных процедур.

Аналогичная ситуация складывается в отношении индивидуальных консультаций с психологом. Изначально, консультируя пациентов, находящихся в стационаре, психолог сталкивается с большим количеством трудностей, среди которых можно назвать и тяжесть соматического состояния пациентов, и краткосрочность воздействия, и низкий уровень мотивации у подобной категории клиентов. К сожалению, на нынешний момент уровень психологической культуры в нашем обществе таков, что обывателю зачастую неизвестно, кто такой психолог, что он может дать, как профессионал, в чем состоит специфика работы с ним, и т. д. И во многом ценность работы психолога в глазах пациента будет определяться отношением к этой работе со стороны лечащего врача. А на практике, к сожалению, часто приходится сталкиваться с целым спектром негативных реакций, начиная от вальжной снисходительности и заканчивая явным пренебрежением. Стоит ли удивляться, что сами пациенты, видя подобное

отношение со стороны лечащих врачей и медперсонала, невольно начинают задаваться вопросом: «Что для меня важнее, сходить к психологу или лучше на массаж?»

Является ли такое состояние дел внутренне присущим ситуации и неизменяемым? На наш взгляд, это не так. Скорее, мы имеем дело с внешней, определяемой отношением проблемой, причины которой уходят своими корнями в несколько факторов.

Прежде всего, она тесно связана с профессиональной квалификацией врачей и администрации отделения. Многие учебные программы для врачей и медсестер предусматривают лишь краткий и самый общий курс психологии (и практически ни одна программа не включает в себя подробного изучения особенностей личности пациентов и способов налаживания и поддержания контакта с ними). Вполне понятно, что заведующие отделениями не станут вкладывать ресурсы и энергию отделения в программу лечения, о которой они не имеют почти никакого представления и в эффективности которой не убеждены. Многие врачи воспринимают деятельность психолога как этакого массовика-затейника, который способен как-то разнобразить жизнь больного в отделении. И действительно многие больные с радостью откликаются на всевозможные психологические клинические исследования именно потому, что это хоть какое-то занятие.

Во-вторых, зачастую истинной темой дебатов о роли психолога в стационарном отделении является раздел профессиональной территории. В течение многих лет организаторами и ведущими стационарных групп (т. н. «группы релаксации», обучающие приемам аутотренинга) были медсестры отделений, а психокоррекция или индивидуальное консультирование вообще не проводились.

Врачей учат лечить болезнь, а личность пациента остается как бы «за кадром». Большинство специалистов соматических клиник до сих пор отрицают психологическую природу ряда заболеваний (например, язва 12-перстной кишки). У психолога иное видение ситуации, иной подход к причинам возникновения симптомов и, соответственно, к способам их устранения. Те методы и приемы, к которым прибегает психолог в своей работе, с точки зрения большинства врачей являются несерьезными.

Эти указанные нами особенности профессионального взаимодействия в условиях клинических больниц не относятся к разряду неизменяемых, и психолог должен делать все возможное, чтобы изменить их. Один из способов — заниматься просветительской деятельностью, например, делать обзоры исследовательской литературы, которая доказывает эффективность «психологического» подхода в лечебном процессе и доносить эти обзоры до сведения врачей, медсестер и администрации учреждения, где они работают бок о бок. Есть надежда, что нынешние междоусобные споры за обладание территорией психотерапии станут частью прошлого, уступив место коллегиальности и взаимоуважению в отношениях психологов и врачей.

*Е. В. Казакова*

## **Динамика когнитивного развития детей младшего школьного и подросткового возрастов, имеющих в анамнезе родовую травму<sup>1</sup>**

**Р**одовая травма, как частый вид акушерской патологии, отрицательно влияет на когнитивное развитие ребенка [2]. Как отмечают Н. А. Шивирев, Н. Е. Лютикова (1986), Я. А. Александрова (1999) дети, имевшие родовую травму, в процессе дальнейшего развития имеют ряд нервно-психических нарушений, причем в 80 % случаев матери отмечают их уже на 1-м году жизни (например, двигательное беспокойство, нарушение сна, позднее приобретение статокинетических и социокультурных навыков, элементы нейротизма) [1, 7]. Развивающиеся нервно-психические и соматические заболевания затрудняют адаптацию детей в коллективе, замедляют приобретение «школьных» навыков (счет, пересказ, двигательные умения и т. п.). Могут наблюдаться нарушения в области сенсорных систем и связанными с ними слабостью когнитивных функций, в частности низким уровнем развития памяти, мышления, внимания и др. Все эти отклонения в дальнейшем приводят к нарушениям произвольной деятельности различной степени [5].

Цель исследования: выявление динамики влияния одного из факторов риска раннего дизонтогенеза – родовой травмы ребенка – на развитие когнитивных функций у детей в процессе школьного обучения от 7–8 к 12–13 годам. Обследовано 68 детей 7–13 лет (36 девочек и 32 мальчика), родившихся и проживающих в городе Архангельске. Одни и те же дети в первом и пятом классах, принявшие участие в исследовании, не имели органических или иных выраженных поражений мозга.

Для диагностики выявления наиболее часто встречающихся факторов риска раннего дизонтогенеза архангельских учащихся использовались медицинские карты детей и анкеты для родителей, учителей, разработанные в НИИ возрастной физиологии РАО. Для изучения когнитивной сферы использовались методики: тест Бернштейна «Узнавание фигур» (кратковременная зрительная память), «10 слов» (кратковременная слуховая память), матрицы Д. Равена (наглядно-образное мышление), тест Тулуз–Пьерона (скорость переработки информации, концентрация внимания, устойчивость скорости, устойчивость внимания). Для оценки успешности обучения ребенка были

---

<sup>1</sup> Работа поддержана проектом РГНФ № 11-36-00382a2 (2011–2012 гг.) «Когнитивное развитие детей и подростков с факторами риска в раннем развитии в условиях приполярного региона Европейского севера России».

использованы показатели академической успеваемости (балльные оценки – 1, 2, 3) по всем основным предметам. Именно такой подход наиболее часто применяется в подобных исследованиях (J. Lazar, M. Frank, 1998).

В результате проведенного нами исследования было выявлено, что наибольшая встречаемость факторов риска наблюдается у  $79,59 \pm 1,39$  % учащихся в процессе их антенатального периода и развития до 1 года. Родовая травма в г. Архангельске встречается в 12,63 % случаев. Располагая данными разных исследователей, можно отметить, что этот фактор составляет от 10 % [4, 6] до 20 % [3].

Как показали результаты наших исследований уровень развития когнитивных функций у детей в возрастной период от 7–8 до 12–13 лет, родившихся и проживающих в г. Архангельске, претерпевает положительную динамику. Различия статистически достоверны на высоком уровне значимости (в большинстве случаев  $p < 0,001$ ).

Важно отметить, что наличие такого фактора риска как «родовая травма» оказывает существенное влияние на психическое развитие детей 7–8 и в последствие в 12–13 лет. Результаты, полученные с помощью t-критерия Стьюдента при сравнении среднегрупповых значений почти всех исследуемых показателей, имеют достоверные различия. В нашем исследовании было обнаружено, что первоклассники, имеющие в своем анамнезе родовую травму, имеют достоверно меньшие показатели уровня развития кратковременной зрительной ( $5,32 \pm 1,65$ ;  $p < 0,01$ ) и слуховой памяти ( $3,88 \pm 1,45$ ;  $p < 0,001$ ), зрительного восприятия ( $65,53 \pm 16,40$ ;  $p < 0,05$ ), концентрации внимания ( $0,92 \pm 0,08$ ;  $p < 0,01$ ), образно-логического мышления ( $10,83 \pm 3,06$ ;  $p < 0,001$ ) по сравнению с детьми контрольной группы, у которых указанные показатели составили  $6,04 \pm 1,27$ ;  $4,55 \pm 1,31$ ;  $69,704,55 \pm 13,10$ ;  $0,95 \pm 0,03$ ;  $13,06 \pm 2,39$ .

В результате сравнительного анализа среднегрупповых значений остальных когнитивных показателей, мы не обнаружили достоверных различий. Тем не менее, количественное соотношение обследуемых детей с различным уровнем развития скорости переработки информации и образно-логического мышления имело некоторые особенности. Так, в экспериментальной группе выявлено в 1,2 раза больше детей с низкой скоростью переработки информации (28,70 %) и в 1,05 раза с низким уровнем развития образно-логического мышления (92,40 %) по сравнению с детьми контрольной группы (24,40 % и 88,50 % соответственно).

Пятиклассники экспериментальной группы имели достоверно ниже уровень развития наглядно-образного мышления ( $34,00 \pm 7,34$ ;  $p < 0,001$ ), скорости переработки информации ( $54,80 \pm 25,93$ ;  $p < 0,01$ ), концентрации внимания ( $0,84 \pm 0,25$ ;  $p < 0,05$ ), устойчивости скорости во времени ( $2,53 \pm 2,78$ ;  $p < 0,05$ ) по сравнению с детьми контрольной группы, у которых указанные показатели составили  $40,27 \pm 6,74$ ;  $43,85 \pm 13,85$ ;  $0,91 \pm 0,13$ ;  $1,79 \pm 1,60$  соответственно.

Анализ данных, полученных в результате статистического сравнения успешности обучения первоклассников и пятиклассников изучаемых групп, показал, что балльные оценки академической успевае-

мости распределяются неодинаково. По математике, русскому языку, чтению дети контрольной группы отличаются от учащихся, имеющих в анамнезе родовую травму, более высокими оценками.

Итак, можно заключить, что наличие такого фактора риска в раннем развитии, как родовая травма, у детей 7–8 лет, а в последствие и в 12–13 лет отрицательно сказывается на развитии высших психических функций: кратковременной зрительной и слуховой памяти, наглядно-образного мышления, скорости переработки информации, концентрации внимания, устойчивости скорости и устойчивости внимания, что негативно сказывается на успешности обучения школьников. Таким образом, мы получили убедительные доказательства для родителей и учителей в том, что любой ребенок, имеющий фактор риска «родовая травма» нуждается в своевременном оказании специальной коррекционной помощи, чтобы при системном обучении не могли возникнуть трудности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Я. А. О «нервности ребенка». СПб.: ДИЛЯ, 1999. 128 с.
2. Альбицкий В. Ю., Галиева С. Х. Состояние здоровья детей дошкольного возраста, родившихся недоношенными // Российский педиатрический журнал. 1998. № 4. С. 12–15.
3. Буркова А. С., Володин Н. Н., Журба Л. Т. и др. Классификация перинатальных поражений нервной системы и их последствий у детей первого года жизни (Методические рекомендации Российской ассоциации специалистов перинатальной медицины) // Вопросы практической педиатрии: научно-практический журнал для неонатологов и педиатров. 2006. Т. 1. № 5. С. 38–70.
4. Елизарова И. П. Церебральные нарушения у новорожденных, перенесших родовую травму и асфиксию. Л.: Медицина, 1977. 175 с.
5. Лохов М. И., Фесенко Ю. А., Фесенко Е. В. Интеллект ребенка и профилактика его нарушений. СПб.: Элби–СПб., 2008. 128 с.
6. Цвелев Ю. В., Кира Е. Ф., Пономаренко Г. Н., Гайворонских Д. И. Практический справочник акушера-гинеколога. СПб.: ООО «Издательство ФОЛИАНТ», 2001. 576 с.
7. Шивирев Н. А., Лютикова Н. Е. О нервно-психических нарушениях у детей, перенесших пери- и постнатальную патологию // Перинатальная патология и здоровье ребенка. Сб. научных трудов. Пермь: Изд-во ПГМИ, 1986. С. 47–49.

## **Особенности мышления у детей младшего школьного возраста с дизартриями и задержкой психического развития церебрально-органического генеза**

**П**роблема сложных нарушений достаточно трудна. Само понятие «сложный дефект» или, как сейчас принято определять «сложные нарушения развития», в различных литературных источниках трактуется по-разному. Терминологическая неясность возникает, когда в сложный дефект, наряду с первичными, включают вторичные отклонения в развитии, связанные с воздействием конкретного первичного нарушения, или когда незначительные нарушения оцениваются как основные структурные элементы, в то время как их следует рассматривать как осложненные.

К сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы характер и структуру аномального развития. Все имеющиеся нарушения оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются. Вследствие этого отрицательные последствия таких дисфункций качественно и количественно значительно грубее, чем простое суммарное сложение отдельных нарушений [3].

В качестве синонимического понятия сложного нарушения используется «множественное нарушение», когда имеется три и более нарушений (первичных), каждое из которых имеет определенные отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребенка, например, умственно отсталые слепоглухие. «К множественным дефектам, в частности, можно отнести и сочетание у одного ребенка целого ряда небольших нарушений, которые имеют отрицательный кумулятивный эффект, например, при сочетании небольших нарушений моторики, зрения, слуха у ребенка может иметь место выраженное недоразвитие речи» [3].

Причинами возникновения комплексного нарушения являются органические поражения центральной и периферической нервной системы, возникающие под влиянием неблагоприятных экзогенных и эндогенных факторов, воздействующих во внутриутробном периоде развития, в момент родов и после рождения. Воздействие вредоносного фактора на развивающийся мозг чаще имеет более распространенный характер и при поражении одних мозговых структур может способствовать задержке созревания и нарушать функционирование других структур мозга.

Сложные нарушения развития отличаются большим многообразием. Высокий уровень современных технологий по изучению развития



детей различных категорий позволяет выделить более 20 видов сложных и множественных нарушений, в которых могут быть представлены сочетания первичных сенсорных, двигательных, речевых, эмоциональных нарушений друг с другом, а также сочетания всех этих дефектов со снижением интеллектуальных способностей разной степени.

К одним из наиболее распространенных комплексных нарушений можно отнести задержку психического развития церебрально-органического генеза в сочетании с дизартриями. Сочетание данных нарушений оказывает неблагоприятное воздействие на становление всех психических функций человека.

Многие исследователи раскрывают особенности речевого развития детей данной категории, обусловленные своеобразием психического развития, познавательной деятельности. Это проявляется в процессах овладения семантикой речи, усвоения языковых закономерностей и обобщений.

У детей с задержкой психического развития наблюдаются позднее возникновение словотворчества и недостаточность словообразовательных процессов. В работах Р. Д. Тригер (1981), Е. С. Слепович (1983), анализирующих особенности речевой деятельности детей данной категории, отмечается, что речь у них в основном носит ситуативный характер. Выражается это в большом количестве личных и указательных местоимений, частом использовании прямой речи, а также ограниченности словарного запаса. На бедность словарного запаса таких детей указывает также С. Г. Шевченко (1976). В исследованиях Н. Ю. Боряковой (1982) подчеркивается несформированность развернутого речевого высказывания и, в частности, операций внутреннего программирования и грамматического структурирования [3].

При данном комплексном нарушении будут ярко проявляться дефекты речи, которые оказывают неблагоприятное влияние на все психическое развитие ребенка, так как развитие речевой функции не идет автономно от развития других высших психических функций. Внимание, восприятие, память и другие процессы развиваются по принципу гетерохронности и «опосредованы с речью» (Л. С. Выготский).

Наиболее тесная взаимосвязь наблюдается между мышлением и речью, так как речь является не только средством общения, но и орудием мышления. Связь мышления и речи находит свое выражение, прежде всего в том, что мысли всегда облачаются в речевую форму, даже в тех случаях, когда речь не имеет звуковой формы. Мысль приобретает окончательный вид только после того, как замысел будет закодирован в речевые символы. Тот факт, что мысль кодируется в речи, чтобы приобрести общедоступную форму, Л. С. Выготский выразил в формуле «мысль совершается в слове». Поэтому речь действительно является не только средством общения, но и орудием мышления [2].

Мышление присутствует во всех других познавательных психических процессах, в том числе в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Все высшие формы этих процессов в определенной степени, в зависимости от уровня своего развития, связаны с мышлением.



Мышление — это особого рода деятельность, имеющая свою структуру и виды. Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн и др.). При этом в теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом — наглядно-образное и наглядно-действенное. Эти виды мышления могут рассматриваться и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное. Человеческое мышление, в каких бы формах оно ни осуществлялось, невозможно без языка [5].

Таким образом, мышление, являясь особым родом деятельности, оказывает влияние на все психические процессы, такие как восприятие, внимание, воображение, память, речь, но особо стоит подчеркнуть значимость взаимосвязи мышления и речи, так как именно речь является орудием мышления.

Исходя из данного положения, необходимо знать как нарушение речи, а именно дизартрия, в сочетании с задержкой психического развития влияют на развитие мышления. Это необходимо для наиболее эффективной адаптации и интеграции в среду здоровых сверстников детей данной категории.

В соответствии с этим было проведено исследование, направленное на выявление особенностей развития мышления у детей младшего школьного возраста при дизартриях в сочетании с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

В эксперименте приняли участие 12 младших школьников в возрасте 8—9 лет, из них 6 человек с задержкой психического развития церебрально-органического генеза и дизартрией, 6 младших школьников с нормальным психическим развитием.

Для исследования мышления у детей с дизартриями и задержкой психического развития церебрально-органического генеза были использованы методики для оценки уровня развития наглядно-действенного («Кубик Рубика»), наглядно-образного («Матрицы Равенна») и словесно-логического мышления («Определение уровня вербального мышления»).

Методика, направленная на оценку наглядно-действенного мышления, не вызвала у испытуемых обеих групп затруднений. Методики, которые были использованы для определения уровня развития наглядно-образного и словесно-логического мышления вызвали у испытуемых с комплексным нарушением развития сложности при выполнении. У испытуемых с задержкой психического развития и дизартрией отмечают сложности переключения внимания с одной задачи на другую, трудности при восприятии вопроса на слух, удержании в памяти задания, снижение самоконтроля.

По данным проведенного исследования были получены результаты, которые свидетельствуют о том, что у детей младшего школьного возраста при задержке психического развития церебрально-органического генеза в сочетании с дизартрией не наблюдается значительного отставания в развитии наглядно-действенного мышления. Имеющие-

ся особенности психического развития могут влиять лишь косвенно, не затрагивая при этом механизм формирования данного типа мышления. Как и предполагалось, у детей, имеющих данное комплексное нарушение развития, отмечается снижение уровня наглядно-образного и словесно-логического мышления. Причинами этого можно считать такие особенности развития психики как замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, что вызывает некоторое снижение запаса знаний об окружающем мире. Так же имеющиеся особенности психического развития, такие как слабость и неустойчивость внимания, недостаточность объема кратковременной памяти, снижение самоконтроля, оказывая косвенное влияние, вызывают трудности при осуществлении мыслительной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 240 с.
4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. 304 с.
5. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2003.

*С. Ю. Киселев, Ю. Ю. Лапина, И. Г. Волик*

## **Исследование нейрокогнитивных функций у детей дошкольного возраста с трудностями понимания логики-грамматических конструкций языка<sup>1</sup>**

**Н**арушение понимания логики-грамматических конструкций (ЛГК) языка является одним из видов специфических расстройств речи у детей. В отечественной логопатологии А. Н. Корнев [2] включает трудности понимания ЛГК в IV группу нарушений – синдром импрессивного дисграмматизма. Автор отмечает, что данный синдром изучен слабо, его описание и анализ почти не встречается в русскоязычной литературе. Исходя из наблюдения большого количества детей с разными формами речевых патологий, А. Н. Корневым был сделан вывод, что этот синдром чаще всего зависит от двух факторов: интеллектуального развития и грамматических способностей [2].

В данной работе была исследована группа детей с трудностями в понимании пассивных и предложных логики-грамматических конструкций языка. Мы предполагаем, что у нормально развивающихся детей, имеющих трудности в понимании логики-грамматических конструкций языка, может наблюдаться низкий уровень сформированности специфического мозгового механизма. Низкий уровень сформированности этого механизма, в свою очередь, может сказываться не только на речи, но и на других психических процессах. Данное предположение опирается на концепцию системного характера нарушений психических процессов, которая была разработана А. Р. Лурией, в соответствии с которой нарушение мозгового механизма, как правило, приводит к появлению синдрома, который состоит из симптомов нарушения не одной, а нескольких психических функций [3]. Мы предполагаем, что данное утверждение верно не только по отношению к нарушенным мозговым механизмам, но и по отношению к мозговым механизмам, имеющим низкий уровень сформированности.

В данной работе была поставлена задача провести комплексное нейропсихологическое обследование детей дошкольного возраста, у которых есть трудности в понимании пассивных и предложных логики-грамматических конструкций языка, с целью выявить набор слабых и сильных звеньев в их когнитивной сфере. Для достижения этой цели был использован нейропсихологический подход, разработанный А. Р. Лурией. Данный подход позволяет на основе анализа выполнения нейропсихологических проб выявлять дефицитность

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (грант № 09-06-00085-а) и Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (контракт № П826).

специфических мозговых механизмов. В отечественной детской нейропсихологии было показано, что данный подход может быть успешно использован не только для выявления нарушений, но и низкого уровня сформированности мозговых механизмов [4].

В исследовании приняли участие 137 детей дошкольного возраста, в том числе 46 детей в возрасте 4 лет ( $M=4,56$ ,  $SD=0,28$ ; 28 девочек и 18 мальчиков), 46 детей в возрасте 5 лет ( $M=5,48$ ,  $SD=0,33$ ; 29 девочек и 17 мальчиков), 45 детей в возрасте 6 лет ( $M=6,51$ ,  $SD=0,26$ ; 27 девочек и 18 мальчиков).

Для выявления детей с трудностями понимания ЛГК была использована нейропсихологическая проба, разработанная Т. В. Ахутиной [1] и апробированная как на взрослых больных страдающих афазией, так и на детях в возрасте 3–5 лет. Проба состоит из двух частей: (1) понимание пассивных обратимых конструкций (9 предложений); (2) понимание предложных конструкций (4 предложения).

Для оценки уровня развития нейрокогнитивных функций была использована компьютерная версия комплексного нейропсихологического обследования детей дошкольного возраста, разработанная на кафедре психофизиологии и психофизики УрГУ под руководством С. Ю. Киселева. В методику вошли пробы из двух батарей тестов: (1) детской нейропсихологической методики, разработанной под руководством Т. В. Ахутиной; (2) методики NEPSY, разработанной под руководством М. Korkman [7]. Методика позволяет исследовать базовые нейрокогнитивные функции, в частности, различные аспекты речевых процессов, слухоречевую и зрительную память, слуховой и зрительный гнозис, зрительно-пространственные функции, функции регуляции и контроля, а также сенсомоторные функции.

Для каждого ребенка вычислялся интегральный нейропсихологический показатель (ИНП), который отражает общий уровень развития когнитивных функций ребенка. Для этого по каждой пробе находился коэффициент успешности выполнения – полученный ребенком балл делился на максимальный балл, который мог быть заработан по данной пробе. Интегральный нейропсихологический показатель вычислялся как сумма коэффициентов успешности выполнения всех проб.

В каждой возрастной группе (4, 5 и 6 лет) были выделены две подгруппы – дети с низким (Н-ЛГК) и высоким уровнем понимания ЛГК (В-ЛГК). В группу детей с низким уровнем понимания ЛГК относили детей, которые по пробе «Понимание ЛГК» показали результат ниже среднего для данного возраста. Группы были уравнены по ИНП. Далее в каждой возрастной группе с помощью однофакторного дисперсионного анализа был проведен сравнительный анализ успешности выполнения отдельных нейропсихологических проб между Н-ЛГК и В-ЛГК детьми.

У детей 4 лет были обнаружены достоверные различия между подгруппами по успешности выполнения одной пробы – «Называние частей тела» ( $F = 7,54$ ;  $p < 0,01$ ). У детей 5 лет были обнаружены достоверные различия между подгруппами по успешности выполнения только двух проб – «Понимание инструкций» ( $F = 4,78$ ;  $p < 0,04$ )

и «Реакция выбора» ( $F = 4,44$ ;  $p < 0,05$ ). У детей 6 лет были обнаружены достоверные различия между подгруппами по успешности выполнения 3 проб – «Называние частей тела» ( $F = 5,90$ ;  $p < 0,03$ ), «Фонематический слух» ( $F = 4,60$ ;  $p < 0,05$ ), «Повторение псевдослов» ( $F = 4,58$ ;  $p < 0,05$ ).

Таким образом, видно, что у детей 4 лет трудность понимания ЛГК связана с речевой сферой, так как проба «Называние частей тела» оценивает одну из сторон речевой деятельности – номинативную функцию речи, которая преимущественно связана с задними отделами левого полушария. Можно предположить, что у детей 4 лет трудности понимания ЛГК связаны в большей степени с дефицитностью задних отделов левого полушария. У детей 5 лет трудность понимания ЛГК связана в основном со сферой регуляции и контроля, так как и проба «Понимание инструкций», и проба «Реакция выбора» оценивают уровень развития данной сферы. Эта функция преимущественно связана с лобными отделами. Можно предположить, что у детей 5 лет трудности понимания ЛГК связаны в большей степени с дефицитностью лобных отделов мозга. У детей 6 лет трудность понимания ЛГК связана с речевой сферой, так как все три пробы, по которым обнаружены достоверные различия между подгруппами, оценивают различные стороны речевой деятельности – фонематический слух, номинативную функцию речи и уровень сформированности артикуляции, которые преимущественно связаны с задними отделами левого полушария.

На наш взгляд результаты проведенного исследования позволяют объяснить противоречивые данные, которые получены в зарубежных исследованиях детей со специфическими расстройствами языка. Ряд исследований показывают, что у этих детей существует только специфическая слабость в понимании ЛГК при отсутствии проблем в других когнитивных функциях [11]. Однако, существуют свидетельства наличия неречевых когнитивных трудностей у этих детей, включая проблемы с рабочей памятью [8], моторными навыками [5], вниманием [9] и восприятием [6]. То, каким образом эти неречевые проблемы могут объяснить речевые нарушения у этих детей, является предметом споров в современных психолингвистических исследованиях [10]. Полученные в данном исследовании результаты говорят, о том, что существует возрастная специфика связи трудностей понимания ЛГК с другими когнитивными функциями. Не учет этой возрастной специфики может приводить к получению противоречивых данных в исследованиях детей с диагнозом «специфические расстройства языка».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В. Трудности понимания грамматических конструкций у больных с афазией // Проблемы афазии и восстановительного обучения. Вып. 2. М., 1979.
2. Корнев А. В. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты. СПб., 2006.

3. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М., 2000.
4. Микадзе Ю. В. Дифференциальная нейропсихология детского возраста // Вопросы психологии. 2002. 4. 35–45.
5. Hill EL. Non-specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *Int J Lang Commun Disord* 2001, 36, 149–71.
6. Johnston J. Specific language disorders in the child. In *Handbook of Speech-Language Pathology and Audiology*, ed. N Lass, L McReynolds, J Northern, D Yoder, pp. 685–715. Toronto: Decker, 1998.
7. Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S. L. *NEPSY–A Developmental Neuropsychological Assessment*, San Antonio: Psychological Corporation, 1998.
8. Montgomery J. Sentence comprehension in children with specific language impairment: The role of phonological working memory. *Journal of Speech and Hearing Research* 1995, 38, 187–99.
9. Tallal P, Dukette D, Curtiss S. 1989. Behavioral/emotional profiles of preschool language impaired children. *Development and Psychopathology*. 1989, 1, 51–67.
10. Ullman M, Pierpont E. 2005. Specific Language Impairment is not Specific to Language: The Procedural Deficit Hypothesis. *Cortex* 2005, 41, 399–433.
11. Van der Lely H. 2005. Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences* 2005, 9, 53–9.

## **Психолого-педагогические условия коррекции тревожности у детей с интеллектуальной недостаточностью**

**П**сихологический словарь дает следующее определение термина тревожность: «Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге ее возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» [6].

В настоящее время, как утверждают Е. Савина, Н. Шанина, увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревоги возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит [5]. Е. К. Лютова и Г. Б. Моница отмечают, что следует четко разграничивать термины «тревожность» и «страх».

Эмоцию страха переживают люди в любом возрасте, однако каждому возрасту присущи и так называемые «возрастные страхи», которые были изучены и подробно описаны многими специалистами. Вопрос о причинах возникновения тревожности в настоящее время остается открытым. Однако многие авторы в качестве одной из причин повышенного уровня тревожности дошкольников и младших школьников считают нарушение детско-родительских отношений, неудовлетворением важных потребностей [4]. Е. Ю. Брель проводила специальное исследование, направленное на выявление социально-психологических факторов, влияющих на формирование детской тревожности. Данное исследование позволило ей сделать вывод о том, что неудовлетворенность родителей своей работой, материальным положением и жилищными условиями, оказывают существенное влияние на появление тревожности у детей [2].

Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. Это различие зафиксировано соответственно в понятиях «тревога» и «тревожность». Последний термин, кроме того, используется и для обозначения явления в целом. Основываясь на высказывании А. И. Захарова об обратимости тревожности в дошкольном возрасте, мы сочли необходимым проведение психолого-педагогической коррекции с детьми данной категории.



Традиционно основной задачей психокоррекции является смягчение эмоционального дискомфорта у ребенка, повышение его активности и самостоятельности, устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др. [4].

В отечественной и зарубежной психологии используются разнообразные методы, помогающие откорректировать эмоциональные нарушения у детей. Эти методы можно условно разделить на две основные группы: групповые и индивидуальные. Однако такое деление не отражает основной цели психокоррекционных воздействий.

В мировой психологии существует два подхода к психологической коррекции психического развития ребенка: психодинамический и поведенческий. Главная задача коррекции в рамках психодинамического подхода — это создание условий, снимающих внешние социальные преграды на пути развертывания интрапсихического конфликта. Успешному разрешению способствуют психоанализ, семейная психокоррекция, игры и арттерапия. Коррекция в рамках поведенческого подхода помогает ребенку усвоить новые реакции, направленные на формирование адаптивных форм поведения, или угасание, торможение имеющихся у него дезадаптивных форм поведения.

Методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей, по мнению И. И. Мамайчук, целесообразно разделить на две группы: основные и специальные [4].

К основным методам психологической коррекции эмоциональных нарушений относятся методы, которые являются базисными в психодинамическом и поведенческом направлениях. Сюда входит игротерапия, арттерапия, психоанализ, метод десенсибилизации, аутогенной тренировки, поведенческий тренинг. Специальные методы включают в себя тактические и технические приемы психокоррекции, которые влияют на устранение имеющегося дефекта с учетом индивидуально-психологических факторов. Эти две группы методов взаимосвязаны.

В отечественной психологии разработаны и описаны методы групповой психокоррекции преневротических нарушений у детей. Рассматривая психокоррекционный процесс как систему, автор выделяет в ней основные блоки: диагностический, установочный, коррекционный и оценочный.

Кроме групповых психокоррекционных занятий для детей с эмоциональными нарушениями используются разработанная психорегулирующая тренировка. Основной целью этих занятий является: смягчение эмоционального дискомфорта; формирование приемов релаксации; развитие навыков саморегуляции и самоконтроля поведения.

В детской и подростковой клинике широко используется психогимнастика, предложенная чешским психологом Г. Юновой и модифицированная М. В. Чистяковой. Занятия по психогимнастике включают в себя ритмику, пантомиму, коллективные танцы и игры.

В 1990 г. М. В. Чистякова применила этот метод к детям младшего возраста и несколько модифицировала его [1].

Еще в 1930-х гг. для коррекции эмоционально-личностных проблем ребенка психоаналитиками был предложен метод арттерапии.

Арттерапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на изобразительном искусстве. Основная задача арттерапии состоит в развитии самовыражения и самопознания ребенка [3].

В отечественной психологии методы арттерапии использовались в коррекции психических заболеваний у взрослых и неврозов у детей. Наиболее эффективна арттерапия в коррекции страхов и тревожности у детей и подростков.

В психокоррекции детей с повышенной тревожностью широко используется музыкотерапия. Выделяются четыре основных направления психокоррекционных воздействий музыкотерапии: 1. Эмоциональное активирование в ходе вербальной психотерапии. 2. Регулирующее влияние на психовегетативные процессы. 3. Развитие навыков межличностного общения. 4. Повышение эстетических потребностей.

Особо важное место в психологической коррекции эмоциональных нарушений занимают игровые методы. Игра – это наиболее естественная форма жизнедеятельности ребенка. В процессе игры формируется активное развитие ребенка с окружающим миром, развиваются его интеллектуально-волевые, нравственные качества, формируется его личность в целом [7].

Игру как метод психотерапии и психокоррекции стали применять в начале XX века. Одним из родоначальников игровых методов в лечении больных является Морено, который разработал методику психодрамы, способствующую коррекции взаимоотношений больных [1].

Отечественными психологами Е. Лютовой и Г. Мониной был предложен ряд подвижных игр, способствующих коррекции эмоциональной сферы, в частности тревожности. Посредством данных игр снимаются зажимы с различных групп мышц, сопровождающих состояние тревоги. В основу игр были взяты упражнения таких авторов, как Л. В. Агеева, этюды М. В. Чистяковой и др. Все упражнения представлены в модификации Е. Лютовой, Г. Мониной. Авторы внесли игровые моменты, не меняя их содержания. Подвижные игры, предложенные Е. Лютовой, Г. Мониной могут быть использованы в качестве эффективного средства коррекции тревожности, так как адаптированы для данных детей [3].

Таким образом, в психологической науке и специальной психологии существуют различные пути и средства коррекции эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.
2. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг, общение с ребенком (период раннего детства). СПб., 2002.

3. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000. 202 с.
4. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб., 2001.
5. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. 1996. № 4. С. 11.
6. Тревожность [Электронный ресурс]. 2010. Режим доступа: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Тревожность>. Дата доступа: 23.01.2010.
7. Чистякова М. В. Психогимнастика. М., 1990.

*О. В. Крапивина, Е. А. Деревянко*

## **Психологические факторы мотивации к лечению у больных туберкулезом легких**

**В** настоящее время в нашей стране, несмотря на активные меры профилактики заболеваемости туберкулезом легких, это заболевание представляет собой острую медико-социальную проблему. По данным Роспотребнадзора в России ежегодно заболевают туберкулезом легких около 117–120 тысяч человек, умирают от этого заболевания около 25 тысяч человек. По данным ВОЗ в нашей стране уровень заболеваемости и смертности населения по причине туберкулеза легких превышает показатели в странах Европы в 5–8 раз [4].

Болезнь «туберкулез легких» меняет у заболевшего восприятие настоящего, перспективу на будущее, препятствует достижению жизненных целей. Она содержит угрозу утраты здоровья и трудоспособности, изменения личного и социального статуса, что неизбежно ведет к переоценке личностных ценностей и мотивации [1, 2].

Вопрос повышения мотивации к лечению у больных туберкулезом легких является очень значимым в практике терапии этой болезни [1]. Дополнительное внимание специалистов к повышению мотивации лечения у больных туберкулезом легких, к формированию у них ответственного отношения к своему статусу важно не только для поддержания здоровья самих больных, но и для снижения риска заболеваемости среди окружающих их людей. Для выявления возможных групп риска больных с мотивацией отказа от лечения и для составления плана дальнейшей работы с ними необходимо изучать психологические факторы мотивации к лечению таких пациентов, что и стало целью данного исследования.

Мы предположили, что мотивация к лечению у больных туберкулезом легких является результатом влияния ряда психологических факторов: наличие социальной ответственности (семья, работа, планы на будущее); гармоничные типы реагирования на болезнь; доминирование в ценностной иерархии такой ценности как «здоровье», доминирование мотивации достижения успеха; приоритет в использовании зрелых механизмов психологической защиты; открытость и умеренный уровень тревожности.

Для проверки нашего предположения было проведено исследование 27 мужчин и 23 женщины в возрасте от 20 до 64 лет с общим диагнозом туберкулез легких в ГУЗ «Тамбовский областной туберкулезный диспансер». Психологическая диагностика больных проводилась с применением следующих методик: Ленинградский опросник Бехтеревского института; Индикатор копинг-стратегий (Д. Амирхан); Опросник Плутчика-Келлермана–Конте; 16 PF — опросник Кеттелла; Шкала ценностных ориентаций (М. Рокич); модификация Методики управляемой проекции для определения степени выраженности мотивации к лечению.

По результатам сравнительного анализа у группы лиц с повышенной мотивацией к лечению обнаружилось значительное отличие по личностным показателям от группы лиц с пониженной мотивацией к лечению.

Лица, у которых обнаружилась повышенная мотивация к лечению, имеют меньший срок лечения в туберкулезном диспансере, что позволяет нам предположить, что механизмом снижения мотивации к лечению является «выученная беспомощность» больных, получающих длительное лечение, но не обнаруживающих заметных улучшений в клинической картине.

У лиц с повышенной мотивацией к лечению чаще обнаруживается трезвая оценка своего состояния без склонности преувеличивать его тяжесть и без недооценки тяжести болезни – гармоничный тип реагирования на болезнь. У лиц с пониженной мотивацией к лечению – паранойяльный тип, то есть уверенность в том, что болезнь является результатом чьего-то злого умысла, крайняя подозрительность к лекарствам и процедурам.

Больные с повышенной мотивацией к лечению преимущественно используют такие механизмы психологической защиты, как: компенсация (попытка исправления или замены объекта, вызывающего чувство неполноценности, нехватки, утраты), гиперкомпенсация (особая компенсация, при реализации которой не просто происходит избавление от чувства неполноценности, но достигается какой-то результат, позволяющий занять доминирующую позицию по отношению к другим), рационализация (поиск разумной основы поведения, оправданий импульсивным поступкам). При этом оказалось, что лица с пониженной мотивацией к лечению используют в большей степени такой примитивный механизм психологической защиты, как регрессия (избегание субъектом тревоги путем возвращения к онтогенетически более незрелым формам поведения и удовлетворения потребностей). Это позволяет нам сделать вывод о том, что больные туберкулезом легких с высокой мотивацией к лечению предпочитают использовать более зрелые механизмы психологической защиты [3].

Обнаружились различия и по копинг-стратегиям. У больных с повышенной мотивацией к лечению доминирующей является копинг-стратегия «разрешение проблем», а у больных с пониженной мотивацией к лечению данный способ поведения в стрессовых ситуациях выражен в меньшей степени.

Что касается личностных особенностей, то у лиц с повышенной мотивацией к лечению в большей степени выражены такие личностные качества, как общительность, эмоциональная устойчивость, нормативность, чувствительность к угрозе, дипломатичность. Среди них чаще встречаются экстраверты. Лица с пониженной мотивацией к лечению, напротив, являются преимущественно замкнутыми, эмоционально неустойчивыми, крайне прямолинейными, «толстокожими», интровертированно направленными.

Анализ иерархии ценностных ориентаций показал, что у больных туберкулезом легких с повышенной мотивацией к лечению домини-

руют в ценностной иерархии такие ценности, как «активная деятельная жизнь», «физическое и психическое здоровье», а у больных с пониженной мотивацией к лечению доминируют ценности «приятного проведения времени, чувства комфорта» и «наличия равных возможностей для всех».

На основе полученных данных можно разработать рекомендации по повышению мотивации к лечению у больных туберкулезом легких, что необходимо для повышения эффективности терапии данного заболевания. Вот некоторые из них.

У больных туберкулезом легких нужно формировать на поликлиническом этапе, и позже в диспансере, гармоничный тип отношения к болезни, необходимо разъяснить важность длительного пребывания в стационаре и соблюдения лечебного режима, оценку своего лечения как эффективного. Работа клинического психолога должна включать формирование у туберкулезных больных ценностей здоровья и активной (субъектной) жизненной позиции, обучение решать свои проблемы самостоятельно и более благополучными способами, с разъяснением специфики работы механизмов психологической защиты. Нужно сформировать такие личностные качества, как общительность, эмоциональная устойчивость, дипломатичность, открытость в поведении. Осуществление указанных видов психологической работы возможно как в индивидуальной, так и в групповой формах.

Таким образом, проведенное исследование позволило обнаружить различия в личностных качествах, ценностных ориентациях и способах поведения у больных туберкулезом легких с разной степенью мотивации к лечению, которые выступают в роли психологических факторов мотивации к лечению данной категории больных.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богородская Е. М. Больные туберкулезом: мотивация к лечению // Проблемы туберкулеза и болезней легких. 2009. № 2. С. 3–11.
2. Менделевич В. Д. Клиническая медицинская психология: Практическое руководство. М., 2002.
3. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология. СПб., 2004.
4. Туберкулез в России. Справка. В. Титиевский [электронный ресурс]. Url: <http://www.gian.ru/spravka/>.

*Ю. Е. Куртанова*

## **Основные принципы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья**

**П**сихологическая реабилитация как самостоятельное и научно разрабатываемое направление в нашей стране появилось совсем недавно. Несмотря на недолгий путь развития, уже сейчас можно выделить основные принципы психологической работы в реабилитационной системе, определить ее отличие от работы в смежных областях.

Первым из принципов хотелось бы отметить междисциплинарный характер реабилитации. Психолог, работающий в реабилитационной системе, всегда находится в междисциплинарной бригаде совместно с медиками, социальными работниками, педагогами, логопедами и другими специалистами. Действительно, комплексный подход в реабилитации, одновременность медицинских, психологических, педагогических, социальных воздействий на пациента, является методологической установкой всей реабилитационной системы. В связи с этим возникают проблемы междисциплинарного взаимодействия, выработки общей, понятной для всех специалистов терминологии.

Реабилитационная бригада разрабатывает для пациента программу восстановления. Психолог должен принимать активное участие в составлении реабилитационной программы, сделать так, чтобы она была понятна для пациента и носила индивидуальный характер. Реабилитационная программа должна учитывать психологические особенности пациента, его личностные установки и потребности.

Еще одним принципом психологической реабилитации можно назвать принцип преемственности. Реабилитационный процесс не должен начинаться с поступления пациента в реабилитационное учреждение и заканчиваться его выпиской. Реабилитационный процесс для пациента должен быть непрерывным и продолжаться после выписки из стационара в форме амбулаторного сопровождения больного со стороны психолога-реабилитолога. Между специалистами, работающими в реабилитационных учреждениях и в амбулаториях, должна быть организована преемственность в плане передачи информации о психологическом состоянии пациента и его психологической динамике в течение реабилитационного процесса.

Преемственность должна содержаться не только в работе специалистов, но и в перенесении реабилитационного процесса из стационара в процесс самореабилитации в домашних условиях. Для этого психологом-реабилитологом составляется индивидуальная программа психологической самореабилитации больного, в которую могут быть включены разного рода реабилитационные методики: изменение стиля поведения для достижения определенных результатов психологи-



ческого восстановления, использование методов психогимнастики, аутотренинга, релаксационных техник и т. п. При этом важно учитывать особенности жизни больного после окончания лечения, возможные влияния (положительные или отрицательные) на результат терапии ближайшего окружения пациента (семья, профессиональная деятельность и т. д.) Выполнение программ должно быть доступно для каждого пациента, конкретно и пошагово расписано. Психологический аспект самореабилитации должен состоять в самостоятельном поддержании (и при помощи близких людей) волевого стремления к выздоровлению, к самостоятельности и принятию ответственности за свое физиологическое состояние.

При повторном поступлении в реабилитационное учреждение пациент может оценить, насколько удалось выполнить каждый пункт программы психологической самореабилитации, а также проанализировать основные сложности при ее выполнении. С учетом подобного самоанализа психолог сможет подобрать наиболее эффективные методы психологической реабилитации больного и скорректировать дальнейшие рекомендации по программе самореабилитации.

Еще одна принципиальная позиция, на которой основывается психологическая реабилитация — это субъектное отношение к пациенту. В процессе реабилитации пациент не должен быть объектом для внешних воздействий. Он сам должен принимать активное участие в разработке своей реабилитационной программы. Осознанное отношение к собственному физическому и психологическому восстановлению является залогом положительных результатов в этом направлении. У пациента должна быть сформирована активная позиция по отношению к лечению, высокая мотивация восстановления. Зачастую психологическая работа с пациентом в системе реабилитации начинается с формирования у него активного отношения к самому процессу восстановления и повышения мотивации лечения.

Одним из основных понятий реабилитационной системы является понятие «реабилитационная среда». Реабилитационная среда состоит в физической и социальной обстановке, которая царит в реабилитационном учреждении. Исследователями было доказано, что от реабилитационной среды учреждения во многом зависит эффективность психологической реабилитации пациента. Задача психолога — научить всех сотрудников реабилитационного учреждения таким образом относиться к пациентам, так строить с ними отношения, чтобы это наиболее благоприятным образом влияло на психологическое состояние реабилитантов.

При психологической работе с пациентами важно опираться на адаптационные возможности личности, на психологические ресурсы больного. Понятие «психологический ресурс» также является ключевым в реабилитации. Сложная задача психолога — найти и открыть самому пациенту его психологический ресурс, так как резервные возможности зачастую бывают скрыты от самой личности. Чем выше психологические ресурсы больного, тем выше его реабилитационный потенциал. Опираясь на внутренние ресурсы пациента необходимо

работать над его адаптацией в условиях болезни, учитывая его социальную и общую жизненную ситуацию. При этом важное значение приобретает внутренняя картина болезни пациента, от которой во многом зависит весь процесс восстановления.

На Западе при психологической реабилитации пациентов ключевым является понятие «качество жизни». И хотя «качество жизни» включает в себя психологический компонент, это понятие не отражает ни мотивов, ни потребностей, ни индивидуальности пациента, что так важно при психологическом восстановлении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Совсем не изученной областью психологической реабилитации является оценка ее эффективности. Эта область требует специальных научных разработок. Но уже совсем очевидно, что эффективность психологической реабилитации должна оцениваться с точки зрения тех психологических изменений, которые происходят у каждого пациента в процессе прохождения курса психологической реабилитации. Оценка должна состоять из объективных методов исследования (методы психологической диагностики), а также включать в себя самоотчеты испытуемых об изменении их психологического состояния, анкетирование лечащих врачей и родственников пациентов.

*В. И. Мельникова*

## **Проблемы профессионального восстановления пациентов, перенесших заболевания нервной системы**

Представленный в данной статье анализ в основном касается профессий, имеющих повышенные требования к ответственности, точности, мобильности деятельности. Сам факт возвращения пациента после болезни к прежней работе возможен лишь в том случае, если личность его не претерпела серьезных, некорректируемых изменений, и осталась сохранной ее мотивационно-волевая основа, сохранился контроль поведения, критичность, социальные коммуникации и навыки. Сохранилось качественное соответствие эмоций элементам ситуации без серьезной качественной дестабилизации. Не выявилось стойких нарушений когнитивных функций и памяти, остался сохранным интеллект. Все это должно подтвердиться данными клинического врачебного наблюдения и данными психологического обследования. Только в этом случае пациент получает обнадеживающий позитивный прогноз и разрешение комиссии на возвращение к прежней работе. Однако, предстоящий после выписки из больницы процесс восстановления весьма непростой. В подавляющем большинстве случаев все же остается астенический фон, некоторая функциональная неустойчивость психических процессов [6], неустойчивость активных свойств внимания и памяти, некоторые пороговые изменения чувствительности к факторам среды, обостренный эмоциональный резонанс, иногда с элементами ситуативной тревоги. Часть специалистов определяет состояние пациентов после болезни, как «функциональное ослабление коры мозга», способное вызывать новые патологические изменения [10]. Как показывают самоотчеты испытуемых при контрольных встречах психолога с ними, эпизодически у них возникают повторные изменения функционального состояния психических процессов в ответ на различные нагрузки, сенсорные раздражители, особенно в ответ на их сочетанное влияние. Нарушение функционального состояния психических процессов проявляется неодинаково у разных испытуемых [5, 8, 14]. В наших исследованиях в основном два варианта: а) либо в виде некоторого временного повышения активности и скорости психических процессов, с одновременной дезорганизацией внимания и эпизодами хаотичной деятельности; б) либо в виде понижения активности, временной заторможенности психических процессов, временным ослаблением активности внимания и памяти, нерезким повышением порогов различия в восприятии, подавленностью настроения и появлением эпизодов социальной неуверенности.

Функциональные нарушения в ответ на нагрузки проявляются чаще в тех видах профессиональной деятельности, где требуется

повышенная скорость трудовых операций, точность, быстрая переключаемость внимания. В психологии индивидуальных различий здоровых испытуемых авторы сопоставляют операциональную напряженность и типологические особенности нервной системы [5]. В психофизиологических исследованиях индивидуальных различий [8] авторы выявляют уровень функциональной устойчивости к факторам среды, к действию непредвиденных раздражителей, в зависимости от силы и слабости нервной системы [8]. Однако, влияние различных сенсорных нагрузок на ослабленную после болезни нервную систему пациентов более серьезно, в связи с тем, что в категорию нагрузок стало попадать то, что ранее было относительно нейтральным. А также, на ослабленном фоне, у пациентов обостряется (во многих случаях) чувствительность к психогигиеническим условиям среды и ее эргономичности. Если эти условия нарушены, то вероятность изменения функционального состояния той или иной степени выраженности увеличивается. В этой связи весьма важное значение приобретает разработка критериев эргономичности различных профессий, информационных систем и объектов [13].

По мнению специалистов в настоящее время «имеет место примат технического проектирования над инженерно-психологическим» [11], и предлагается рассмотрение «формы человеко-машинного интерфейса для управляемых динамических систем в рамках средоориентированного подхода» [11].

Варианты решения проблемы расширяются с учетом разнообразия форм воздействия на человеческий фактор, введением способов укрепления функциональной устойчивости нервной системы. Перечень психофизических и психопрофилактических мероприятий может охватывать воздействие на все сенсорные каналы, и учитывать психофизические параметры нервной системы [1, 2, 12, 4, 7, 3] нейродинамические, типологические свойства [3, 8]. А также необходима работа со стрессоустойчивостью, стимуляцией активности позиции и самостоятельности личности. Во многих случаях у личности, стремящейся к профессиональному восстановлению имеются и собственные возможности влиять на свою рабочую среду, улучшать, организовывать. Соблюдение профилактических, психогигиенических мероприятий и правил сенсорного соответствия и контроля, значительно помогает нормализовать психофизический фон, уменьшить факторы риска нарушения функционального состояния психических процессов. На этом фоне легче справиться и с другими проблемами адаптации, и снова почувствовать себя спокойным и нужным. Например, в ряде случаев бывает, что после болезни водитель автотранспорта, возвратившись к своей профессии, должен пересечь на принципиально новое транспортное средство, и ему требуется этап переподготовки, тренировки. В этой связи удачным представляется опыт днепропетровских психологов, применивших систему производственной психологической тренировки, и добившихся улучшения психофизического состояния и нейродинамических характеристик водителей, и своевременной адаптации к новому грузовому транспортному средству [9].

Таким образом, обобщая приведенный анализ проблем профессионального восстановления, выявляется необходимость комплексного подхода психологов разных направлений к этому вопросу. Медицинские психологи, занимающиеся восстановлением и реабилитацией своих пациентов, заинтересованы также в успешности и своевременности внедрения работ своих коллег – инженерных психологов, эргономистов, психогигиенистов, психофизиологов, так как улучшение эргономичности среды уменьшает факторы риска в возникновении заболеваний нервной системы, а также, в возникновении функциональных нарушений на этапе восстановления после болезни. Рассматриваются, также, и способы самостоятельной организации представителями разных профессий психогигиенических условий, профилактических мероприятий по улучшению своей профессиональной среды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева-Галанина Е. Ц. К вопросу об изучении влияния шума на организм. М., 1969.
2. Беляев И. И. Очерки психогигиены. М.: Медицина, 1973.
3. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. М.: МГУ, 1982.
4. Зинченко В. П., Рузская А. Г. Сравнительный анализ осязания и зрения. Учит ли рука глаз? Доклады АПН РСФСР № 3. М., 1962.
5. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2011.
6. Маккавейский П. А. О проявлениях нарушений стабильности функционального состояния нервной системы и их значение в клинической и экспертной практике. Л.: Труды ЛИЭТИНА, 1964.
7. Медведь Р. А. Влияние высокочастотного шума большой интенсивности на некоторые физиологические функции мотористов. Труды Горьковского медицинского института. Вып. 23. Горький, 1968.
8. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.
9. Ольхов О. Г. Система производственной психологической тренировки для водителей автотранспорта (в Днепропетровске). Л.: НИИ им. В. М. Бехтерева, 1982.
10. Петрова М. К. О роли функционально ослабленной коры головного мозга в возникновении различных патологических процессов в организме. Л., 1946.
11. Сергеев С. Ф. Проблемы проектирования интерфейса человеко-машинных систем. СПб.: СПбГУ, 2006.
12. Сеченов И. М. Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого / Избранные труды, М., 1952.
13. Суходольский Г. В. Об эргономичности информационных объектов. СПб.: СПбГУ, 2006.
14. Соколов Е. Н. Функциональные состояния мозга. М.: МГУ, 1975.

*Н. А. Митрушина*

## **Психологическое сопровождение беременных женщин в первом триместре**

**П**ериод беременности относится к нормативному кризису, затрагивающему основные экзистенциальные модусы бытия (выбор, свобода, ответственность, близость, смертность), поэтому, помимо физиологических изменений в организме беременной женщины, происходят глубинные психологические изменения, которые начинают проявляться уже с I триместра беременности. Хорошей иллюстрацией типичных переживаний, возникающих у женщины с момента осознания себя беременной и отражающих этапность изменения ее самосознания в зависимости от срока беременности, является концепция синдрома беременности, предложенная Н. В. Боровиковой [1].

В рамках этой концепции остановимся на психологических симптомах, характерных для ранних сроков беременности. Идентификация беременности проходит несколько этапов: аффект осознания себя беременной, симптом принятия решения, рефлексивное принятие нового собственного образа – «Я в положении». До возникновения психологического новообразования «Я в положении» женщина подсознательно отделяет беременность от себя, и тогда физиологическая симптоматика беременности воспринимается как то, что мешает привычному образу жизни, то, что требует изменения, а сама женщина пытается удерживаться в прежней полоролевой идентичности. На этом этапе возможно формирование внутриличностного конфликта, мешающего формированию следующего новообразования «принятия новой жизни в себе», обычно возникающего с момента ощущения шевелений ребенка. Таким образом, рассмотрение себя в качестве беременной подготавливает в интрапсихической реальности женщины место для ребенка, является основой для формирования пренатальной привязанности, которая развивается значительно позднее – во II и в III триместрах беременности, и определяет качество привязанности. Возможны варианты, когда идентификация с ролью беременной длительное время не происходит. В этом случае говорят о феномене атиофориогнозии, проявляющемся в игнорировании симптомов беременности, непризнании факта беременности, зафиксированном у женщин с нежелательной беременностью и у матерей-отказниц [2].

Безусловно, этап идентификации и принятия беременности не является мгновенным, и каждая женщина проходит его в своем темпе; важно лишь то, чтобы симптом «Я в положении» оказался протипичным женщиной за период беременности. Внимания специалиста заслуживают те случаи, когда за время беременности не формируется психологическая общность «мать-дитя», так как за этим может стоять непроизошедшая идентификация беременности, и случаи когда име-

ется внутриспсихический конфликт, нарушающий субъективное благополучие и соматическое состояние женщины. В данной работе показаны способы работы с женщинами, находящимися в I триместре беременности и испытывающими трудности в адаптации к ней.

Известно, что в I триместре беременности происходит адаптация всех органов и систем организма к поддержанию жизнедеятельности эмбриона (плода) для создания условий его вынашивания. В этот период организм беременной женщины испытывает огромную нагрузку. Вместе с тем профессиональная нагрузка, которая была до беременности, как правило, еще сохраняется в этот период, к тому же, если женщина встает на учет по беременности в женскую консультацию, то появляется еще дополнительная нагрузка, связанная с необходимостью прохождения диспансерных осмотров у различных специалистов. Таким образом, на ранних сроках ярко начинает выступать конфликт ценностей, интерферирующих с ценностями беременности, мешающих принятию себя в новом качестве и уменьшающих резистентность организма к внешней нагрузке, что может проявляться в осложнениях беременности.

По аналогии с типологией матерей, отражающих меру сознательного и бессознательного принятия ребенка [4], можно говорить о сознательном и бессознательном принятии беременности. Интрапсихический конфликт проявляется в случаях, когда имеется сознательное отвержение и бессознательное принятие, и когда имеется сознательное принятие и бессознательное отвержение беременности. Первый вариант встречается, когда беременность оказалась внезапной или имеется неблагоприятное прохождение онтогенеза материнской сферы. Во втором варианте амбивалентность проявится в следующем: на вербальном уровне – женщина будет говорить о желанности беременности, ее планируемости, долгожданности, а на невербальном – будет проявляться поведение, несоотнесающееся с беременностью, мешающее ее развитию.

В плане психокоррекционной работы важным оказывается исследование той субъективной реальности, которая не позволяет беременной принять себя в новой роли на сознательном и бессознательном уровне. Опыт работы показывает, что такое блокирование может происходить при наличии установки на карьеру, страха потери беременности, вины, связанной с абортom. Здесь часто женщина пытается удержаться в двух позициях: остаться небеременной и одновременно быть беременной. Приведем типичные высказывания женщин: «боюсь, что поверю в то, что беременна, а беременность прервется, не хочу переживать», «да я хочу этого ребенка, но сейчас у меня много работы, я не могу бросить ее», «не хочу быть замедленной, вялой».

Задачей психолога на этом этапе является помощь в принятии симптоматики беременности, проявляющейся в психической сфере, в разрешении внутриличностного конфликта. Здесь хорошо использовать техники по работе с актуальным состоянием, незавершенными жизненными ситуациями, техники по интеграции полярностей, принятых в гештальт-терапии и процессуальной терапии. При работе в



этих направлениях большое внимание уделяется минимальным невербальным проявлениям – сигналам – как ключам к бессознательному, разворачивание которых в психотерапевтическом пространстве позволяет обнаружить их бессознательные послания и, тем самым, интегрировать отвергаемую идентичность [3].

Приведем пример работы. Женщина находится в стационаре с угрозой прерывания беременности. Возраст – 31 год, беременность первая, планируемая. Срок гестации 11 недель. Появившуюся угрозу прерывания объясняет перегрузкой на работе, чрезмерной включенностью в проблемы организации и в то же время, осознавая негативные последствия работы на протекание беременности, считает невозможным перестроить образ жизни, не чувствует себя беременной. Таким образом, желая беременность, женщина сохраняет прежнюю ролевую идентичность.

В теории процессуальной терапии выделяют первичные и вторичные процессы. Такое разделение основывается на удаленности процессов от сознания человека. Термин «первичный процесс» описывает те аспекты процесса, которые близки к осознанию, с которыми человек идентифицируется в данный момент. Вторичные процессы описывают все события, которые человек переживает как «происходящие с ним»; они удалены от осознания и человек не идентифицируется с ними [3].

Таким образом, в терминологии процессуального подхода можно говорить, что беременность являлась для нее вторичным процессом. Для разворачивания вторичного процесса было предложено в свободном варианте описать беременную женщину, при этом внимание терапевта обращалось на невербальную феноменологию клиента. Во время рассказа неоднократно проявлялись быстрые малозаметные движения рук в области живота на небольшом расстоянии от него. Обращение внимание клиентки на данное движение и использование приема амплификации, направленного на усиление ощущения и связанного с ним переживания, продемонстрировало это движение в качестве очерчивания границ своего тела, как если бы происходило поглаживание живота на большом сроке, вызвавшее положительно окрашенные переживания. Далее происходила работа по расширению осознания возникающих в этот момент телесных ощущений, чувств, образов, позволившая восстановить целостность и изменить внутреннее ощущение себя, идентифицироваться с беременностью.

Рассмотрим другой пример работы, демонстрирующий коррекцию эмоционального состояния посредством перевода внимания из внешней зоны сознания во внутреннюю (техника, заимствованная из гештальт-терапии). Женщина, 30 лет, беременность вторая, идентификация беременности по тревожному типу. На приеме рассказывает, что имеющаяся рабочая нагрузка не позволяет ей находить время для отдыха, в последнее время участились приступы головной боли. Темп речи быстрый, отмечается скованность в теле. На вопрос об актуальном состоянии отвечает: «Обычно, как всегда». Ей было предложено прислушаться к тому, что происходит внутри нее и попытаться отра-

зять внутренний ритм через прохлопывание его в ладоши. Ритм предсказуемо оказался достаточно быстрым. Следующим этапом стал поиск более приемлемого ритма. С его обнаружением и отслеживанием телесных ощущений и эмоций клиентка заметила, что головная боль исчезла. Отсюда, возможное послание симптома – замедление темпа своей активности.

Таким образом, важным направлением работы с беременными в I триместре является обращение к внутренней реальности клиента, позволяющее принять новый образ себя, формировать оптимальный вариант идентификации беременности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боровикова Н. В. Синдром беременности // Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / Сост. А. Н. Васина. М.: УРАО, 2005.
2. Брутман В. И., Радионова М. С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / Сост. А. Н. Васина. М.: УРАО, 2005.
3. Минделл Э. Сновидящее тело в движении. М.: Ассоциация Танцевально-Двигательной Терапии, 2001.
4. Шмурак Ю. И. Опыт развивающего пренатального воздействия // Народное образование. 1995, № 6.

## **Внекогнитивные факторы в решении педиатрами профессиональных задач**

**Р**ешение педиатрами профессиональных задач происходит в весьма специфических условиях, которые согласно действующим нормативам [3] по многим параметрам относятся к вредным условиям труда. Кроме факторов, связанных с «технической» стороной профессиональной деятельности (различные аспекты контакта с больными), существенный негативный вклад вносит ряд психологических показателей напряженности трудового процесса: решение сложных задач с выбором по известным алгоритмам; восприятие сигналов с последующей комплексной оценкой связанных параметров, комплексная оценка всей производственной деятельности; работа в условиях дефицита времени и информации с повышенной ответственностью за конечный результат; степень ответственности за безопасность других лиц; количество конфликтных ситуаций, обусловленных профессиональной деятельностью.

В контексте неблагоприятных условий труда педиатров возникает вопрос о характере влияния этих условий на решение профессиональных задач. Логически возможны два варианта: непосредственное и опосредованное влияние. О непосредственном влиянии можно говорить, например, если будет описана прямая связь количества конфликтных ситуаций и количества ошибок в работе. Но не менее существенным представляется опосредованное влияние, при котором условия труда как внекогнитивные факторы проявляются опосредованно — через когнитивные факторы, в процессе решения профессиональных задач. Для обозначения когнитивного образования, опосредующего влияние внекогнитивных факторов, мы предлагаем использовать конструкт «профессиональная позиция».

Выявленные нами при исследовании профессиональной позиции врача [4] субъективные координаты в определенной мере отражают опосредованное влияние факторов вредности. Проверка адекватности выделенных параметров проводилась сравнением двух контрастных групп — педиатров и студентов, не имеющих опыта профессиональной деятельности. Установлено, что, по сравнению со студентами, педиатры значительно больше ориентированы на диагностику (1), меньше ориентированы на лечение (2) и профилактику (3), испытывают одинаковые со студентами трудности во взаимодействии с клиентами (4) и коллегами (5), заметно менее эмоциональны (6).

В настоящем исследовании мы поставили цель: определить, что влияет на врача, когда он выбирает ту или иную тактику ведения.

Для эмпирического подтверждения роли профессиональной позиции в решении задач на преобразование нами было проведено исследование по схеме «обратного эксперимента» Е. Ю. Артемьевой [1].

Если ранее мы ставили задачу реконструировать профессиональную позицию по эмпирическим данным, то в данном исследовании мы предъявили испытуемым сами профессиональные позиции.

При составлении задач моделировалась ситуация профессиональной позиции при выборе тактики ведения ребенка раннего возраста. Неоднозначность такого рода ситуации связана с тем, что разные аспекты состояния ребенка могут расцениваться как вариант нормального развития либо как заболевание. Разные по содержанию, но одинаковые по сложности варианты таких ситуаций моделировались задачами 1–3.

При выборе тактики ведения врач должен учитывать как объективные показатели состояния ребенка (диагностика), так и запрос родителей, и стиль работы коллег, риск неблагоприятных последствий для ребенка и для педиатра, который часто не соответствует объективному состоянию ребенка. Родители считают вариант нормального развития болезненным состоянием и предъявляют запрос на лечение. Позиция педиатра, выбирающего активную и полностью ошибочную тактику ведения для всех задач моделировалась решением 3. Позиция врача, ориентирующегося только на объективные показатели развития ребенка для всех задач моделировалась решением 1 – наиболее обоснованным с точки зрения медицины. Промежуточная позиция для всех задач моделировалась решением 2, которое неоптимально с точки зрения медицины, но достаточно часто используется в практике.

Выборка – 20 участковых врачей-педиатров и 25 студентов VI курса педиатрического факультета ЯГМА. Объем выборки педиатров был ограничен врачами, имеющими практически идентичное предметное содержание повседневной профессиональной работы – поликлинический прием по микроучастку в первичном звене медицинской помощи.

Обеим группам предъявлялись 3 ситуационные задачи и по 3 варианта их решений. Испытуемым предлагалось оценить задачи и варианты их решения от 0 до 6 по следующим шкалам: для задач – типичность, сложность, реальность; для решений – типичность, соответствие ходу развития ребенка, правильность, реальность, степень риска отрицательных последствий. Шкалы были сконструированы в ходе пилотажного исследования на выборке 30 врачей разного клинического профиля. Эмпирический материал был собран Е. А. Сусловой, студенткой факультета психологии ЯрГУ, в ходе выполнения дипломной работы под руководством В. К. Солондаева.

После оценки испытуемого просили выбрать единственный вариант решения, «который он сам выбрал бы в реальной ситуации».

Вначале был проведен корреляционный анализ результатов оценки вариантов решений каждой задачи. Обнаружилось, что достаточно тесно и статистически значимо связаны между собой оценки по следующим шкалам (коэффициент линейной корреляции Пирсона не менее 0,65 при  $p$  не более 0,04): типичность, соответствие ходу развития ребенка, правильность, реальность. Заметим, что ни студенты, ни

педиатры «физически» не располагали данными о типичности или реальности предлагаемых решений. Поэтому перечисленные шкалы могут интерпретироваться как разные основания ответа на вопрос о возможности выбрать определенный вариант решения.

Не имеют значимых и существенных по силе корреляционных связей с другими оценками оценки по шкале риска отрицательных последствий.

Основываясь на этих результатах, мы предприняли попытку построения типологии испытуемых при помощи кластерного анализа. Для кластерного анализа использовались метод центроидной связи, метод Уарда, Эвклидова дистанция, Манхэттенская дистанция во всех возможных сочетаниях, что дало четыре варианта кластеризации. Оценки каждого решения каждой задачи обрабатывались отдельно. Было получено 72 дендрограммы, при анализе которых отчетливо различающихся групп испытуемых выделить не удалось. Не было обнаружено и относительной устойчивости формы иерархической связи при разных вариантах кластеризации групп. Поэтому далее мы применили квантильный анализ распределений оценок в том варианте, в котором он предложен Е. Ю. Артемьевой [1]. Поскольку объем групп превышает 14, квартили распределения оценок можно считать случайными и статистически значимыми по критерию  $\chi^2$  с  $p < 0,05$  характеристиками выборки, к тому же обладающими достаточно высокой устойчивостью к случайным факторам «загрязнения» или смешения переменных.

Полученные результаты показывают, что педиатры и студенты «прочитали» разработанные задачи практически одинаково (за исключением недооценки студентами типичности задачи 3), что дает основание в дальнейшем сравнивать оценки вариантов решения и стоящих за ними профессиональных позиций.

Аналогичные результаты были получены для оценок решений. Ввиду невозможности привести полные результаты ограничимся констатацией двух основных моментов: высокой степени сходства оценок педиатрами и студентами разных решений (1), невозможности статистически достоверно различить решения задач по их оценкам внутри каждой группы (2).

Результаты оценок решений также были обработаны при помощи анализа таблиц попарной сопряженности оценок каждого варианта решения по каждой шкале с использованием критерия  $\chi^2$  (двухсторонний критерий с поправкой Йейтса). Анализ оценок педиатров и студентов проводился отдельно. Статистически значимых отличий оценок разных решений не выявлено, за исключением наименее обоснованного решения 3, которое статистически значимо при  $p < 0,05$  отличалось от 1-го и 2-го решений в выборке педиатров и студентов по шкале правильности.

Судя по частоте выбора наиболее обоснованного варианта решения, наиболее сложной оказалась задача 1, но частота выбора наиболее обоснованного варианта и в этом случае остается достаточно высокой.

Также обращает на себя внимание достаточно точное совпадение оценок педиатров и студентов, что свидетельствует о достаточно тесной связи медицинского образования с практикой.

Первоначально мы сочли, что недостаточную дифференцировку оценок разных вариантов тактики ведения можно интерпретировать как проявление психологической готовности к тому, чтобы под психологическим давлением родителей отказываться от наиболее обоснованной тактики ведения. То есть речь шла о непосредственном влиянии неблагоприятных условий труда. Однако против такой интерпретации может быть выдвинуто следующее возражение: педиатр просто не может осуществлять профессиональную деятельность, если у него не выработан определенный пороговый уровень толерантности к неблагоприятным условиям труда. Значит, мы наблюдаем опосредованный эффект этих условий, который проявляется не в недооценке полностью верного, а в переоценке частично верного решения. Формируется своего рода когнитивный защитный механизм, аналогичный семантико-перцептивной защите, описанной Е. Ю. Артемьевой [1].

Иными словами, в соответствующей ситуации испытуемые не «забывают» о профессиональной корректности, не выбирают профессионально недопустимое решение. Происходит более сложный процесс – при определенных условиях происходит переоценка не вполне корректного решения, реализация которого связана с меньшими затруднениями.

Данный момент является достаточно значимым с точки зрения практического использования результатов, поскольку объясняет психологический механизм затруднений при освоении новых методик работы. Подтвердить адекватность наших предположений можно путем сравнительного анализа оценок вариантов тактики ведения и параметров ситуации, на которых основана оценка. Медицинское обоснование требует использования одних и тех же параметров для оценки возможных вариантов тактики ведения, в противном случае корректное обоснование логически невозможно. В настоящее время нами проводится исследование оснований оценки. Если в результате будет зафиксировано «расщепление» аргументации, при котором для оценки разных вариантов тактики ведения используются разные параметры ситуации, можно будет говорить о подтверждении нашей интерпретации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И. Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с.
2. Мозжухина Л. И., Ратынская Н. В., Солондаев В. К. Психологические факторы выбора тактики ведения детей на педиатрическом участке // Актуальные проблемы педиатрии: Сборник материалов XV Конгресса педиатров России с международным участием (Москва, 14–17 февраля 2011 г.). М.: РАМН. С. 591.

3. Руководство Р 2.2.2006-05 «Руководство по гигиенической оценке факторов рабочей среды и трудового процесса. Критерии и классификация условий труда» (утв. Главным государственным санитарным врачом России 29.07.05).

4. Солондаев В. К. Черная Н. Л., Костерина Е. М., Потемкина А. С. Профессиональная позиция врача-педиатра // Психология сегодня: теория, образование и практика / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 194–199.



*В. Б. Никишина, И. В. Запесоцкая*

## **Критерии нормы и патологии субъектности в ситуации хронического соматического заболевания**

**И**сходные положения психологии субъекта, берущие начало в философии, были разработаны С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Узнадзе, Б. Г. Ананьевым и присутствовали в обобщенном виде в гуманистическом подходе в психологии. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская продолжают и развивают основы психологии субъекта, сформулированные С. Л. Рубинштейном. Схематично основные положения психологии субъекта можно свести к следующему: субъект — это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности. На этом уровне человек предельно индивидуализирован, то есть проявляет особенности своей мотивации, способностей, психической организации. Субъект — качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности. Целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности его психических качеств.

Поскольку развитие личности осуществляется не «в себе» или «для себя», а в жизненном пути, общении, деятельности, то качество ее как субъекта проявляется в оптимальном способе организации этого жизненного пути, общения, деятельности.

Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру предполагает ощущение первопричинности собственных действий, ощущение себя источником, началом преобразований.

Из имеющихся подходов к определению личности в наибольшей степени, на наш взгляд, отвечает субъектной парадигме понимание личности как системы отношений человека к окружающей действительности, в которой различают отношение человека к миру, к другим людям, к самому себе. Акцентируя внимание на активно преобразующей функции личности, на ее субъектных характеристиках, мы выделяем качественно определенное отношение человека к себе — отношение как к деятелю и на основании анализа литературы даем рабочее определение субъектности как свойства личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке.

На основании анализа современных исследований была определена структура субъектности, которую составляют следующие компоненты: рефлексия, самостоятельность, творчество, ответственность, активность. Рефлексия – это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Самостоятельность – это обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Творчество – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты). Ответственность – это условие возможности выбора собственного пути развития, социокультурного самоопределения. В. Д. Небылицын определяет активность как группу личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира.

Все компоненты структуры субъектности взаимосвязаны. Ядерной основой структуры субъектности является рефлексия. Рефлексия играет системообразующую роль в нашей структуре субъектности. Это определяется следующими основаниями: организацией, контролем, адаптацией, обратной связью. Самостоятельность, ответственность, творчество являются особенностями субъектности. Взаимосвязь этих структурных компонентов определяет целостность структуры субъектности, уровень ее зрелости. Таким образом, чем выше взаимосвязь обозначенных компонентов, тем выше уровень целостности. Активность в нашей структуре играет роль активатора. Чем выше активность, тем выше уровень сформированности всех компонентов структуры субъектности.

Критериальный анализ позволил выделить следующие критерии нормы и патологии субъектности: – сбалансированность / несбалансированность психических процессов; – автономность / нарушение автономности; – самоактуализация / нарушение процесса самоактуализации.

Рассматривая деформацию субъектности в рамках ситуационного подхода, возникает необходимость дефиниции категориальной системы. Трудная жизненная ситуация – негативно окрашенный, естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности и т. д. Преходящее нарушение мозгового кровообращения возникает остро и в психологическом смысле представляет собой трудную жизненную ситуацию, требующую включения личности на различных уровнях ее функционирования – от регулятивного до мотивационно-смыслового.

Личностные изменения при болезни наиболее отчетливо проявляются во внутренней картине болезни. Внутренняя картина болезни как частный случай внутренней картины здоровья включает в себя различные уровни отражения больного своего состояния (эмоциональных, когнитивных, волевых переживаний).

Ситуация хронического соматического заболевания описывается В. В. Николаевой, как провоцирующая кризис психического развития в целом и развития личности в частности. Объективная ситуация тяжелого, опасного соматического заболевания, отрыв от привычного социального окружения, возможность калечащей операции, инвалидность приводят к изменению объективного положения человека в социальной среде. Центральным психологическим механизмом личностных изменений в условиях хронической соматической болезни выступает перестройка иерархии мотивов по типу их переподчинения новому главному смыслообразующему мотиву – сохранения жизни и восстановления здоровья. Выделение мотива сохранения жизни ведет к формированию ограничительного поведения: инертности, снижению активности.

Согласно теории В. Н. Мясищева, внутренняя картина болезни является общим функциональным уровнем, на фоне которого развиваются психические процессы и отражаются в системе отношений личности. С точки зрения указанной теории, система отношений личности строится в субъект–субъектной системе координат. Отношение к болезни, с одной стороны, проявляется через систему отношений личности, с другой стороны, система отношений личности оказывает влияние на основные характеристики внутренней картины болезни.

В соответствии с этим дефицитарность мотивационных компонентов в поле субъект–субъектных отношений, характеризующих систему отношений личности, приводит к деформации смысловой сферы больного, которая строится в субъект–объектной системе координат. Дефициты субъект–субъектного типа отношений проявляются в конфликтности, неопределенности, непоследовательности, нестабильности. Таким образом, происходит изменение социальной ситуации, сужение восприятия ситуации, что впоследствии приводит к изменению системы отношений и поведения личности в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бариев П. Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе: Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / П. Т. Бариев. Ижевск, 2004. [Электронный ресурс] Url: [http://lib.udsu.ru/a\\_ref/04\\_02\\_001.pdf](http://lib.udsu.ru/a_ref/04_02_001.pdf).
2. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности: Автореферат дис. ... доктора психологических наук / Н. Я. Большунова. Новосибирск, 2006. [Электронный ресурс] Url: <http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/announcements/psiholog/BolshunovaNJA.doc>.
3. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельности // Современная психология: Справочное руководство. М., 1999.
4. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. М., 1998.
5. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореферат дис. ... доктора психологических наук / Е. Н. Волкова. М., 1998.

6. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство. М.: МЕДпресс, 2001.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. М: МПСИ, 2003.
8. Петровский В. А. Личность в психологии. Парадигма субъектности / В. А. Петровский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
9. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.

*И. А. Новикова*

## **Психологическая помощь психосоматическим больным с позиции синергетики**

**С**овременная социальная ситуация, создавая более высокий уровень эмоционального напряжения, обуславливает резко возросшую роль психосоциальных факторов в происхождении болезней [4].

Психосоматические расстройства занимают 30–70 % от числа обратившихся за помощью к врачам общего профиля [5, 6]. За последние 25–30 лет отмечается резкое увеличение численности больных с данной патологией. По данным А. Б. Смугевича и соавт. [7], в территориальные поликлиники обращается до 38,0 % больных с соматизированными психическими расстройствами. Страдающие психосоматозами, длительное время, а иногда годами безуспешно лечатся у врачей других специальностей, нередко переходя от одного врача к другому.

В настоящее время в медицине и клинической психологии активно разрабатываются теоретические и практические аспекты психосоматических расстройств [2, 6].

Целью данного исследования явилась разработка подходов к оказанию психологической помощи психосоматическим больным с позиции синергетики.

Новым методологическим инструментом изучения психосоматических заболеваний является синергетика — междисциплинарная наука о развитии и самоорганизации. Динамика психосоматических заболеваний включает следующие фракталы: предрасположения — психосоматогенной семьи, латентный — психовегетативного диатеза, инициальный — функционального расстройства, развернутой клинической картины — психосоматического заболевания, хронизации — формы и типы течения психосоматического заболевания, исхода — соматоневрологических осложнений.

Фрактал психосоматогенной семьи является начальным при формировании психосоматических заболеваний, так как основная часть социализации с момента рождения у человека происходит в семье и нарушения семейных взаимоотношений, распределения ролей могут способствовать формированию данной патологии. Следующим является фрактал психовегетативного диатеза. Психовегетативный диатез — это нарушение психической адаптации организма к внешней среде или пограничное состояние, которое может трансформироваться сначала в функциональные психосоматические заболевания, а затем и в психосоматическое заболевание под влиянием экзогенных (стресс) и эндогенных факторов (генетически обусловленных аномалий и т. п.). У человека имеющего психовегетативный диатез при дальней-

шей психической травматизации развиваются функциональные психосоматические расстройства — это нарушения, которые носят функциональный характер и проявляются органными невротами или другими соматоформными расстройствами. Если стрессовый фактор по прежнему актуален, то это приводит к появлению клинической картины впервые возникшего психосоматического заболевания. Это группа заболеваний, возникающих на основе взаимодействия психических и соматических факторов и проявляющихся соматизацией психических нарушений, психическими расстройствами, отражающими реакцию на соматическое заболевание или развитием соматической патологии под влиянием психогенных факторов. Следующим фракталом являются различные формы и типы течения психосоматических заболеваний, отражающие многовариантные особенности развития болезни. Особенности течения и форма психосоматического заболевания зависит от воздействия психосоциальных и соматических факторов. Далее следует фрактал — соматоневрологические осложнения психосоматических заболеваний. К ним относят психические расстройства невротического и психотического уровней, являющиеся следствием влияния на психику соматического заболевания. Соматоневрологические осложнения являются исходом длительно текущего с лабильным течением заболевания.

На основе синергетической концепции нами была разработана программа медико-психо-социальной помощи больным, включающая три блока: медицинский, психологический и социальный. Медицинский блок включает оказание помощи специалистами общей практики, врачами терапевтами, а при возникновении осложнений — узкими специалистами (кардиологами, пульмонологами, эндокринологами и др.). Психологический блок помощи в векторе психогенеза предполагает участие специалистов, занимающихся психическим здоровьем: клинических психологов, психотерапевтов, психиатров. Социальная помощь оказывается в векторе социогенеза с участием специалистов по социальной работе.

Психологическая помощь в разных фракталах развития психосоматического заболевания включает: раннюю психологическую диагностику, профилактику, психологическую коррекцию, психотерапию и психологическую реабилитацию.

Синергетическая концепция формирования заболевания позволяет обосновать организацию первичных психопрофилактических мероприятий еще в фрактале преддиспозиции (психосоматогенная семья). В данный фрактал проводится выявление лиц со специфическими психофизиологическими особенностями и включение их в группу риска, а также диагностика и коррекция дисгармонии семейных отношений. В латентный фрактал необходима коррекция преморбидных личностных особенностей, повышение стрессоустойчивости, коррекция семейных отношений и гармонизация социализации личности.

Коррекция психосоматических реакций, психотерапия и гармонизация значимых социальных отношений проводится в инициальный фрактал психосоматического заболевания. Фрактал развернутой кли-

нической картины заболевания включает коррекцию соматоформных нарушений, психотерапию, адаптацию к заболеванию, коррекцию межличностных проблем.

При лечении психосоматических больных широко применяются различные методы психотерапии: психоаналитическая психотерапия, гипнотерапия, аутогенная тренировка, внушение и самовнушение, поведенческая терапия, личностно-ориентированная, групповая, когнитивная, поддерживающая, телесно-ориентированная, танцевальная психотерапия [3].

Психотерапия при психосоматической патологии должна быть направлена [1] на: устранение симптомов, расстройств поведения, неадекватных личностных реакций; восстановление тех элементов системы отношений пациента, которые определили возникновение заболевания и развитие невротических «наслоений»; уменьшение клинических проявлений заболевания; повышение социального функционирования больного, реадaptацию в семье и обществе; повышение эффективности лечебных воздействий биологического характера.

Во фразктале хронизации заболевания необходима коррекция психосоматических нарушений, психотерапия, профессиональная и семейная адаптация. При исходе психосоматических заболеваний проводится психологическая реабилитация.

Среди психосоматических заболеваний, включенных в Федеральную целевую программу «Предупреждение и борьба с социально значимыми заболеваниями (2007–2011 годы)» (Постановление Правительства РФ от 10 мая 2007 года № 280) можно отметить артериальную гипертонию, сахарный диабет, онкологические заболевания. Целью программы является снижение заболеваемости, инвалидности и смертности населения при социально значимых заболеваниях, увеличение продолжительности и улучшение качества жизни больных, страдающих этими заболеваниями.

В связи с тем, что в настоящее время приоритетными являются комплексные направления медико-психо-социальной помощи, в которых учитывается целый комплекс психологических, медицинских и социальных факторов. Только их использование может коренным образом улучшить качество жизни больных.

Знание психологических особенностей больных с психосоматическими заболеваниями может помочь врачу и клиническому психологу найти правильный индивидуальный подход к каждому пациенту и тем самым повысить качество жизни. Оказание психологической помощи больным с психосоматическими заболеваниями является необходимым и востребованным.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Клиническая психотерапия в общей врачебной практике / Под ред. Н. Г. Незнанова, Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2008. 528 с.
2. Менделевич В. Д. Неврология и психосоматическая медицина. М.: Медпресс-информ, 2002. 608 с.



3. Оганесян Н. Ю. Танцевальная психотерапия больных психосоматическими заболеваниями / Н. Ю. Оганесян, Д. В. Ильина // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И. П. Павлова. 2010. Т. XVII. № 2 (прил.). С. 101–102.
4. Положий Б. С. Перспективы развития социальной психиатрии / Б. С. Положий // Российский психиатрический журнал: Научно-практический журнал. 2000. № 1. С. 68–70.
5. Психосоматические расстройства в практике терапевта: Руководство для врачей / Под ред. В. И. Симаненкова. СПб.: Спецлит, 2008. 335 с.
6. Смулевич А. Б. Депрессии при соматических и психических заболеваниях / А. Б. Смулевич. М., 2003. 432 с.
7. Смулевич А. Б. Психосоматические расстройства (клиника, эпидемиология, терапия, модели медицинской помощи) / А. Б. Смулевич, А. Л. Сыркин, В. Н. Козырев и др. // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1999. Т. 99. № 4. С. 4–16.

*Н. В. Пережигина*

## **Исторические и методологические аспекты клинического метода в психологии и медицине**

**В** естественном ходе развития научного знания центральным объектом, направлявшим его динамику и объединявшим усилия ученых, был сам человек и природа, его породившая и окружавшая, поэтому все знание было антропоцентричным и до 1917 года этот принцип был самоочевидным, объединявшим ученых в исследованиях и практической работе. Именно поэтому в учебниках психологии — центральной науки антропологического знания, объяснявшей и аккумулировавшей знания о высших формах и законах человеческого устройства — жизни духа, души, объяснявшей особенности проявления их в теле, уме, перечисляются фамилии дореволюционных ученых, которых можно в равной мере причислить к медицине, педагогике, философии. Мы забыли, что среди философов, отдававших внимание психологии много было теологов: священников и монахов, были и естественники: биологи, физиологи, микробиологи. Эта особенность объясняется очевидным для тех времен фактом общности целей — понимание сути человека и задач его жизни на земле. Поль Брока, Владимир Бец, открывшие роль анатомических структур в психических процессах человека, были антропологами, равно многогранность В. М. Бехтерева объясняется тем же фактом.

Логика развития знания внутри единого направления человекопознания позволяла расширять и дробить направления, сохраняя детерминацию процесса здоровьем человека и улучшением «качества жизни», в истинном смысле этого слова. Россия и Европа с Петровских времен и до 1917 года составляли единое научное пространство, и именно поэтому выделение психиатрии в структуре антропологического знания в России произошло одновременно с Европейским. Уровень представлений о душе и духе человеческом, как прообразе Божиим, в народной и культурной психологии России был хорош и много выше европейского, что определенно соотносится с большей гуманностью отношения русского человека к душевно-больным. Россия не так как Европа усердствовала в сжигании больных и бесноватых. Довольно рано, еще Владимиром Красным Солнышком «в борзе с Леоном митрополитом» было принято уложение, установившее десятину «со всякой вещи» для «призрения» монастырями и монахами «нищих, сирот, больных и немощных». Традиция монастырского содержания душевно-больных и испытания их крепости душевного здоровья монахами выполнила роль экспертного и сдерживающего начала, не позволив разгореться на Руси кострам и самосуду. В России костры запылали только в 1666 году при Алексее Михайловиче Ти-

шайшем, были достаточно редки, а период их активности короток. Для сравнения, в Европе и Америке началась «демонопатическая» эпидемия с Буллы Папы Инокентия VII в 1484 году и последний костер состоялся в 1874 году. Так, следует отметить наличие двух базовых психологических подструктур в системе антропологического знания: народной психологии, отражаемой сегодня в фольклорных и этнических традициях, и теологической концепции, накопившей также представления о формах отклонения от нормы здоровья.

Выделение и становление психиатрии как науки и практики в России протекало в процессе государственной гуманной заботы о изоляции и призрении больных и немощных. На начальных этапах государственные учреждения призрения сумасшедших охраняются батальонами солдат под командой унтер-офицеров и врачей в штате не предполагалось. Первый врач появился по собственному волеизъявлению и приказу Екатерины II от 17 мая 1792 года – лекарь Федор Рашке, прослужил 2 года. Квалифицированный доктор медицины – Зиновий Иванович Кибальчич (1772–1831) – автор первого психиатрического труда в России начал работать в Преображенском доллгаузе в 1811 году. В 1833 году в этой больнице впервые вводятся должности ординаторов. Это уже как врачи общей практики, так и психиатры. Врач психиатр в своей практике опирается на общие основы нормальной психологии, с ней сравнивает то, что видит и наблюдает, именно она является критерием постановки диагноза, выбора пути и направления ведения больного, она позволяет оценить эффективность примененных средств лечения. Каждый работающий в психиатрии это отчетливо осознавал и реализовывал в своих работах. Например, Александр Устинович Фрезе (1826–1884) – организатор психиатрической службы и устроитель домов умалишенных, доктор медицины, психиатр-практик. Его работы: дисс.: «De paralyti generali sive dementia paralytica» (1858), «Об устройстве дома умалишенных» (1862), «О сомнамбулизме», «О судебно-психологическом значении падучей болезни», «Очерки судебной психологии», «О предсказаниях в душевных болезнях», «Краткий курс психиатрии», «Вступление в психиатрию». Аналогичные примеры можно видеть в работах других врачей, работающих в психиатрической больнице, клинике в широком смысле слова, т. е. имеющие дело с отклонениями в здоровье определенного толка, это такие ученые: И. М. Балинский, И. А. Сикорский, В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, Э. Крепелин, А. А. Токарский, И. П. Мержеевский. Иначе говоря, в дореволюционном понимании, психиатрия и есть прикладная клиническая (у постели больного) психология.

В этот период развития науки, начавшийся с работ французского врача Пинеля и русского Кибальчича, о душевных страданиях накапливается огромный феноменологический (описательный) материал, который требует, с одной стороны, классификации и структурирования с организацией в определенную систему, позволяющую ускорить диагностику, с другой стороны, сама диагностика требует объективации и снятия субъективности, зависящей от уровня подготовки врача

и особенностей его философски-теологической, психолого-медицинской позиции. Что, собственно, и происходит в разработке, с одной стороны, формирования этиолого-антропологической концепции душевных болезней; с другой стороны, разработки объективного психологического метода диагностики в клинике, оформленного в целую систему методических средств, позволяющих точно выделить уровень развития и качественные особенности состояния отдельных психических процессов, личности в целом.

В концепции душевных страданий, которую В. М. Бехтерев называл этиолого-антропологической, учитывались три принципиальных момента: антропологический принцип нормы жизни человека во всей полноте душевных и телесно-организменных проявлений, принцип уровня развития мозга и этиологический (причинный) принцип действия комплекса причин нарушающих норму человеческой жизни в статике и динамике ее развертывания. В рамках действия этой концепции, опиравшейся на весь комплекс психологических знаний о психических процессах и личности, бурное развитие экспериментальной психологии с широкими лабораторными исследованиями, были разработаны несколько методических диагностических блоков, нам известны методики В. М. Бехтерева, С. Д. Владычко [3] и А. Н. Бернштейна [1, 2], содержащие известные, принятые и сегодня в патопсихологическом исследовании методики. Помимо того, широко использовалась как в клинике, так и для решения педагогических задач методика Г. И. Россолимо – А. П. Нечаева. Одновременно, оформляются общие принципы проведения психологического исследования в клинике душевных болезней: наблюдение общего поведения в стационаре и во время беседы, до поступления на лечение, сбор материалов о семье и личности больного, истории его жизни и заболевания, терапевтический осмотр тела и выявление внешних «признаков вырождения» (стигмации), все это предшествовало проведению психологического исследования и служило выяснению причин приведших к заболеванию.

В. М. Бехтерев и С. Д. Владычко, обосновывая необходимость объективного психологического исследования в клинике и выбор принципа и психических процессов диагностики, указывают время начала разработки методики и ее применения с 1880 года. В «материалах» содержатся указания на варианты нормы и отклонений при различных состояниях больных, пола, возраста, то есть методика достаточно стандартизирована. Интересно, что основной процесс диагностики – зрительное восприятие, а метод – опознание изображения по его части – сегодня в варианте «методики Вассермана» эффективно используется в нейропсихологическом исследовании.

А. Н. Бернштейн в серии статей, направленных на обоснование необходимости объективного «клинического» метода психологического исследования в клинике душевных страданий выстраивает и подчеркивает методологическую логику, которая формируется самой историей развития науки. «Первый этап накопления психиатрического багажа знаний осуществлялся методом психологического, как можно

более нейтрального и отстраненного, наблюдения – привел к созданию симптоматологической классификации душевных болезней» [1]. Потребность в лечении «причинном», требует объективного клинического метода, основанного на системе знаний о пациенте: истории его жизни, физическом состоянии, психологическом объективном исследовании. То есть, психологическое уточняющее исследование является достаточно строгой и объективной линейкой измерения, позволяющей уточнить структуру дефекта в общем нагромождении феноменов поведения и искажения личности больного.

Таким образом, объективный «клинический» метод психологического исследования в клинике является результатом дважды заостренного исторического пути развития психологического знания: 1 этап – накопление феноменологического багажа фактов нарушения психической жизни, детерминированное представлениями о ее норме; 2 этап – приложение результатов развития экспериментальной психологии нормы к назревшей необходимости систематизации и объективации результатов накопления феноменологии отклонений в психической жизни человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн А. Н. Задачи и средства психиатрической диагностики: введение в клинику душевных болезней // Современная клиника. Т. 10. СПб.: Изд. Газеты «Практический врач», 1903.
2. Бернштейн А. Н. Клинические приемы психологического исследования душевно-больных. М.: Гос. изд., 1921.
3. Бехтерев В. М., Владычко С. Д. Материалы к методике Объективного исследования душевно-больных. СПб., Тип. П. П. Сойкина, 1910.

*В. П. Перфилов*

## **Формирование трудовой мотивации персонала медицинских учреждений как один из этапов модернизации российского здравоохранения**

**В** независимом экспертном докладе в рамках общественной дискуссии о модернизации страны руководители Института современного развития и депутаты ГД дали понятие «модернизации России» как построение нового государства [3]. Понимание модернизации как, прежде всего, смены поколений технологий (технологического прорыва) не вполне продуктивно, поскольку вопрос о технологическом развитии упирается в вопрос о существовании общественной среды, способной к воспроизводству, внедрению и использованию технологий. Техника и каждый наблюдаемый в истории технологический уклад есть, в своей основе, социальное явление. Поэтому, сколь бы ни была важна технологическая модернизация, главным предметом модернизационной концепции является само общество. Здравоохранение это та часть общества, которая требует на современном этапе кардинальной модернизации.

К сожалению, в регионах модернизацию здравоохранения понимают как процесс закупки нового оборудования, проведения ремонтов, автоматизацию информационных процессов [5]. Сама же система остается прежней.

В Концепции Государственного университета–Высшей школы экономики, предшествующей «Концепции развития здравоохранения до 2020 года», разрабатываемой с февраля 2008 года под эгидой Минздравсоцразвития России, определены пути модернизации системы здравоохранения через повышение технологического, организационного и профессионального уровня [4]. В ряду главных проблем: несбалансированность государственных гарантий медицинской помощи с их финансовым обеспечением и связанное с этим нарастание платности услуг и неравенства в доступности медицинской помощи; низкий уровень материально-технического оснащения учреждений и недостаточная квалификация значительной части медицинского персонала; низкая эффективность действующей системы обязательного медицинского страхования (ОМС); ограниченные возможности для рационального привлечения личных средств населения; серьезные структурные диспропорции (слабое развитие первичной помощи, доминирование в системе больниц и проч.); слабость экономической мотивации персонала и расширение практики неформальной оплаты услуг в медицинских учреждениях.

Реформы, давно назревшие в отраслях бюджетного сектора и в частности в здравоохранении, буксуют по ряду причин, среди кото-

рых прямое сопротивление или непонимание их смысла представителями профессиональных сообществ. Это означает, что предлагаемые варианты реформ неадекватно учитывают особенности трудовой мотивации медицинских работников. В основном, суть трудовой мотивации у большинства работников здравоохранения сводится к осознанию ими социальной значимости их труда. В то же время желание иметь гарантированную заработную плату, обеспечивающую достойный уровень жизни, не подкрепляется стремлением к высокой эффективности и качеству выполняемого труда. В связи с этим проблема мотивации профессиональной деятельности медицинских работников является крайне актуальным направлением в здравоохранении в период его модернизации.

Стремление руководства отрасли укомплектовать первичное звено путем значительного увеличения заработной платы понятно и объяснимо, однако желание работника занять должность с более высоким окладом и желание трудиться на ней производительно и качественно — далеко не одно и то же. Поэтому чрезвычайно актуально понять специфику данных мотиваций, институциональных условий их реализации и обусловленных этим возможностей и ограничений активного воздействия на рассматриваемые мотивы и институты.

Актуальность выбора медицинских работников, а именно врачей и среднего медицинского персонал в качестве объекта детального исследования проблем обуславливается несколькими причинами.

Реализацией, начиная с 2006 г., Национального проекта «Здоровье», в числе мероприятий которого — повышение оплаты труда врачей и медсестер, оказывающих первичную медицинскую помощь. Необходимо изучить, как данное повышение сказывается на трудовой мотивации. Однако при этом оплата труда медицинских работников, оказывающих высокотехнологичную (назовем ее вторичной) медицинскую помощь осталась на прежнем уровне.

В 2007 г. началось введение новой отраслевой системы оплаты труда в здравоохранении. Утверждены новые принципы оплаты труда в федеральных медицинских учреждениях, проводится апробация новых форм оплаты труда в ряде регионов в рамках пилотного проекта, направленного на повышение качества услуг в сфере здравоохранения. На сегодняшний день можно сказать, что введенная система оплаты не привела к повышению качества услуг здравоохранения, но создала брешь в наборе медицинских работников среднего звена.

В сфере здравоохранения наиболее развита практика неформальной оплаты потребителями оказываемых им услуг, которая стала фактором, серьезно ограничивающим возможное стимулирование изменений в механизмах легальной оплаты труда. Среди специалистов растет понимание того, что главным условием повышения качества медицинской помощи в нашей стране является создание альтернативной неформальным платежам системы мотивации медицинских работников, включая не только повышение и новую организацию оплаты труда, но и воссоздание на новой основе системы профессио-



нальной мотивации. Решение этой задачи требует понимания особенностей трудовой мотивации работников медицинской отрасли.

Степень квалификации медицинских работников определяется в первую очередь уровнем их профессиональной подготовки, образовательный ценз выступает главным критерием дифференциации заработной платы этой категории работников. Уровень образования как фактор, обуславливающий степень квалификации медицинского работника, в здравоохранении учитывается больше, чем в какой-либо другой отрасли народного хозяйства ввиду того, что объектом приложения труда медицинского персонала являются жизнь и здоровье граждан.

Степень разработанности проблемы. Изучение различных теорий мотивации и их влияние на стимулирование медицинского работника на более производительный труд, выявление методов мотивационного воздействия отражены в огромном количестве исследований. Наиболее достоверно сложившуюся на сегодняшний день ситуацию отражает исследование С. В. Шишкина, А. Л. Темницкой, А. Е. Чирикова [2].

Исследования по трудовой мотивации персонала медицинских учреждений проводилось с трех точек зрения: личные и профессиональные качества самого индивидуума (медицинского работника), его самомотивация; влияние коллектива на мотивацию индивидуума («общество и личность»); возможности мотивации индивидуума в бюджетной и коммерческой организации (администрация, условия труда, социальные гарантии и т. д.).

Исходные гипотезы данного исследования:

1. Состав современных российских медицинских работников существенно неоднороден по степени выраженности мотивов зарабатывания денег, ориентации на профессиональный рост, получения морального удовлетворения от своей работы и т. д. Среди врачей существуют группы с разными сочетаниями направленности их интересов, порождаемых различными типами мотивов. Кроме того, существенное влияние оказывает форма собственности медицинской организации: государственная или частная.

2. Размеры группы врачей, у которых доминирует ориентация на максимизацию своих доходов, достаточно велики, но эта группа неравномерно представлена среди врачей разных специальностей и в различных типах учреждений.

3. Повышение зарплаты врачей первичного звена, предусмотренное Национальным проектом, воспринимается большей частью из них как восстановление справедливого уровня оплаты их труда, а не как стимулирующий механизм увеличения объемов и повышения качества их работы.

4. Повышение легальной оплаты труда врачей, даже предусматривающее усиление связи ее размеров с результатами работы, окажет разное влияние на врачей с разными типами структур трудовых мотиваций.

5. Для группы врачей со слабовыраженными мотивами профессионального роста и зарабатывания денег эффект от реформирования

условий оплаты труда для повышения качества их работы будет незначительным.

Нами проведено исследование, которое показало, что заработная плата и социальные гарантии не являются определяющими у группы медицинских работников возрастной группы 20–30 лет, в то же время наличие стабильной работы в государственном учреждении является основным мотивирующим фактором для возрастной группы старше 30 лет. Значительное большинство протестированных медицинских работников хотели бы иметь стабильную работу, и их выбор определен желанием оказывать помощь и милосердие, при этом основным мотивирующим фактором являются признание заслуг и уважение коллег и пациентов. В этой связи особо актуальной является проблема поиска комплекса стимулов к труду, формирования механизма трудовой мотивации, основанной на соответствии заработной платы трудовому вкладу работника.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Егоржин А. П. Управление персоналом: Учебное пособие [Текст] / Егоржин А. П. НИМБ, 2003. 720 с.
2. Мотивация врачей и общественная доступность: Сборник аналитических докладов / Отв. ред. С. В. Шишкин. М.: Независимый институт социальной политики, 2008. 288 с.
3. Пономарев И., Ремизов М., Караев Р. Институт современного развития (ИНСОР). Модернизация России как построение нового государства // Независимый экспертный доклад. Москва, 2009.
4. Шевский В. И., Шейман И. М., Шишкин С. В Модернизация Российского здравоохранения: 2008–2020 // Концепция Государственного университета – Высшей школы экономики. Москва, 2008.
5. О проекте модернизации Ярославской области. [Http://www. yarregion. ru/depts/zdrav/default.aspx](http://www.yarregion.ru/depts/zdrav/default.aspx).

*Г. С. Прыгин*

## **Особенности отношения к болезни лиц с разным типом субъектной регуляции**

Современная медицина характеризуется внедрением идей и методов психологии в клинику соматических заболеваний. Этот процесс во многом обусловлен развитием реабилитационного направления, одним из самых важных принципов которого является личностный подход. В концепции реабилитации больной наряду с врачом выступает в лечебном и реабилитационном процессе как субъект. Поэтому особенности личности больного, его позиция по отношению к своему заболеванию и лечению, а также к врачам и другому медицинскому персоналу становятся существенно важными факторами успешности его реабилитации [1].

Психотерапия больных с соматическими расстройствами направлена на изменение неадекватных реакций на болезнь, создание у больных реалистических установок на лечение, восстановление внутрисемейных и других социальных связей, что способствует не только улучшению состояния больных, но и профилактике рецидивов заболевания. Достижение этих психотерапевтических целей возможно только при изменении отношения к болезни.

В качестве теоретической основы психологических исследований, проводимых в связи с задачами психотерапии, нами использовалась концепция В. Н. Мясищева [3], согласно которой личность рассматривается как система отношений. Для медицинской психологии одним из важнейших отношений в личностной структуре больного является отношение к болезни, которое можно как установку с соответствующим выделением эмоционального, поведенческого и когнитивного компонента. В соответствии с этим эмоциональный компонент отношения к болезни отражает весь спектр чувств, обусловленных болезнью, а также те эмоциональные переживания, которые возникают в ситуациях, связанных с болезнью. Мотивационно-поведенческий компонент отражает выработку определенной стратегии поведения в жизненных ситуациях в связи с болезнью (принятие «роли» больного, активная борьба с болезнью, игнорирование заболевания, пессимистические установки и пр.), а также связанные с болезнью реакции, способствующие адаптации или дезадаптации к ней. Когнитивный компонент отражает знание о болезни, ее осознание, понимание ее роли и влияния на жизненное функционирование больного, предполагаемый прогноз. Таким образом, психологический анализ отношения к болезни, проводимый в этих смысловых ракурсах, позволяет описать все основные психические феномены в личности больного, связанные с его заболеванием.

Отношение к болезни, как всякое отношение, является индивидуальным, избирательным, сознательным, т. е. отражает индивидуаль-

ный или личностный уровень. Как всякое отношение, оно носит субъективно-объективный характер, является содержательным и не может рассматриваться вне объекта отношений, иными словами, определяется природой самого заболевания. В данном исследовании проблема отношения к болезни исследуется в русле личностно-типологических особенностей субъектной регуляции деятельности [4, 5].

Целью исследования было выявить особенности отношения к болезни лиц с разными типами субъектной регуляции.

Гипотеза исследования состояла в том, что личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности должны характеризоваться различными типами специфического отношения к болезни, в частности, чем выше уровень автономности, тем более эйфорическое менее тревожное, ипохондрическое, апатическое, сенситивное и дисфорическое отношение к болезни.

Описание процедуры исследования. В исследовании приняли участие 60 человек в возрасте 30–40 лет, у которых с помощью опросника «автономности-зависимости» [5] была определена степень «автономности». Далее указанная выборка обследовалась с помощью методики «ТОБОЛ» [2], предназначенной для психодиагностики типов отношения к болезни. Методика позволяет диагностировать 12 типов отношения: сенситивный, тревожный, ипохондрический, меланхолический, апатический, неврастенический, эгоцентрический, паранойяльный, анозогнозический, дисфорический, эргопатический и гармоничный, которые объединены в три блока. После обследования проводился корреляционный анализ между шкалой «автономности-зависимости» и типами отношения к болезни.

В результате корреляционного исследования было установлено, что существуют значимые связи между степенью «автономности» субъекта и типами отношения к болезни. В частности выявлено, что чем выше уровень автономности, тем слабее «тревожное» отношение к болезни. Для понимания особенностей связи между этими шкалами необходимо сказать, что «тревожный» тип отношения к болезни характеризуется непрерывным беспокойством и мнительностью в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений неэффективности и даже опасности лечения. Кроме того, этому типу отношений свойственен поиск новых способов лечения, жажда дополнительной информации о болезни и методах лечения, поиск «авторитетов», частая смена лечащего врача.

Такие особенности отношения к болезни в корне противоречат самому феномену «автономности», поскольку одним из главных личностных качеств «автономности» является уверенность в себе. Данное качество, по своей природе, предполагает спокойное и оптимистичное отношение к проблемным ситуациям, одним из которых и является болезнь. В этом смысле, «автономные» даже в ситуации какого-либо заболевания выбирают для себя определенную стратегию и способы лечения и последовательно ее реализуют. Им не свойственны панические метания, связанные с поисками «новых» методов лечения, врачей и т. п. Поскольку они привыкли доводить начатое

дело до конца (до результата), что и выражается не в поиске «лучших» методов лечения, а в способности использовать доводить начатую деятельность до конца.

Также было установлено, что чем выше уровень «автономности», тем меньше человек испытывает меланхолическое (витально-тоскливое) отношение к болезни. Последнее характеризуется свехдурченностью болезнью, неверием в выздоровление, в возможное улучшение, в эффект лечения. «Автономным» же наоборот свойственна вера в успех начатого дела, активное стремление к решению проблемных ситуаций.

Интересна выявленная обратная связь между «автономностью» и «сенситивностью». Психологически эта связь означает, что чем выше уровень «автономности», тем слабее выражено «сенситивное» отношение к болезни.

Вообще, такое отношение к болезни характеризуется чрезмерной ранимостью и озабоченностью возможными неблагоприятными впечатлениями, которые могут произвести на окружающих сведения о болезни. Опасения, что окружающие станут жалеть, считать неполноценным, пренебрежительно или с опаской относиться, распускать сплетни и неблагоприятные слухи о причине и природе болезни и даже избегать общения с больным. Боязнь стать обузой для близких из-за болезни и неблагоприятного отношения с их стороны, в связи с этим колебания настроения, связанные, главным образом, с межличностными контактами.

Исходя из вышеописанной характеристики «сенситивного» типа отношения к болезни, обратная связь с «автономностью» — закономерна. Поскольку «озабоченность» неблагоприятными впечатлениями, которые человек может произвести на окружающих собственной болезнью, показывает его сильную зависимость от мнения других людей. Но «автономность» как психологический феномен, наоборот, характеризуется независимостью от мнений и оценок, а не простому следованию мнению окружающих.

В этом смысле, «автономные» субъекты более жизнеспособны и устойчивы в борьбе с заболеваниями, поскольку уделяют больше активности способам решения проблемы (в данном случае, конкретному заболеванию), а не растрачивают понапрасну свои силы на «досужие» домыслы о том, «что подумают окружающие о его болезни?»

В то же время, прямая корреляция между «автономностью» и «анозогнозическим» типом отношения к болезни не случайна. Данный тип предполагает, активное отбрасывание мысли о болезни, о возможных ее последствиях, вплоть до отрицания очевидного. При признании болезни — отбрасывание мыслей о возможных ее последствиях. Отчетливые тенденции рассматривать симптомы болезни как проявления «несерьезных» заболеваний или случайных колебаний самочувствия.

Это выражается в том, что «автономные» в случае возникновения болезни будут проводить активный поиск информации по способам и методам лечения, необходимой для полного избавления от недуга.

Также это проявляется в их уверенности, что болезнь лишь временное явление и будет преодолена. Для достижения поставленной цели – «победить болезнь» – они способны к полной мобилизации сил и внутренних ресурсов. Благодаря этому, даже самые сложные болезни, могут быть вылечены.

В этом смысле, представляются крайне интересными и перспективными исследования людей с разными типами «субъектной регуляции» со сложными соматическими заболеваниями на предмет их отношения к болезни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вассерман Л. И. О психологической диагностике типов отношения к болезни // Психологическая диагностика отношения к болезни. Л., 1990. С. 8–16.
2. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. 701 с.
3. Мясищев В. Н. Психология отношений. М.: Воронеж, 1995.
4. Прыгин Г. С. Феноменология проявления «автономности-зависимости» в субъектной регуляции деятельности // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». 2006. № 1. С. 21–35.
5. Прыгин Г. С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: дис. ... доктора психол. наук. М., 2006. 410 с.

*Т. В. Рогачева*

## **Подходы к психокоррекции детей и подростков с психосоматическими заболеваниями в гештальт-психологии**

**И**звестно, что терапия психосоматических расстройств должна учитывать основные факторы патогенеза: эндогенные и экзогенные. Недооценка психогенных факторов в развитии любой болезни, имеющей психосоматические механизмы, обуславливает неадекватную терапию подобных состояний.

Стоит обратить внимание на факт, что несмотря на признание широкой научной общественностью значимости психокоррекционных и психотерапевтических воздействий при подобном диагнозе, практически отсутствуют обоснования психоконсультативной и психокоррекционной работы с подобными пациентами. На данный момент анализ имеющихся подходов психокоррекции психосоматических нарушений в детском и подростковом возрасте позволяет выделить приоритеты:

1. Рациональное сочетание индивидуальных и групповых форм работы; для подросткового возраста рекомендуется акцентировать деятельность на групповых формах работы.

2. Наиболее эффективными и успешными подходами в психотерапии и психокоррекции психосоматических нарушений в подростковом возрасте являются ориентированная на клиента терапия (К. Роджерс) и Гештальт-терапия.

3. Включение в психотерапевтический процесс (нередко, как обязательное условие) семьи пациента.

Говоря об этапах лечения психосоматических заболеваний и расстройств, можно выделить три этапа: 1 этап – неотложный, 2 этап – кратковременный и опосредующий, и 3 этап – длительный. Предлагаемый подход предусматривает на первом этапе симптоматическую терапию по жизненным показаниям, на втором этапе, после устранения кризисной ситуации – применение психофармакотерапии и психотерапии, а на третьем – только психотерапевтическое воздействие. По существу, в отечественной медицине помощь детям и подросткам с психосоматическими расстройствами начинается и заканчивается на первом этапе в условиях стационара. Слабая эффективность при таком подходе практически запрограммирована, т. к. при этом проводится только симптоматическая и седативная терапия, не учитываются компенсаторные возможности и ресурсы детей и подростков, их личностный потенциал.

Терапия, центрированная на клиенте, предложенная К. Роджерсом, особенно актуальна для подростков, поскольку имеет целью со-



здание благоприятных условий для роста личности, распознавания факторов, препятствующих этому, и поощрение спонтанности и творческой активности клиента. Для осуществления данных целей К. Роджерс предложил так называемые Т-группы, или группы тренинга. Основными целями такого тренинга выступают: определение стиля общения участников группы, внутригруппового эмоционального климата, принятие решений на уровне группы в целом. В ситуациях, когда группа сосредоточена на индивидуальных интересах участников, целями являются: развитие самосознания, изменение социальных установок, повышение уровня социальной компетентности. Можно сказать, что Т-группа – это своеобразная обучающая лаборатория, следовательно, главный упор при проведении тренинговых занятий делается на развитие и отработку новых, качественно иных навыков межличностного взаимодействия, на обеспечение возможности разрешения проблем, не всегда решаемых в реальной жизни. Участие детей и подростков в Т-группах способствует получению знаний о социальных структурах (в частности, о семье), особенностях развития и взаимодействия в них, поиску и организации собственной социальной «ниши», осознанию потребностей и возможностей общения, повышению уровня коммуникативной компетентности.

Целью Гештальт-подхода выступает помощь в обретении человеком нового, удовлетворяющего его равновесия с окружающим миром уникальным для данной личности способом. Для осуществления данной цели необходимо помочь человеку ясно осознавать как свои ощущения, эмоции, чувства, потребности, так и сигналы, воспринимаемые от других; понимать, кто именно может удовлетворить потребность и каким образом это можно осуществить. Поэтому Гештальт-подход занимается прежде всего ростом способности осознавать и формировать ответственность за свой выбор.

Базовыми принципами Гештальт-подхода выступают: ответственность, осознанность, актуальность.

Ответственность как основная категория Гештальт-подхода несет в себе выбор. С данной методологической позиции Я – это то, за что я несу ответственность. Другими словами, человек есть то, что он сам из себя создал. Он с точки зрения Гештальт-подхода является собственным замыслом и живет, самореализуясь.

Стоит обратить внимание на этимологию термина «ответственность». В русском языке традиционно под ответственностью понимается вклад человека в определенную ситуацию. Другое значение – как способность к ответу на сигналы окружающей среды – естественно для англоговорящих, поскольку словосочетание *response + ability* переводится дословно как способность отвечать. В русском языке такого соответствия нет. Поэтому русскоговорящие с большим трудом понимают, в чем ответственность человека при включенности в диалог со средой.

На уровне научных дискуссий это может звучать достаточно схоластически, но когда в реальной психокоррекционной работе возникает необходимость вернуть клиента к ответственности за его состоя-

ние и переживания, выясняется, что для него любая ответственность синонимична чувству вины. Диалог со средой, совершаемый клиентом в достаточно безопасной ситуации психокоррекционной сессии, позволяет рационализировать чувство вины. С другой стороны, Гештальт-подход с большим вниманием и сочувствием встречает попытки человека избежать чрезмерного для него бремени ответственности, взять необходимое время для выстраивания и осознания новых отношений с окружением.

Осознанность в Гештальт-подходе есть постоянная внимательность к непрерывному потоку телесных и физических ощущений, чувств, мыслей, к смене «фигур», возникающих на переднем плане на «фоне», образованном множеством переживаемых человеком фактов его жизни одновременно на телесном, эмоциональном и рациональном уровнях, в его воображении и поведении.

Речь здесь идет не о понимании, анализе или интерпретации событий, поступков и чувств, а скорее об осознании того, как функционирует человек, как протекают процессы его приспособления к окружающей среде, интегрирования актуального опыта, как проявляются механизмы избегания и механизмы защиты. Наша реальная практика говорит о том, что большинство людей не осознают свои ощущения, переживания, модели поведения, рассматривая их как «естественные». Процесс восстановления готовности к осознанию может быть сравнен с поведением тяжело больного человека. Когда человек надолго прикован к постели и не может ходить, он, начиная выздоравливать и вставая с постели, будет более осмотрительным и постарается осознать каждый свой шаг. Вернувшись к привычному образу жизни, он станет ходить как обычно, перестав обращать внимание на свои движения. То же происходит с человеком, который хотел бы восстановить свою способность к осознанию.

Актуальность как третий принцип Гештальт-подхода означает «здесь и теперь» и подчеркивает специфическую направленность, опирающуюся на описание явлений, а не на их объяснение. В описании проявлений личности обращается внимание на важность непосредственного сиюминутного жизненного опыта вместе с сопутствующими ему телесными ощущениями, уникальными для каждого человека. Работа в режиме «теперь» никоим образом не мешает клиенту воскрешать в памяти события, тревоги, конфликты. Психолог не побуждает клиента к внимательному исследованию воспоминаний, а предлагает как бы восстановить проблему прошлого в реальном «здесь и теперь» состоянии.

При расстановке или конфигурации сил, которые действуют внутри психологических систем человека, а также в тех социальных системах, частью которых он является. Подросток чаще всего встречается с психологической травмой. Любая система, даже если на первый взгляд она кажется спокойной, на самом деле является внутренне напряженной. Стабильность любой системы поддерживается сложным балансом множества противоположно направленных сил, которые находятся в равновесии. Это равновесие достаточно устойчи-

во и может до определенного времени противостоять напору внешних воздействий. Но если его удастся нарушить, то изменения приобретают лавинообразный характер, т. к. высвобождаются мощные силы, до этого уже существовавшие в системе и непосредственно связанные с прошлым травматичным опытом.

Известно, что одной из главных идей в Гештальт-подходе выступает прием усиления, другими словами, психолог старается распознать основную проблему клиента (вариант сопротивления) и доступными ему способами усиливать это сопротивление. Это и приводит к изменениям как клиента, так и самой ситуации, давая мощный стимул психокоррекционной работе и провоцируя эти изменения. Чтобы достичь стадии изменений, психолог работает над проживанием, осознанием и расширением свободы выборов, а не над ситуативным облегчением «Здесь и теперь». Помочь сделать адекватный, но достаточно безопасный выбор клиенту — одна из главных задач психологического воздействия на ребенка или подростка.

Таким образом, используя основные принципы Гештальт-подхода, можно получить ясное представление о происходящем с клиентом, что позволяет развернуться контакту клиента с его переживаниями, тем самым, давая возможность продвинуться от ограничивающих представлений к ценному опыту существования «здесь и теперь», что наполняет его новым смыслом.

*Н. А. Русина*

## **Методологические и общепсихологические концепты диалога в психотерапии**

**В** психотерапии близкими являются понятия: психотерапевтический контакт, раппорт, терапевтический альянс, психотерапевтическая беседа. Под психотерапевтическим контактом понимается любое взаимодействие между психотерапевтом и клиентом, плодотворные отношения, раппорт. Механизм: выделение фигуры из фона, наделение ее некоторой значимостью, возможность обмениваться информацией. Раппорт определяется как тип связи между людьми, характеризующимися наличием взаимных позитивных отношений и определенной мерой взаимопонимания. Под терапевтическим альянсом имеют в виду такое развитие взаимоотношений между психотерапевтом и клиентом, при котором клиент рассматривает психотерапевта как симпатизирующего ему союзника в преодолении проблем, а также общее качество отношений между психотерапевтом и клиентом. Психотерапевтической беседой называют метод получения информации, источник и способ познания и осознания психологических явлений на основе вербального общения между психотерапевтом и клиентом [5].

Какую позицию в общении проявляет психотерапевт: открытую или закрытую – зависит от его собственных индивидуальных особенностей и психотерапевтического направления. Очевидно, что психотерапевтическое направление диктует свои условия взаимодействия психотерапевта и пациента. В терапии Роджерса, centered на клиенте, существует безусловное позитивное отношение (одобрительное отношение к клиенту независимо от его поведения). Обязательны такие качества психотерапевта как подлинность – способность проявлять свои истинные отношения к клиенту, не скрывая их от него, фокусировка – способность сфокусироваться на чувствах и переживаниях клиента, отзеркаливание – реакция, отражающая чувства пациента, децентрирование – способ выхода за пределы собственных представлений с помощью воображения или логики. Существует понятие триады: психотерапевт: 1) конгруэнтен в отношениях с пациентом; должен быть самим собой, со всеми присущими переживаниями данного момента; 2) переживает безусловную положительную оценку по отношению к пациенту; 3) эмпатически воспринимает пациента («как если бы», ибо, если это условие утрачивается, то данное состояние конгруэнтности, принятия и эмпатии становится состоянием идентификации) [5].

По нашему мнению, от личности психотерапевта зависит, способен ли он к диалогу с пациентом. Это определяется его ценностями, духовностью: способен ли он увидеть в пациенте личность, является ли эта личность интересной для него. Важен как вербальный, так и невербальный диалог.

По мнению Г. В. Дьяконова [4], «важнейшими психологическими механизмами, регулирующими процессуальность диалога являются отношения и процессы идентификации (отождествления) и индивидуации (обособления)». Эти процессы реализуются посредством проекции и интроекции, которые можно рассматривать как их внутренние механизмы.

Идентификация не приветствуется в психотерапии, даже в клиент-центрированной. Можно предположить, что в психотерапии нет места диалогу. В то же время утверждается, что открытая позиция предполагает самораскрытие психотерапевта, но оно противопоказано, если «Я» пациента является незрелым или у него наблюдается негативное отношение к психотерапевту.

На наш взгляд, процесс идентификации неотделим от процесса индивидуации. Поэтому философское и психологическое понимание диалога может расширить границы психотерапевтической практики. Возможно, идентификация должна происходить на мыслительном уровне, а обособление — на эмоциональном. Известны исследования процесса эмпатии у врачей, в которых выявлено, что преобладающими являются интуитивный (способность действовать в условиях дефицита информации) и рациональный (непредвзятость выявления сущности партнера) каналы эмпатии. Для врача важно владение «когнитивной», «действенной» эмпатией [2]. Эмоциональный канал имеет самую низкую выраженность, потому что врач не должен «умирать» с каждым пациентом. Психотерапевт должен соблюдать границы перехода идентификации и индивидуации с учетом своего энергоинформационного потенциала и уровня духовного развития. Показатель эмпатийности не может быть слишком высоким для достижения эффективности коммуникации, иначе решение других задач врачебной деятельности (в частности, постановка диагноза, оказание лечебной помощи и др.) будет затруднено.

Просматривается аналогия 7 уровня эмпатии по Айви (когда психотерапевт не теряет своей индивидуальности и не растворяется как личность) [1] и взаимосвязи идентификации и индивидуации. Но задача психотерапевта работать на таком уровне не всем по силам. Профессиональная деформация, которую сопровождает эмоциональное выгорание, в сфере профессий «человек-человек», имеет экзистенциальную природу. Если есть духовная составляющая в работе врача, то нет и эмоционального выгорания.

В психотерапевтической практике известны феномены переноса и контрпереноса как проекции испытываемых ранее чувств и отношений, помогающих или мешающих терапевтическому процессу. В обоих случаях используется механизм отреагирования.

Возникающие реакции переноса и контрпереноса служат терапевтическим инструментом для настройки на внутренний мир пациента. В этой модели механизм отреагирования может служить мостиком для возникновения диалога. Если учесть, что данные феномены являются внутренними откликами чувств, интериоризированных мыслительных форм пациента и психотерапевта, закономерен вопрос: мо-

жем ли мы говорить о присутствии внутреннего диалога во время психотерапевтического процесса общения. На наш взгляд, отреагирование эмоций невозможно без мыслительного и речевого сопровождения внутреннего диалога, сторонами которого является переживание чувств прошлого в человеке (объектно), вызванного значимыми другими при помощи психотерапевта (субъектно).

Г. В. Дьяконов отмечает, что проекцию можно рассматривать как перенос некоторого психического содержания в направлении от субъекта к объекту, а интроекцию – как перенос содержания от объекта к субъекту [4]. Данное толкование проекции и интроекции как механизмов прямой и обратной связи субъекта и объекта (в нашем случае врача и клиента) как двуединства процессов «отношения» (от субъекта к объекту) и «приношения» (от объекта к субъекту) существенным образом обогащает общепсихологическое понимание психотерапевтического процесса, рассматриваемого традиционно однозначно феноменологически.

Следующим неперенным условием диалога в общении психотерапевта и пациента является личностный и духовный взаимный интерес. Такое общение может стать онтологическим механизмом развития личности как пациента, так и психотерапевта. Подобное общение можно назвать общением душами, когда проблемы пациента психотерапевт воспринимает душой, сердцем. Это не означает принятие боли пациента на себя, но подразумевает проявление человечности, понимания человека, принятие его таким, какой он есть.

Г. В. Дьяконов утверждает, что механизм проекций-интроекций имеет более глубокий характер, чем механизм анализа-синтеза [4]. На наш взгляд, последний механизм является механизмом детерминации взаимодействия врача и больного в болезнецентрической парадигме, поскольку его содержанием является сам материал – больной, его болезнь, диагноз, лечебный процесс. Личность пациента остается в стороне. Не случайно в парадигме «врач-больной» важен только процесс клинического и диагностического мышления. Во второй парадигме – здравоцентрической: «терапевт-клиент» – присутствует механизм проекций-интроекций, который может стать механизмом полноценного диалогического общения.

Подтверждение нашим рассуждениям мы нашли в великолепной работе Клауса Дернера «Хороший врач» [3], «учебнике основной позиции врача», немецкого врача-психиатра, социолога и философа. Он выделяет три модели отношений врача-пациента: субъект-объект (паттерналистическая позиция), объект-субъект позиция (обусловленная требованиями Другого, а именно: врача), субъект-субъект (позиция партнерства или противостояния). В третьей модели врач-субъект признает пациента также субъектом и делает возможной встречу на равном для обоих уровне. Дернер отмечает, что последняя приводит к возникновению этики диалога с общей целью победить болезнь. Недостаток этой модели заключается в том, что стороны не готовы довериться системе, пытаются превзойти друг друга, особенно в ситуации противников.

Таким образом, заключаем следующее: диалог возможен в здоровоцентрической парадигме, в которой главной мишенью оказывается не болезнь, а личность пациента. Механизм проекций-интроекций является механизмом диалога. Диалог возможен, когда феномены переноса и контрпереноса оказываются терапевтическим инструментом настройки на внутренний мир пациента. Духовно-ценностное общение врача и пациента является неременным условием развития их диалогического общения, способствующего личностному росту участников этого процесса. Диалогическое общение может стать онтологическим механизмом развития личности, как пациента, так и психотерапевта. Идентификация в психотерапевтической практике должна происходить на мыслительном уровне, а индивидуация (обособление) на эмоциональном. Врач, работая с пациентом, должен соблюдать границы перехода идентификации и индивидуации с учетом своего энергоинформационного потенциала и уровня духовного развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айви Е. Айви, Мэри Б. Айви, Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. М.: Академия, 2000.
2. Васильева Л. Н. Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача: дис. ...канд. психол. наук. Кострома, 2010.
3. Дернер Клаус. Хороший врач. Учебник основной позиции врача / Пер. с нем. М.: Алетейа, 2006.
4. Дьяконов Г. В. Интерсубъектно-экзистенциальный подход к изучению диалога как процесса // Психология общения XXI век: 10 лет развития: Материалы Международной конференции 8–10 октября 2009 года: в 2-х томах. Том 1. М., Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. С. 31–33.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 1998.



*Н. А. Русина*

## **Проблемы подготовки и деятельности клинических психологов**

Работа психологов в системе здравоохранения связана с целым рядом проблем. Круг компетенций медицинского психолога не определен. Статус психолога не легитимен. Отсутствуют основания для востребованности и защищенности медицинского (клинического) психолога. В приказах и распоряжениях МЗ РФ его статус обозначен как «клинический психолог», а в лечебных учреждениях существует должность медицинского психолога. В приказе МЗ РФ № 438 от 16.09.2003 г. (данное положение является в настоящее время единственным нормативным документом, регламентирующим деятельность психолога в медицинском учреждении), имелась хотя бы фраза, что медицинский психолог «самостоятельно осуществляет прием пациентов в соответствии индивидуальной программой их ведения, утвержденной лечащим врачом», которая вольно трактуется. Ряд руководителей специализированных психотерапевтических центров требуют запрещать самостоятельную запись пациента к психологу, хотя пациент нередко считает, что его проблемы не требуют консультации психотерапевта. Далее: психолог «проводит необходимые психодиагностические, психокоррекционные, реабилитационные и психопрофилактические мероприятия, а также участвует в проведении психотерапии и мероприятиях по психологическому обеспечению лечебно-диагностического процесса». Психотерапевты, пришедшие из психиатрии, часто ограничивают деятельность психолога психодиагностическими функциями, тогда как в плане личностной психологической коррекции психологи более подготовлены в силу глубокого психологического образования. Еще один пункт: психолог «участвует в оформлении медицинской документации установленного образца» трудновыполним, т. к. в классических университетах психолога не обучают написанию психологических заключений в ключе медицинских требований. В ряде ЛПУ не требуют записей от психолога, в других просят сделать записи в амбулаторной карте или истории болезни пациента. Возникает вопрос о мере предоставления психологической информации, которая носит конфиденциальный характер. Наиболее грамотно иметь записи в отдельной карте, которая хранится только у психолога. Более подготовленными к выполнению заключений оказываются клинические психологи, работающие в учреждениях психиатрического профиля и участвующие в судебно-психологической экспертизе.

Но уже в квалификационном справочнике 2009 года в характеристике медицинского психолога отсутствует упоминание о том, что он имеет право на самостоятельную работу с пациентом, что делает его полностью зависимым от воли врача.

В 2002 году специальность была исключена из перечня лицензируемых видов медицинской деятельности. Деятельность медицинских психологов не лицензируется и не сертифицируется. Это и хорошо, и плохо. Их деятельность в системе ОМС не оплачивается, и медицинские психологи вынуждены существовать в ЛПУ за счет других специалистов, находясь в зависимости от благосклонности администрации. Если в психиатрических учреждениях их работа заложена в бюджет, то в общей сети они оказываются выброшенными из медицинской системы. Отсутствие лицензирования освобождает их от бюрократической волокиты, столь свойственной медицинской системе, но зачастую при лицензировании психотерапевтических служб, в которых работает психолог, оцениванием его деятельности занимается психотерапевт. Что касается сертификации, то само ее понятие выглядит довольно нелепым, ибо подвергает сомнению квалификацию любого медицинского специалиста, имеющего диплом. Вполне достаточно повышения квалификации и аттестации. И Минюст РФ уже ставил вопрос о нарушении правового поля.

Специализация по клинической психологии, получаемая в классических университетах, страдает отсутствием возможности получить полноценную практику на клинических базах и недостаточной базой в смежных медицинских науках. В медицинских вузах есть опасность, что подготовку клинических психологов берут на себя психиатры, не имеющие психологического образования и насаждающие свое профессиональное видение деятельности психолога, ограничивающее его рамками диагностической работы. Специальность медицинского психолога введена в 2004 году, и с этого момента психологи, занимающие эту должность в лечебных учреждениях, поставлены перед необходимостью прохождения последипломной переподготовки по клинической психологии. Сроки переподготовки обусловлены полученным образованием и специальностью (приказ № 438). 16.12.08 в МЗ РФ подписано распоряжение о том, что занимать должность «Медицинский психолог» без соблюдения требований о дополнительном образовании по специальности «Клиническая психология» и получать квалификационную категорию в ЛПУ могут лица, допущенные к работе в этой должности до 1997 года. Остальные обязаны пройти профессиональную подготовку по клинической психологии в объеме не менее 1080 часов в медицинских вузах.

Психолог, приходящий в достаточно агрессивную (в плане ситуаций, связанных с жизнью человека и его здоровьем) медицинскую среду, сталкивается с целым рядом проблем. Для того чтобы врачи приняли медицинского психолога, необходимы некоторые условия: во-первых, обе стороны должны выработать общий понятийный аппарат, во-вторых, понять, что их работа может строиться только в совместной деятельности в интересах больного, в-третьих, и те, и другие не должны претендовать на чужое «поле», они должны научиться слышать друг друга. Но есть и дополнительные требования, которые должна усвоить каждая сторона. Медицинские психологи, работающие, как правило, на территории медиков, должны помогать врачам

в работе с личностью больного, в чем они, безусловно, более компетентны, но понимать, что всю ответственность за лечебные мероприятия на данный момент, согласно существующей нормативной базе, в том числе и психологическую помощь и коррекцию, несет врач. При этом сами врачи должны иметь хорошую психологическую подготовку, чтобы суметь поставить задачу медицинскому психологу и понимать сделанные им выводы и заключения. Там, где врачи это понимают, а медицинские психологи имеют высокий профессионализм и личностную харизму, деятельность психолога становится бесценной, нередко элитарной.

В последнее время, в связи с интервенцией клинической психологии в общемедицинскую практику, ситуация меняется. Во-первых, в медицину приходят врачи, которые получают в период обучения в медицинском вузе достаточно объемную подготовку в области психологии. Во-вторых, психология все больше проникает в жизнь человека с экранов телевизора, из популярной литературы, и пациенты начинают обращаться за консультацией к психологу, отличая его от психотерапевта и психиатра, тем самым, снимая собственные страхи быть осмеянными. В-третьих, врачи исследователи стали включать в свои научные разработки и в практику лечения психологические методы исследования, понимая, что психологический диагноз раскрывает глубину психологических причин заболеваний и обогащает научные выводы. Но статус психолога в здравоохранении остается невысоким. Особенно потому, что в условиях платной и страховой медицины пациент оказывается перед выбором, какие диагностические процедуры он имеет возможность оплатить в первую очередь. И нередко предпочтение отдается медицинской диагностике.

Нередко психологу легче находить контакт с врачами общемедицинской практики, чем с психотерапевтами и психиатрами. Врачи соматической клиники сами зачастую говорят о том, что профессиональная подготовка последних заставляет их смотреть на психически здорового человека через призму патологии, выставляя при этом диагноз и недооценивая роль психологических факторов в развитии заболевания. Так, например, врач-эндокринолог, обучавшийся психиатрии в вузе, работая с пациентами с нарушениями веса и привлекающий психолога для коррекции образа жизни, ценностей пациента, с удивлением принимает при лицензировании своего центра сомнения психотерапевта, вышедшего из недр психиатрии, что у пациентов имеет место быть булимия.

Особенно велика роль грамотного клинического психолога в психосоматической клинике. Психолог в силу своей глубинной подготовки в области психологии личности гораздо более осведомлен о мотивации, внутриличностных конфликтах, влиянии семейного воспитания на развитие личности, эмоциональных ресурсах, адаптационных механизмах защитного и совладающего поведения, внутренней картины здоровья и болезни, отношении пациента к болезни и лечению.

Одной из значимых задач для психолога, работающего в соматической и, в особенности, психосоматической клиниках, является

подбор диагностического инструментария обследования, адекватного каждой нозологии.

Пути взаимодействия и взаимопонимания врачей и психологов следует искать в следующих направлениях. Психологов следует готовить по основам медицины, психиатрии и психотерапии. Данные дисциплины заложены в программу профессиональной переподготовки по клинической психологии на базе медицинских вузов. Обязательным условием является прохождение практики на клинических базах. Врачей общей практики важно подготовить в области психологии и психотерапии. Последнее выполняется в рамках ФГОС по направлениям медицинской деятельности. Второе направление взаимодействия – совместная научная деятельность. Преподавание психологии клиницистам позволяет выполнять совместные исследования по медицинской психологии и отдельным клиникам. В Ярославской медицинской академии выполняются диссертации врачами по двум специальностям: медицинской психологии и хирургии, онкологии, терапии. Под руководством преподавателей студентами выполняются научные проекты в смежных областях. Еще одно направление – совместная практическая и профилактическая работа. Преподаватели кафедры психологии академии читают лекции для врачей на территориях ЛПУ, выступают на врачебных обществах, являются членами аттестационной коллегии Департамента здравоохранения, сочетают свою работу с практической деятельностью в клиниках, консультируют пациентов по просьбе врачей, участвуют в совместных конференциях, в судебных экспертизах. Такова реальность и перспективы развития клинической психологии.

*А. Ф. Рыбакова*

## **Применение скрининговых диагностических психологических тестов для оценки риска развития психосоматических и невротических заболеваний у лиц вербальных профессий**

**Н** а сегодняшний день весьма актуальной остается проблема «профессионального выгорания» работников «социальных» профессий. Проведено множество исследований, акцентирующих внимание на предпосылках, причинах, механизмах «феномена выгорания». Главной темой становится профилактика развития психосоматических и невротических расстройств, а также возможность решения этого вопроса при подготовке специалистов на уровне высшего учебного заведения.

Целью исследования было изучение риска развития невротических и психосоматических заболеваний у работников вербальных профессий (врачей и юристов).

В исследовании приняли участие 80 человек студентов-медиков 5–6-го курсов, 40 человек студентов-юристов 5-го курса, 40 врачей со стажем более 5 лет. Для проведения скрининга были использованы психологические методики: опросник алекситимии, опросник Келлермана–Плутчека «Психологические защиты».

Опросник алекситимии использовался как общепринятый тест на предрасположенность к психосоматическим симптомам. Проявлением алекситимии является трудность в определении и вербализации собственных эмоций, а также эмоций других людей. Иными словами, если нет выхода наружу, то вектор эмоции будет направлен внутрь, в результате чего начнется формирование болезни, то есть соматизация. Однако статистически достоверных различий в данной методике не было выявлено, поэтому приоритетным стало исследование психологических защит. Психологические защиты – это бессознательные психические процессы, направленные на минимизацию отрицательных эмоций. Это здоровые адаптивные способы переживания внешних и внутренних конфликтов с социумом. Их большое количество, некоторые авторы выделяют около 30 типов. Однако приемлемым для проведения скрининговых исследований является тест Келлермана–Плутчека, включающий 8 основных типов психологических защит: отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, смещение, интеллектуализация, реактивное образование. Психологические защиты отражают как структуру личности, так и являются методами реагирования в той или иной ситуации. Оптимумом является «владение» всеми защитами, в случае же, когда те или иные типы исполь-

зуются постоянно как более «удобные и привычные», неизбежно возникают трудности. Условно графическим отображением структуры личности является многоугольник, в идеале стремящийся к окружности. Иными словами, чем здоровее личность, тем она «круглее». И, напротив, чем однообразнее реагирование, тем личность более невротизирована. В структуре личности студента-медика преобладающей защитой стала проекция. Проекция – это один из самых примитивных первичных процессов, в результате которого внутреннее ошибочно воспринимается как приходящее извне. В благоприятной и зрелой форме она является базисом для эмпатии, которая в свою очередь служит основой для формирования диалога «врач-пациент». В своей пагубной форме она несет огромный ущерб межличностным отношениям. Если проекция является основным способом понимания мира и приспособления к жизни, то личность такого врача становится существенно более уязвимой по развитию профессионального дискомфорта. У юристов доминирующим в структуре психологических защит стало реактивное образование, что само по себе является любопытным феноменом. Более точным описанием реактивного образования, помимо обращения эмоции в противоположную, может служить замечание, что его функция состоит в устранении амбивалентности. Последнее свойство, явно присущее и влияющее на работу, объясняется спецификой контингента, с которым работают юристы. Проанализировав полученные результаты, выдвинуты основные гипотезы: 1 – некоторые психологические защиты влияют на взаимодействие с клиентом у представителей вербальных профессий; 2 – достижение максимального комплаенса состоит в уменьшении проекции, как психологической защиты. При частном сравнении студентов-медиков и юристов учитывались 3 основных параметра: 1 – доминирующая защита; 2 – «функция» данного типа защиты; 3 – оказываемое влияние на адекватное профессионально-компетентное поведение специалиста. У студентов-медиков преобладает проекция, коррелирующая с высокими энергетическими затратами на эмпатию, в результате чего возникают неуверенность, переживание ошибок. Существенно повышается риск профессионального выгорания. У юристов доминирующей защитой стало реактивное образование, повышающее эмоциональность публичных выступлений и обеспечивающее готовность к более успешному взаимодействию в диаде «юрист–клиент». Это в свою очередь дает основания предполагать, что преподавание в вузах такой дисциплины как «Юридическая риторика» существенно снижает порог конфликтности между юристом и клиентом. Говоря о студентах медицинского вуза, следует обратить внимание на то, что устоявшимся и приоритетным является ориентирование учащихся на формирование и развитие клинического мышления. Однако, наряду с этим немаловажным навыком, практически не уделяется внимание понятию «комплаенс» и вопросам психологического ведения пациента. В программе младших курсов предусмотрены циклы по медицинской психологии, которые дают вводную личностно-ориентированную секцию. Элективные модули на старших

курсах дают более четкое понимание проблемы конфликтности в работе с пациентом. Но, к сожалению, они носят лишь дополнительный, прикладной характер, тогда как проблема формирования партнерских отношений между врачом и пациентом изначально актуальна для всех медицинских специальностей. При контрольном сравнении студентов и врачей со стажем не менее 5 лет во второй группе было выявлено сужение всего спектра психологических защит, где закономерным результатом «неотреагирования» нежелательных эмоций, таких как гнев, раздражение и обида, стало появление у обследованных невротических и психосоматических симптомов. В то же время у студентов неотреагированные чувства от взаимодействия с пациентами рождают тревогу и страх и приводят к разочарованию в выбранной профессии и профессиональной неуверенности.

Лучшей профилактикой профессионального эмоционального выгорания и невротических расстройств у врачей является проведение психологических тренингов с целью отреагирования негативных эмоций. Поскольку эмпатия — это воспитываемое качество, то, очевидно, что коммуникативные тренинги и балинтовские группы будут способствовать формированию навыков эффективного взаимодействия в диаде «врач—пациент». Параллельно становлению клинического мышления студентам-медикам необходимо овладеть профессионально-ориентированной моделью комплаенса. В связи с этим уместно говорить о введении в программы учебных циклов медицинских вузов не только элективных курсов, но и обязательной базовой дисциплины, которая помогала бы студенту, а впоследствии будущему специалисту, выработать тактику психологического «ведения» пациента. Это в свою очередь обозначит собственную профессиональную успешность и обеспечит высокий стойкий уровень комплаентности. При этом максимально важным становится «личностная защищенность» специалиста, которая возможна лишь при правильно ориентированной модели сотрудничества и грамотно выдерживаемой эмпатийной дистанции.



*Г. Ю. Самигуллина, А. И. Фукин*

## **Роль профессионально значимых качеств личности в профессиональной деятельности врача**

**В** психологической науке одной из важнейших задач является изучение свойств, сторон, качеств, помогающих человеку как личности добиваться высоких результатов в деятельности. Одним из теоретически и экспериментально прорабатываемых аспектов данной проблемы выступает профессиональное становление личности в специально организуемых условиях, в том числе — в системе высшего образования. Анализ психологических работ по проблеме становления личности как профессионала показал, что длительное время внимание ученых главным образом было сосредоточено на разработке теории профессиональной подготовки рабочих кадров. В связи с этим детально изучались процессы научения и формирования трудовых навыков, индивидуальный стиль деятельности, связь отдельных свойств нервной системы и эффективности деятельности и другие взаимосвязанные аспекты. Их познание, сформулированные положения, раскрытые условия, механизмы как самой профессиональной деятельности, так и процесса профессионально-ориентированной подготовки личности позволили разработать и внедрить в социальную практику весьма эффективные методы профессионального обучения людей разного возраста. Значительный вклад в разработку многих аспектов этой особой в своих теоретико-практических задачах сферы психологии принадлежит Б. Г. Ананьеву, В. С. Мерлину, В. Д. Небылицыну, Б. М. Теплову, В. Д. Шадрикову и другим видным ученым.

В психологической науке под профессионально значимыми (профессиональными) качествами обычно понимают отдельные динамические черты личности, отдельные психические или психомоторные свойства. В их системном описании часто учитываются и физические качества, соответствующие требованиям какой-либо определенной профессии к человеку [1, 4].

В работе Г. В. Акопова представлена содержательная характеристика ПВК личности, включающая собственно профессиональные и общепсихологические качества. Общепсихологические качества, согласно Г. В. Акопову, включают интеллектуальные, эмоционально-волевые качества и те качества, которые раскрываются личностью в сфере отношений. При этом показано, что к качествам сферы отношений могут быть отнесены эмпатийность и агрессивность; эмоционально-волевым — вспыльчивость, раздражительность, терпимость, интерес. Подход Г. В. Акопова важен в организации подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере здравоохранения,

представляющих важную социально-экономическую, психологическую и педагогическую проблему для развитого общества.

Многие исследователи подчеркивают насыщенность деятельности врача психолого-педагогическими задачами, в решении которых необходимы педагогические способности. Деятельность врача заключается не только в том, что он лечит, спасает жизнь, укрепляет физическое здоровье, но и в том, что он, воздействуя на личность пациента, мобилизует его волю, управляет его эмоциями, стабилизирует, а иногда и помогает переосмыслить, систему ценностей, мотивов, снимает комплекс обреченности, оптимизирует общий жизненный тонус.

Раскрывая вопросы воспитания и профессиональной подготовки медицинских специалистов, исследователи единодушно отмечают, что медицинская профессия — один из наиболее сложных видов профессиональной деятельности человека, предъявляющий особые требования к личности специалиста [2, 3, 5, 6, 7]. Показательно, что сами требования анализируются применительно как к индивидуальным свойствам, так и личностным качествам человека, выбравшего профессию врача.

Особое направление в системно-структурном подходе образовали исследования, авторы которых подчеркивают значимость выявления и оценки свойств личности, которые прямо или опосредованно определяют успешность врачебной деятельности [3, 5, 8, 11, 12].

В специальных и психолого-педагогических исследованиях к числу личностных особенностей, определяющих эффективность профессиональной деятельности врача, относят общительность [5, 10, 11, 12]; проницательность, эмпатию, умение сопереживать и понимать эмоциональные состояния как больных, так и здоровых людей; умение свободно вступать в контакты, стремление к утверждению гуманистических общечеловеческих ценностей, самостоятельно контролировать социальные и профессиональные ситуации и брать на себя их решение, социальную смелость, этичность, честность, энергичность [3, 10, 11]. Эти параметры образуют в своей совокупности положительный фактор успешности.

К числу отрицательно влияющих на успешность медицинского труда личностных качеств многие авторы относят ситуативную и личностную тревожность, низкую эмоциональную устойчивость, нейротизм [5, 9, 11].

Учитывая, что черта личности может рассматриваться как коррелятивное образование, важно отметить существенный вклад ряда исследователей, раскрывающих социально-психологический аспект специалиста. Так, исходя из представлений о возможности формирования определенных черт личности врача, И. И. Бенедиктов обращает внимание на то, что такими должны быть патриотизм, способность к самопожертвованию, сострадательность, доброжелательность, трудолюбие, самоотверженность, честность, терпеливость, вежливость, внимательность, оптимизм, мужество, решительность, принципиальность, чувство собственного достоинства. К необходимым для врача эстетическим чертам он относит аккуратность, опрятность; к интеллекту-

альным — эрудированность, наблюдательность, логичность, стремление проникать в суть явлений, способность к творческой деятельности.

И. А. Шапов, отмечая значение положительных личностных черт, выделяет трудолюбие, коммуникабельность, внимательность, чуткость, доброту, интуицию, серьезность, любовь к профессии и другие системообразующие характеристики.

По мнению некоторых авторов, высокие требования должны предъявляться к коммуникативной компетентности и направленности студентов медицинского вуза [7, 10]. Они являются необходимым условием эффективной деятельности, во многом определяют успешность профессиональной адаптации молодого специалиста как на начальном этапе, так и на других этапах его реальной профессиональной деятельности.

Л. А. Цветкова, рассматривая коммуникативную компетентность врачей-педиатров, высказывает мнение о том, что данное качество является существенной составляющей их профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность, как более общий показатель пригодности к деятельности врача, включает многие психологические характеристики — эмпатию и самооценку, отношение к другому человеку как к ценности и активному соучастнику взаимодействия. На поведенческом уровне компетентность проявляется в положительной направленности интеракций. Взаимосвязь показателей отношения личности врача и показателей его профессиональной успешности в немалой степени обеспечивает эффективность самого процесса, в то же время низкая коммуникативная компетентность влечет за собой и низкую профессиональную успешность.

Таким образом, в анализе теоретических подходов и экспериментальных данных выявляется важный момент — исследование профессионального выбора и становления будущего врача как специалиста должно опираться на логику системного подхода, а при углубленном изучении индивидуально-психологических особенностей личности будущего врача важно проследить структурные взаимосвязи с ценностно-мотивационными компонентами будущего врача.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов Г. В. Социальная психология образования. М.: Московский психолого-социальный институт «Флинта», 2000.
2. Безродная Г. В. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего врача. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
3. Василькова А. П. Эмпатия, как один из специфических критериев пригодности будущих специалистов медиков. Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
4. Деркач А. А, Маркова А. К, Артемов Ю. С. Формирование мотивации акмеологической компетенции кадров управления // Личностно-профессиональное развитие персонала. М., 2002.
5. Жукова М. И. Социально-психологические факторы успешности деятельности врача. Дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1990.

6. Поздеева Е. Г. Социологический портрет врача: постановка проблемы и методы. Дис. ... канд. психолог. наук. СПб., 1994.
7. Сомова И. А. Потребностно-мотивационные характеристики. Профессиональное общение врача общей практики. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
8. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса. М.: Медицина, 1984.
9. Урванцев Л. П. Некоторые психологические аспекты профессиональной подготовки врача // Психологические проблемы рационализации деятельности. Ярославль, 1987.
10. Цветкова А. А. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров. Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994.
11. Чугунова Э. С., Портнов Ф. Н. Характеристики общения в эталоне медицинских работников // Психологический журнал. 1987. № 5 С. 44–51.
12. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 1981.

## **Оценка взаимодействия с врачом родителей больного ребенка**

**Д**ля медицинской помощи в экономике используются термины «доверительный продукт» и «доверительная услуга» [6]. Эти термины отражают существенную особенность медицинской помощи: пациент не может объективно оценить качество помощи и вынужден довериться врачу. В этом контексте А. Ш. Тхостов [5] определяет ситуацию в медицине как кризис доверия.

Такая ситуация сложилась не только в отечественной медицине. На материале родовспоможения и раннего развития ребенка кризис доверия очень ярко описан Д. В. Винникоттом. «...Именно в силу своей развитости и зрелости здоровая мать не может предоставить акушерке или доктору, которых она не знает, право контролировать ситуацию. Женщина прежде должна узнать их... Она либо доверяет доктору и акушерке (и в таком случае простит им даже ошибку), либо не доверяет – и тогда опыт для нее будет болезненным: боясь помощи, она старается справиться сама, ей внушает страх уже ее положение; если что-то пойдет не так, она обвинит их (медиков – В. С., М. Н.), независимо от того, кто на самом деле окажется виноват» [2, стр. 56].

Кризис доверия подтверждается результатами социологических опросов и социологических исследований в здравоохранении. По данным Фонда общественного мнения, 17 % россиян никогда не обращались за медицинской помощью в свои районные поликлиники. Остальные, прибегавшие к такой помощи, чаще выражают недовольство качеством медицинских услуг. При этом самолечением занимается каждый третий (33 %). Наименее популярные варианты – пустить все «на самотек» (4 %) или обратиться к нетрадиционной медицине (2 %). Иными словами, недовольство медицинской помощью не свидетельствует об отсутствии осознания ее необходимости.

Кризис доверия закономерно связан с оценкой работы здравоохранения. Но оценка имеет когнитивную составляющую. Говоря о доверительной услуге, имеют в виду, что пациент не может в полной мере, обоснованно и аргументированно оценить качество услуги. Сама по себе возможность оценки качества услуги пациентом отнюдь не исключается. Когнитивные сложности, скорее всего, возникают не только у пациента, но и у врача. Так, говоря об исходах лечения, в соответствии с требованиями доказательной медицины [8], врач подразумевает клинический эффект (выздоровление, улучшение, без эффекта и т. д.), социальные исходы (возвращение к труду/учебе, смена места или характера работы/учебы, инвалидизация). Но доказательная медицина не имеет в виду многих важных социальных и психологических последствий, которые должны охватываться конструктом

«качество жизни» [1]. Необходимость учитывать дополнительную группу параметров качества жизни для врача не связана с требованиями медицинской доказательности лечения, что формирует когнитивные предпосылки для рассогласованного понимания ситуации взаимодействия врач-больной обоими субъектами. J. F. Steiner [7] обсуждает проблему информирования больных о перспективах лечения. Чтобы наиболее полно и объективно информировать больных об эффективности лечения, следует прибегнуть к малопонятному для неспециалистов языку популяционной статистики. Но даже если польза лечения в масштабах популяции убедительно доказана, каждый конкретный больной сам должен принимать решение о выборе лечения и ежедневно следовать ему. В отечественных условиях, возможно, этот выбор трансформируется в выбор между самолечением и лечением, описанный выше.

Во всем многообразии ситуаций обращения за медицинской помощью нами выделяется группа ситуаций педиатрической помощи. Основных причин этому три.

Во-первых, юридически ребенок недееспособен, поэтому все действия от его имени совершают родители, хотя помощь оказывается ребенку. Это создает определенные сложности в работе врача, поскольку взаимодействие с ребенком во многих случаях оказывается опосредовано взаимодействием с его родителями. Родители, неадекватно оценив качество медицинской помощи как низкое, могут отказаться от выполнения объективно правильных рекомендаций. Яркий пример тому – антипрививочная пропаганда, где вопрос о профилактических прививках незаметно подменяется вопросом об организации проведения прививок. А на основе негативной оценки организации прививок делается вывод о необходимости отказа от прививок как таковых.

Во-вторых, педиатрия сочетает медицину здоровья и медицину болезней [3]. В ходе интенсивного развития ребенка четкое отделение нормы от патологии часто в принципе невозможно. Поэтому доверие к врачу означает предоставление врачу возможности оказания профилактической помощи, возможности оценить состояние ребенка как норму либо патологию на основе научных медицинских данных.

В-третьих, многими исследованиями убедительно показано, что само по себе заболевание оказывает существенное влияние на психику. Составители международной классификации болезней 10-го пересмотра прямо указывают на нежелательность употребления термина «психосоматический» в отношении определенных групп заболеваний, чтобы не создавать ошибочного впечатления, что в заболеваниях других клинических групп психологические факторы имеют меньшее значение. По указанной причине возможность изучения субъективных оценок медицинской помощи пациентами ограничена. В оценках неизбежно будет проявляться искажающее влияние на психику собственно заболевания. Взаимодействие врач–родители больного ребенка свободно от подобных искажений.

В ранее проведенном нами исследовании [4] мы выделили сюжет взаимодействия как единицу анализа, позволяющую *post factum* за-

фиксировать процессуальные особенности с точки зрения одного из субъектов. По результатам кластерного анализа выделялись группы ситуаций (кластеры), в каждом из которых описания ситуаций структурировались нами как обобщенный сюжет по схеме, описанной в работах В. Я. Проппа.

Наиболее неожиданным для нас результатом стало отсутствие ребенка как действующего лица и отсутствие результатов лечения (либо оценки результатов лечения родителем) во всех сюжетах исследуемой выборки.

Несмотря на выделение кластеров разного состава, что закономерно при существенных различиях между группами экспертов, полученные результаты позволили обобщить сюжеты взаимодействия с врачом и сделать следующие выводы:

1. Сюжеты ситуаций условно «хорошего» и «плохого» взаимодействия с врачом несимметричны, т. е. имеют различное, но не противоположное содержание.

2. Сюжет «хорошего» взаимодействия с врачом предполагает:

2.1. Демонстрацию врачом внимания и доброжелательности по отношению к родителям больного ребенка во время приема и после приема (приятный в общении, не повышает голос, ведет себя корректно, объясняет свои действия).

2.2. Принятие врачом на себя инициативы во взаимодействии (врач, а не родители звонит и интересуется здоровьем ребенка и др.).

2.3. Толерантность врача по отношению к представлениям родителей о здоровье ребенка (врач выслушивает все жалобы, не высказывает оценок, не дает рекомендаций, нарушающих образ жизни родителей и пр.).

3. Сюжет «плохого» взаимодействия с врачом предполагает:

3.1. Неоптимальную организацию медицинской помощи (очередь, длительное ожидание, неудобное время приема и др.)

3.2. Грубость, невнимательность медработников по отношению к родителям.

3.3. «Явную некомпетентность» врача (грязные руки, не выслушивает, осматривает быстро, отказывается комментировать рекомендации и пр.)

В настоящем исследовании нами была предпринята проверка полученных результатов. Для этого по обобщенным сюжетам взаимодействия были сконструированы описания 10 ситуаций, якобы имевших место при обращении за педиатрической помощью.

Для каждого вывода было составлено одно описание ситуации.

Для изучения влияния результата лечения были сконструированы ситуации «плохого» взаимодействия с врачом (3.1, 3.2.), заканчивавшиеся тем, что ребенок вылечился, осложнений не было.

Для изучения влияния взаимодействия врач–ребенок были сконструированы ситуации «плохого» взаимодействия с врачом (3.2, 3.3), в которых было явно обозначено позитивное взаимодействие врач–ребенок.

Выборку исследования составили 70 женщин, имеющих детей в возрасте от 0 до 10 лет, по собственной оценке, имеющих достаточный для ответа опыт обращения за педиатрической помощью.



Испытуемым предлагалось оценить ситуации по 4 униполярным шкалам, градуированным от 5 до 1: хороший врач, плохой врач, успешное лечение, плохое лечение.

Распределение полученных оценок анализировалось при помощи квартильного анализа, который при данном объеме выборки показывает не только статистически значимые различия, но и позволяет оценить качественные параметры распределения.

Получены следующие результаты.

1. Оценки ситуаций, соответствующих сюжетам «хорошего» и «плохого» взаимодействия с врачом полностью совпали с ожидаемыми. Для всех ситуаций максимальная плотность распределения оценок соответствует общей оценке сюжета. Оценки по шкалам «хороший врач», «успешное лечение» находятся в обратном соотношении с оценками по шкалам «плохой врач», «плохое лечение».

2. Введение позитивного результата лечения в ситуацию «плохого» взаимодействия с врачом почти не изменило оценок врача как «плохого», но повысило с 1 и 2 до 4 медиану оценок лечения как успешного. При этом медиана оценок лечения как плохого снизилась с 4 до 2. Заметим, что при «хорошем» взаимодействии медиана оценок лечения как плохого была равна 1 при полном отсутствии упоминания о результатах лечения в описании ситуации.

3. Введение позитивного взаимодействия ребенка с врачом привело к сдвигу медиан оценок лечения как успешного с 2 и 1 до 3,5 и 4 соответственно. Сдвиг произошел и в медианах оценок лечения как плохого с 4 и 5 до 2 и 2 соответственно. Аналогично наблюдается сдвиг медиан оценки врача как хорошего и плохого до одинакового среднего значения 3.

Выводы:

1. Обратным экспериментом подтверждены ранее описанные асимметрия и содержание сюжетов условно «плохого» и «хорошего» взаимодействия в врачом.

2. Введение в сюжет «плохого» взаимодействия с врачом позитивного результата лечения не меняет оценки врача как «плохого», но меняет оценку лечения с «плохого» на «достаточно хорошее» при существенной амбивалентности оценок.

3. Введение в сюжет «плохого» взаимодействия с врачом родителей позитивного взаимодействия ребенок–врач создает амбивалентность в оценке как врача, так и результатов лечения, не упоминавшихся в сюжете.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. А., Альбицкий В. Ю., Винярская И., Намазова Л. С., Валиулина С. А., Антонова Е. В. Методология изучения качества жизни в педиатрии. М.: Союз педиатров России, 2008. 16 с.
2. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. М.: Класс, 1998. 80 с.
3. Воронцов И. М. Здоровье и нездоровье ребенка как основа профессионального мировоззрения и повседневной практики детского врача // Российский педиатрический журнал. 1999. № 2. С. 7–13.

4. Солондаев В. К., Панина Ю. Ф. Анализ сюжетов взаимодействия врач–родители больного ребенка [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. № 1 (1) 2009. URL: <http://www.medpsy.ru/mptj/pomer/pomer12.php> (дата обращения: 21.03.2011).
5. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
6. Юдкевич М. М. Издержки измерения и институты рынков доверительных товаров: Дис. ... канд. экономических наук. Москва, 2003. 140 с.
7. Steiner J. F. Talking about treatment: The language of populations and the language of individuals. *Ann. Intern. Med.* 1999; 130: 618–622 p.
8. Wulff H. R., Gotzsche P. C. Rational diagnosis and treatment: evidence based clinical decision making. Oxford: Blackwell Science 2000. 221 p.

## **Соматизация как механизм психологической защиты**

**П**роблема изучения психологической защиты является одной из фундаментальных проблем психологии. Одним из механизмов психологической защиты является соматизация. Согласно литературным данным соматизацию можно определить как сложный механизм психологической защиты, сочетающий в себе элементы вытеснения и регрессии. Целью исследования является изучение феномена соматизации как механизма психологической защиты личности.

Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

1. Изучение структуры психологической защиты, характерной для детей.
2. Изучение структуры психологической защиты, характерной для взрослых людей, склонных к использованию механизма соматизации.
3. Изучение структуры психологической защиты, характерной для взрослых людей, не склонных к использованию механизма соматизации.
4. Изучение склонности к использованию соматизации в качестве защитного механизма в зависимости от возраста.
5. Изучение возрастной динамики структуры механизма соматизации.

В исследовании мы выдвинули следующие гипотезы:

1. Структура соматизации как механизма психологической защиты личности изменяется по мере взросления человека, при сохранении связи с такими механизмами психологической защиты как вытеснение и регрессия.
2. Существуют различия между структурой психологической защиты личности, характерной для взрослых людей, склонных к использованию механизма соматизации, и структурой психологической защиты личности, характерной для взрослых людей, не склонных к этому; различия в структуре психологической защиты детей и взрослых людей, склонных к использованию механизма соматизации, отсутствуют.
3. Существуют различия по уровню склонности к использованию соматизации в качестве защитного механизма у детей и у взрослых людей, не склонных к использованию механизма соматизации, различия по этому показателю между детьми и взрослыми людьми, склонными к использованию механизма соматизации отсутствуют.

Для проверки выдвинутых гипотез использовались следующие методики: 1) методика «Индекс жизненного стиля» Келлермана — Плутчика — Конте; 2) авторская методика определения склонности к соматизации.

В исследовании принимали участие 150 человек: 50 детей в возрасте 10–12 лет и 100 взрослых людей в возрасте 30–55 лет. Они со-

ставили 3 выборки: детская выборка, выборка взрослых людей, не склонных к использованию соматизации, и выборка взрослых людей, склонных к использованию соматизации.

В ходе анализа структур психологической защиты в трех выборках было установлено наличие принципиальных различий между ними. Основное различие между ними состоит в количестве и силе связей между механизмами психологической защиты. У детей связей много и они сильные. Это объясняется отсутствием опыта поведения в стрессовых ситуациях. Качество защиты заменяется количеством защитных механизмов. У взрослых людей, не склонных к использованию соматизации, связей существенно меньше и они слабее. Но все механизмы интегрированы в систему, которая позволяет быстро и адекватно адаптироваться к ситуации и гибко изменяться в соответствии с условиями. У взрослых людей, склонных к использованию соматизации, структура психологической защиты распадается на отдельные блоки. Рассматриваемые структуры отражает тот факт, что на определенном возрастном этапе структура психологической защиты перестраивается с детского варианта на взрослый. Перестройка есть и у людей, склонных к использованию соматизации. Но в этом случае развитие структуры пошло не по пути образования новых связей. Здесь появился новый защитный механизм, который выступает связующим звеном между отдельными механизмами психологической защиты. Таким образом, механизм соматизации является следствием особой организации структуры психологической защиты. То есть соматизация может рассматриваться как защитный механизм более высокого уровня, как система защитных механизмов.

Важно отметить, что в разных выборках она связана с различными механизмами защиты: у детей – с вытеснением, регрессией и реактивным образованием. У взрослых людей, не склонных к использованию механизма соматизации, – с вытеснением и регрессией, у взрослых людей, склонных к использованию механизма соматизации, – с регрессией, реактивным образованием и интеллектуализацией. То есть изменяется внутренняя структура самой соматизации. Детский вариант – это основа. В ней есть черты обоих возможных вариантов развития. Развитие по пути закрепления склонности к использованию соматизации в качестве ведущего механизма защиты обуславливается наличием инфантилизма и вторичной выгоды. Таким образом, можно сделать вывод о том, что механизм соматизации реализуется следующим образом: возникает психотравмирующая ситуация – актуализируются механизмы психологической защиты: регрессия, наиболее приемлемой формой которой является уход в болезнь, реактивное образование формирует социально одобряемое отношение к болезни, интеллектуализация объясняет человеку причины заболевания, все, что противоречит сформированному образу – вытесняется, проекция формирует отношение к другим больным людям.

Профили напряженности психологической защиты подтверждают вывод о том, что перестройка началась, но пошла по другому пути. Это выражается в том, что профиль напряженности психологической

защиты взрослого человека, склонного к использованию механизма соматизации, занимает промежуточное положение между двумя другими. И так же, как и в случае со структурами психологической защиты, он ближе к детскому варианту. Это говорит о ведущем значении инфантильности в развитии склонности к использованию соматизации. Уровень склонности к использованию соматизации у детей и у взрослых людей, склонных к использованию механизма соматизации, также близок. Это может объясняться тем, что такой взрослый стремится к положению ребенка, а почти все дети стремятся к положению взрослого человека. В результате происходит сближение личностных особенностей. И, как следствие этого, схожий уровень склонности к использованию соматизации. Но у ребенка эти особенности носят временный характер. Поэтому нельзя говорить, что соматизация взрослого человека и ребенка – это одно и то же. У ребенка эта склонность по мере взросления может исчезнуть, а у взрослого человека она носит устойчивый характер.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. Структура соматизации как защитного механизма изменяется по мере взросления человека при сохранении связи с механизмом регрессии.

2. Существуют достоверные различия между структурой психологической защиты личности, характерной для взрослых людей, склонных к использованию механизма соматизации, и структурой психологической защиты личности, характерной для взрослых людей, не склонных к использованию механизма соматизации.

3. Существуют достоверные различия между структурой психологической защиты личности, характерной для взрослых людей, склонных к использованию соматизации, и структурой психологической защиты личности, характерной для детей.

4. При наличии склонности к использованию соматизации формируется специфичная структура психологической защиты личности.

5. Существуют достоверные различия между уровнем склонности к использованию соматизации в качестве защитного механизма у детей и взрослых людей, не склонных к использованию механизма соматизации.

6. Достоверные различия между уровнем склонности к использованию соматизации в качестве защитного механизма у детей и взрослых людей, склонных к использованию механизма соматизации, отсутствуют.

## Комплаенс как проявление внутренней картины лечения

Проблеме медицинского комплаенса посвящены тысячи исследований и публикаций за рубежом, однако в России эта тема относительно мало обсуждается. По определению М. Linden'a (1980), комплаенс – это «отношение фактической терапии к терапии стандарту». Численно комплаенс оценивается единицей (максимум) – «коэффициент комплаенса». Автор подчеркивает, что все виды важны для изучения: – комплаенс врач–пациент; комплаенс врач–врач; комплаенс врач–общепризнанный стандарт лечения. По данным, цитируемым F.-V. Wilker'ом, если исходить из экспертной оценки, согласно которой, как минимум 20 % всех медикаментов остаются неиспользованными, то получается, что только в 1980 году в ФРГ было бессмысленно израсходовано 2,5 миллиарда DM. Из-за фактов отклонения комплаенса от единицы (non-compliance), возникают дополнительные сложности в интерпретации данных клинических испытаний [4].

По мнению И. П. Лапина, если термин «комплаенс» перевести на русский язык, то его можно прочесть как «согласие» [2]. Согласившись с семантическим сходством понятий, обратим внимание на то, что не проясненным остается вопрос о характере отношений, предшествующих достижению такого рода согласия.

В кабинете врача традиционно сталкиваются две модели отношений: «врач–больной» («врач–пациент») и «консультант–клиент». В первой парадигме закреплена безусловно доминирующая роль врача и «согласие», соответственно означает принятие пациентом врачебных рекомендаций.

Во второй модели на первый план выдвигается переговорный процесс, ответственность за итоги которого в конечном счете несут обе стороны.

По мнению чешского психотерапевта О. Досталовой: «Слово клиент вместо пациент должно отразить иное отношение заболевшего человека к болезни и иной уровень отношений между больным и врачом. Понятие „клиент” ввел в свой обиход известный американский психотерапевт, являющийся основоположником психотерапевтического подхода, называемого client-centered-therapy (терапия, нацеленная на клиента). Этот подход сегодня то тут, то там применяется в медицине. Пропагандирующие этот подход заявляют, что при контакте врача и больного три Р следует заменить тремя С: три Р – первые буквы английских слов: physician – prescription – patient (врач – рецепт – пациент), а три С – первые буквы английских слов consultant – contract – client (консультант – контракт – клиент) [1]».

Таким образом, человек не должен быть пассивным объектом в руках врача, не должен надеяться только на вмешательство извне, то есть на то, что ему предпишет врач, а сам оставаться в бездействии.

Согласно такой модели взаимоотношений, больной подписывает с врачом «контракт» о том, что будет соблюдать и делать то-то и то-то. Поскольку он уважает данного специалиста, который хочет видеть его здоровым, то будет сотрудничать с врачом и добровольно придерживаться определенной дисциплины, но в остальном за свою жизнь он несет ответственность сам и становится, таким образом, равноценным партнером врача. Клиентом он становится вследствие принятия на себе ответственности, что требует определенной смелости (например, когда он просит врача отсрочить лечение на несколько недель из-за свалившихся на его голову жизненных проблем), а также вследствие исключительной добровольности в принятии решения лечиться (вовсе не для того, чтобы угодить врачу или кому-то другому).

Подчеркнем, что с точки зрения современных специалистов, изучающих взаимодействия врача и пациента, достижение согласия в отношении плана лечения, а в еще большей степени согласования шагов по реализации этого плана — непосредственно процесса «самолечения», — представляет значительные психологические трудности.

Понятие «нон-комплаенс» — фиксирует отклонение коэффициента комплаенса от единицы.

Формы нон-комплаенса, связанного с приемом медикаментов: — пациент не принимает (игнорирует) лекарство; — пациент принимает лекарство, однако из-за неправильно понятой инструкции принимает его неверно; — пациент принимает лекарство, но нарушает (изменяет) дозы или частоту (время) приема; — пациент принимает лекарства, которые ему вообще никто не прописывал.

Учитывая, что профессионально подготовлен к процессу лечения должен быть именно врач, рассмотрим факторы, провоцирующие нон-комплаенс из-за профессиональной неподготовленности врача: — чем больше ожидается от пациента изменений в поведении; — чем сложнее и продолжительнее прописанный курс лечения; — чем труднее врачу дается коммуникация; — чем формальнее контакт (с точки зрения пациента, или же пациент считает врача не интересующимся, не активным); — чем директивней воспринимается врач, попутно создающий впечатление не понимающего сложности переживаний; — чем менее сформированы у врача «психотехнические» умения «снять», «разрядить» эмоциональное напряжение; — чем больше важной информации остается непонятой пациентом [2].

Развернутое исследование проблем комплаенса привело, в частности, к тому, что в Германии «врачебный разговор» переведен в категорию «интенсивных медицинских процедур», с соответствующей оценкой, подготовкой и оплатой.

В одной из последних публикаций Н. А. Сирота и М. А. Ярославская подчеркивают: «В качестве личностных адаптационных ресурсов ВКБ можно рассматривать «внутреннюю картину здоровья» (ВКЗ). Понятие ВКЗ было введено А. Б. Орловым как альтернатива патоцентрической медицинской модели, базирующейся на понятии болезнь. По мнению В. А. Ананьева, ВКЗ — совокупность интеллек-



туальных представлений здоровья индивидуума, комплекс эмоциональных переживаний и ощущений, а так же его поведенческих реакций. Основой психического образования ВКБ и ВКЗ является самопознание индивидуума. Болезнь – это трудная жизненная ситуация, в которой ВКЗ – элемент самосознания, трансформирующийся в ВКБ в процессе социально-психологической адаптации» [3].

Мы полагаем, что назрела необходимость введения наряду с понятиями ВКБ и ВКЗ специального термина ВКЛ – «внутренняя картина лечения». В нашем понимании она призвана зафиксировать ту активность, которую проявляет человек не столько в ходе приема, сколько в ходе реализации стратегии лечения, выработанной совместно с врачом. В контексте такой постановки вопроса, комплаенс может рассматриваться как одно из проявлений ВКЛ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Досталова О. Как сопротивляться раку / Пер. на русский язык Н. Антошинцева. СПб.: «Питер», 1994. – С. 109–110.
2. Лапин И. П. Человек и лекарство. Введение в психологию фармакотерапии. СПб., 2001.
3. Сирота Н. А., Ярославская М. А. Внутренняя картина болезни в контексте субъективной реальности болеющего индивидуума. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: Электрон. науч. журн. – 2011. № 2. URL: [http:// medpsy. ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 12.03.2011).
4. Medizinische Psychologie & Medizinische Soziologie / hrsg. Von Gernot Huppmann u. Friedrich-Wilhelm Wilker. – Munchen; Wien; Baltimore; Urban u. Schwarzenberg, 1988. – 420 s.

*А. В. Хайкин*

## К методам регуляции состояний и психосоматического исцеления

**В** данной работе автор развивает тему психологических подходов и техник исцеления от соматических заболеваний и регуляции эмоциональных и физических состояний. Задача трансформации нежелательного негативного состояния в состояние более приемлемое актуальна как в профессиональной сфере, так и в личной жизни. Способ употребить волю для преодоления состояния или отвлечения от него не является ни эффективным, ни экологичным. Гораздо эффективней, а в части подходов, гораздо экологичней является способ трансформации посредством психологических (психотерапевтических) средств. Способы регуляции состояний можно разделить на «принудительные» и «медитативно-процессуальные».

Якорные техники НЛП – простой и надежный способ принудительной работы с состояниями. Заякорив нужное состояние, можно облегчить доступ к нему в нужный момент. Заякорив нежелательное состояние и состояние противоположное ему, но равной силы, и проделав процедуру «сливания» якорей, то есть одновременного возбуждения якорей двух состояний, мы получим ситуацию, когда нежелательное состояние ассоциативно вызывает ему противоположное и таким образом гасится. Более эффективно и экономно находить «точку входа» в нежелательное состояние, то есть такой момент, когда оно только начинается и не набрало своей интенсивности. Тогда ресурсное состояние, то есть состояние, которое переводит нежелательное состояние в желательное не обязано быть интенсивным. Заметим, ресурс в идеале – это не состояние противоположное нежелательному, а состояние перехода. Однако, «ловить» в опыте человека те моменты, когда что-то вдруг переводит нежелательное состояние в желательное бывает достаточно проблематичным. Чтобы упростить задачу перехода из часто возникающего нежелательного состояния, например из состояния панической атаки, во что-то другое, автор предложил «сливать» якорь входа в нежелательное состояние с якорем выхода из того же самого состояния, то есть с якорем такого момента, когда нежелательное состояние проявляет явные тенденции к окончанию. При применении этой авторской техники «Объездная дорога» клиент начинает ощущать начало состояния и тут же его окончание, минуя самую неприятную интенсивную ее фазу.

Также можно регулировать состояния с помощью трансовых техник, делая соответствующие внушения в самом трансовом упражнении или до него.

Более экологичным способом трансформации состояний являются способы ненасильственные, использующие для преодоления нежелательного состояния тенденции, заложенные в нем самом. Также

как парусный корабль, идущий в «бейдвинд», двигается против ветра, используя его же энергию.

В подходе автора к саморегуляции, называемом «Стресс-айкидо», к трансформируемому состоянию относятся с учетом того, что «оно хочет», чтобы его: а) признали; б) услышали; в) послушались. Для реализации этого отношения используются медитативные и процессуальные подходы и транссовые средства. Клиент «разделяется» на произвольного «наблюдателя» и непроизвольное «наблюдаемое» состояние. Необходимо сформировать у «наблюдателя» интерес, доверие и дружелюбие к «наблюдаемому». Однако если наблюдаемое состояние очень неприятное, очень сильное и возбужденное, содержит угрозу для исполнения ситуативных целей клиента или выводит на травматический опыт, то эта задача не столь проста. Поэтому, выбор способа работы «наблюдателя» с «наблюдаемым» должен быть адекватен природе, тенденциям и силе наблюдаемого состояния и задачам, навыкам и степени доверия к процессу у «наблюдателя». Например, если нежелательное состояние сильное и возбужденное, то есть больше «хочет, чтобы его скорее послушались, чем услышали», то, чтобы «наблюдатель» смог быть отделен от «наблюдаемого», клиенту необходимо вовлечься в какое-либо реальное или мысленное движение. Причем, в зависимости от природы трансформируемого состояния мы можем наблюдать его, или интересуясь его значением, смыслом или наблюдая его как таковое в его динамике, или наблюдая динамику отдельных аспектов состояния.

В качестве иллюстрации – описание авторской техники «Полет страсти». Эта техника предназначена для работы с сильным эмоциональным возбуждением, например, желанием, которое не может реализоваться в данный момент, с тем самым состоянием, когда очень сложно остановиться и прислушаться к «тонким» сигналам изнутри, из-за непрерывного стремления «двигаться». Поэтому первый шаг – прочувствовать возбуждение как физическое желание двигаться, как силу, пытающуюся двигать клиентом. Следующий шаг – закрыть глаза и, представить вокруг себя некоторое пустое пространство и позволить этой силе начать как бы двигать клиента в этом пространстве так, как «она хотела бы» двигать, например, поднимаясь и опускаясь вверх и вниз, поворачивая влево и вправо, выписывая сложную траекторию, ускоряясь и замедляясь в движении по ней. На следующем шаге клиенту, воспринимающему происходящее как полет, направляемый некой силой, предложить задаться вопросом: «Куда приведет меня это движение?» Очень часто по мере «полета» пустое пространство начинает заполняться. В какой-то момент движение клиента завершится само. В этой точке клиент почувствует, что возбуждение исчерпало свою энергию, и очень часто одновременно с этим он получает трансформацию переживания, какое-то новое понимание, открытие, инсайт.

Необходимо также учитывать, что наблюдение, проводимое с излишней торопливостью и неделикатностью, может вызвать такое «сопротивление в организме», которое по интенсивности перекроит «на-

блюдаемое», если последнее из разряда тех, которые «хотят быть услышанными».

Психологические техники работы с соматическими заболеваниями, как известно, можно разделить на техники, работающие с «причинным» уровнем и техники, только мобилизующие исцеляющие ресурсы организма (управляемые бессознательной частью психики) и направляющие их на борьбу с симптомом. И очень часто это одновременно и разделение техник на ненасильственные и принудительные. В качестве иллюстрации первых техник автор считает уместным привести опыт самоисцеления от гриппа, который в дальнейшем стал пошаговой техникой в стиле процессуальной работы А. Минделла [1].

При сильном жаре и ощущение недомогания и распирания в теле, а также респираторных симптомах, автор начал двигаться по комнате, одновременно, позволив себе полностью прочувствовать болезненные ощущения в теле. Их сила и тенденция к распиранию легко позволили «распространить» их по объему комнаты, как будто бы ощущения образовали в комнате некоторое «поле», и это было следующим шагом. На дальнейшем шаге — автор, воспринимая это «поле ощущений» уже снаружи, позволил ему «подсказать» движения, которые были бы наименее энергозатратными, «естественными» в этом «поле», и начал двигаться таким образом. Прожив некоторое время, «уточняя» движения, автор приступил к следующему шагу — задался вопросом: «Кто так ходит, кто я сейчас?» И продолжая ходить, через некоторое время ощутил себя уссурийским тигром, устало бредущим по заснеженной тайге, тяжело передвигаясь в глубоком мягком снегу. И продолжая ходить и чувствовать себя тигром — фигурой, воплощающей сущность «поля ощущения» симптома, автор, переживая несколько новое для себя самоощущение, обнаружил, что симптомы болезни фактически исчезли. На все потребовалось примерно 20 минут. Теперь, несколько больше вникнув в «Процессуальную работу», автор считает нужным добавить к этой технике еще два минделловских шага — ответы на вопросы: «Каково послание фигуры поля симптома (переживания) и что оно может добавить в мою жизнь?», и «Что мешает (мешало) интегрировать это в мою жизнь?» Ответ на последний вопрос может привести к дальнейшему этапу работы. Такая техника, названная автором «Движение в поле симптома» может быть использована не только в психосоматической работе, но также и в работе с сильными, «рвущимися наружу» эмоциями, тревогой, страхом, даже просто, ограничиваясь этапом поиска и проживания движений, соответствующих «полю» эмоции.

В качестве иллюстрации симптоматических техник приводится описание авторской техники «Три экрана», разработанной им для работы с «визуальными» клиентами и представляющей собой терапевтическое внушение — визуальную метафору. С предварительным наведением (самонаведением) транса малой или средней глубины клиенту предлагается визуализировать три монитора на рабочем столе или, один монитор на котором есть, кроме основного, два дополнительных экранчика меньшей величины, например, в верхних углах.

Первый и третий монитор снабжены только кнопкой «пуск», второй – посередине снабжен специальной клавиатурой с ручками и рычажками. На первом экране (мониторе) клиент визуализирует свой больной орган, как он себе его представляет, но хорошо подойдет реальный рентгеновский снимок, на третьем – такой, какой он будет уже здоровым. А затем, визуализируя на втором экране больной орган, начинает экспериментировать с элементами клавиатуры, узнавая их «функциональное назначение» (по изменениям, происходящим на втором экране) и, таким образом обучаясь переводить изображение больного органа в здоровый. Хорошо, если клиент к изображению добавит ощущения клавиш, ручек, рычажков, а также звуков – это добавит реальности и усилит транс.

Если техника используется в самостоятельной работе – рекомендуется повторять технику в качестве ежедневного упражнения. Причем, возможно, каждый день будет необходимо отыскивать новый алгоритм.

В заключение заметим, что все приведенные здесь техники могут быть использованы как в индивидуальной и групповой работе психотерапевта (психолога) с клиентами, так и в самостоятельной работе. Так же необходимо добавить, что духу и целям процессуальной работы с болезнями и регуляцией состояний совершенно подходят методы Э. Росси и Ю. Джендлина [2,3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Минделл А., Минделл Э. Вскать, задом наперед. М.: Класс, 1999.
2. Беккио Ж., Росси Э. Гипноз XXI века. М.: Класс, 2003.
3. Джендлин Ю. Фокусирование. М.: Класс, 2000.

*А. В. Хайкин*

## **Психосоматика: вопросы, модели, методы**

**В**опрос о соотношении психических и физических, материальных факторов в генезе «чисто медицинских» болезней еще далек от своего разрешения. Достаточно спорным является также вопрос о том, какие из болезней могут быть отнесены к психосоматическим. Одновременно недостаточно разработан и вопрос о том, в какой мере можно опираться на чисто психологические (психотерапевтические) методы в излечении болезней тела.

Благодаря работам Фрейда, а также его последователей Гроддека, Александера и др. начало формироваться понимание того, что причинами, по крайней мере, некоторых болезней тела является феномены душевной жизни, неразрешенные внутриличностные конфликты и неудовлетворенные, и что важно, неосознаваемые психические потребности. Этому очень способствовало и понимание эмоций как единства психических и физиологических явлений. Впоследствии представители разных школ и направлений психотерапии начали рассматривать механизм превращения внутриспсихического конфликта в соматическое заболевание «под разным углом», выделяя в качестве главных различные аспекты этого процесса, и к настоящему моменту накопилось множество моделей психосоматогенеза. По мнению автора, их можно сгруппировать в семь основных моделей.

«Символическая» модель исходит из того, что вытесненные в бессознательные потребности и конфликты «пытаются» пробиться в сознание через болезнь, символизирующую вытесненное. Болезненные симптомы напоминают нереализованные, заблокированные эмоции и действия. Например, невыплаканные слезы выражаются в виде насморка. Следующие четыре модели рассматривают болезнь как следствие душевного конфликта. Модель «энергетико-астеническая», в качестве причины болезни полагает перерасход жизненной энергии на попытки разрешения внутриличностного конфликта и вследствие этого – недостаток энергии для борьбы с физическими болезнетворными факторами. «Энергетико-динамическая» модель рассматривает соматогенез таким образом: психическая энергия нереализованных желаний и потребностей ищет и находит патологический, обходной путь для своего выхода – в органы и части тела, создавая в них заболевания. Такая модель сближает представления европейской психосоматики и китайской медицины. «Физиологическая» или «стрессовая» модель наиболее подробно пытается описать сам механизм превращения внутриспсихического конфликта в медицинский диагноз. «В норме» человек или удовлетворяет актуальную потребность или отказывается (временно или совсем) от ее удовлетворения. Однако в силу своей внутренней нецелостности он часто вместо этого продолжает неосознанно пытаться удовлетворить заблокированную потребность.

Процесс удовлетворения потребностей, в свою очередь, связан с эмоциями, которые являют собой целостную реакцию психики и всего организма. Эмоциональные реакции включают в себя активизацию или угнетение таких важных физиологических процессов, как кровяное давление, пищеварение, иммунитет, внутренняя секреция и т. д. И эти процессы, «включенные» и «выключенные» на ненормально долгий срок, естественным образом приводят к болезням тела. Модель «ретрофлексивная» исходит из того, что способом отказаться от удовлетворения «запрещенной» потребности человек неосознанно выбирает перенаправить на себя (а значит – на органы и системы своего тела) действия по ее удовлетворению, которые должны быть направлены во внешний мир. В «функциональной» модели или модели «вторичной выгоды» болезнь рассматривается не как следствие внутриличностного конфликта и неудовлетворения какой-либо потребности, а как компромисс между сторонами конфликта, и «детский», «патологический» способ удовлетворения потребности. Способ, доставшийся нам от возраста, когда наши болезни помогали организовать соответствующим образом действия и чувства других людей по отношению к нам. Таким образом, болезнь имеет функцию и смысл, причем часто в какой-нибудь надличностной системе, например, в семье. «Процессуальная» или «развивающая» модель рассматривает болезнь не как патологию, а как остановленный процесс развития самоидентичности. В самой болезни находится и средство ее преодоления. Такая позиция близка восточным эзотерическим учениям, рассматривающим болезни как источник и смысл духовного развития.

Заметим, что вопрос «являются ли описанные выше модели адекватными описаниями для геноза различных нозологий или являются взаимодополняющими описаниями одного и того же процесса?» все еще является открытым, также как и то, что разработка вопроса психосоматического геноза болезней тела в целом требует своего продолжения.

Практическая работа по психосоматическому исцелению происходит обычно в рамках решения трех задач: 1) работа с мотивацией и личностной реакцией на болезнь, формирование уверенности в возможность выздоровления; 2) проработка внутриличностных конфликтов, порождающих болезнь и восстановление целостности; 3) активизация внутренних исцеляющих механизмов организма и психики.

Для решения первой задачи очень хорошо подходят все техники для работы с убеждениями, в том числе НЛП, а также техника «десенсибилизации посредством движения глаз» Ф. Шапиро [1]. Также при действительной астенизации клиента необходима предварительная работа для начального восстановления энергетического потенциала. И здесь, например, могут быть использованы также многие гипнотерапевтические техники.

Для решения второй задачи используются техники различных подходов индивидуальной и семейной терапии, в соответствии с кон-



кретной моделью психосоматогенеза, используемой в каждом подходе. Однако по мнению автора, наиболее перспективным здесь являются техники процессуальных подходов, извлекающие способ исцеления от болезни из самой же болезни [2, 3, 4, 5].

Следует отметить, что работа по реализации первых двух психосоматических задач практически не отличается от работы со всеми остальными запросами на психотерапию. Работа по разрешению третьей задачи достаточно специфична и поэтому автор считает необходимым уделить ей в данной работе наибольшее внимание.

В связи с разрешением этой задачи, представляют огромный интерес случаи так называемой «спонтанной ремиссии». Очень часто их можно связать с эффектом «плацебо», когда больной поверив в совершенное излечивающее действие какого-либо средства или мероприятия, в действительности не обладающего исцеляющим эффектом, исцеляется зачастую от болезней, не доступных излечению современной медициной. Несмотря на очевидную важность и перспективность использования эффекта «плацебо», ни условия для его гарантированного проявления, ни тем более вопрос о том, на какие внутренние системы опирается процесс самоисцеления, пока не изучены. Также, по мнению автора, представляет интерес вопрос о том, зачем, будучи полностью уверенным в совершенные исцеляющие возможности внешнего средства, организм, тем не менее, запускает свои «внутренние резервы». Представляет практический интерес задача в более широкой постановке – разработка и освоение методов произвольного доступа к этим «сверхэффективным» исцеляющим ресурсам организма и бессознательной части психики. И, несмотря на неизученность последних, здесь уже есть определенные успехи. Они, в основном, связаны с технологиями работы в трансовых состояниях. В такой работе могут быть использованы прямые и косвенные внушения. Они могут быть вербальными [2], а могут представлять визуализации [6]. Часто в такой исцеляющей работе используются вербальные и визуальные метафоры болезни, болезнетворных факторов, исцеляющих ресурсов, самого процесса исцеления, а также «внутреннего целителя». Работа может проводиться клиентом как самостоятельное упражнение или под управлением (сопровождением) гипнотерапевта. Транс может наводиться предварительно, но и сама подробная визуализация способствует индукции транса. Также очень эффективным может быть применение процессуальной гипнотерапевтической техники Э. Росси [2], где транс наводится не при вхождении в состояние расслабления и успокоения, как в большинстве визуализирующих техник, а на пике возбуждения и напряжения.

Также очень близки по духу гипнотическим методам техники НЛП. Среди них особый интерес, по мнению автора, представляет техника К. Андреас, где в работе по исцелению клиент использует перенос опыта самоисцеления с одной болезни на другую [7].

В завершение необходимо добавить, что уже существует достаточный опыт успешного применения психологических методов в работе с тяжелыми и неизлечимыми соматическими заболеваниями [6,7].

По-видимому, несмотря на остающиеся вопросы теоретического и методического характера, уже существует достаточное основание для интеграции психологических и медицинских методов в работе по излечению болезней тела.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев С. В. Исцеление с помощью НЛП. М.: Изд-во КСП+, 1999.
2. Беккио Ж., Росси Э. Гипноз XXI века. М.: Класс, 2003.
3. Хайкин А. В. Процессуальные методы постэриксонской гипнотерапии в работе с кризисными состояниями // Психология кризиса и кризисных состояний. Материалы международного междисциплинарного симпозиума. Ростов-на-Дону, 2007.
4. Минделл А., Минделл Э. Вскать, задом наперед: Процессуальная работа в теории и практике. М.: Класс, 1999.
5. Курц Р. Телесно-ориентированная психотерапия. Метод Хакоми. М.: Класс, 2004.
6. Саймонтон К., Саймонтон С., Психотерапия рака. СПб.: Питер, 2001.
7. Андреас К., Андреас С. Сердце разума. Новосибирск: ЭКОР, 1995.

*К. Ф. Юршат*

## **Анализ диагностических критериев проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью**

**В** настоящее время синдром дефицита внимания с гиперактивностью является самой частой причиной нарушений поведения и трудностей обучения детей в дошкольном и школьном возрасте. Формирование концепции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью имело тесную связь с развитием представлений о минимальных мозговых дисфункциях. В настоящее время минимальные мозговые дисфункции рассматриваются как последствия ранних локальных повреждений головного мозга, проявляющиеся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и их дисгармоничным развитием [3]. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью — один из вариантов минимальной мозговой дисфункции, картину которого определяют не соответствующая ситуации избыточная активность, дефицит внимания, импульсивность в социальном поведении и интеллектуальной деятельности, проблемы во взаимоотношениях с окружающими, заниженная самооценка, сопутствующие нарушения поведения, трудности школьного обучения, двигательная неловкость вследствие статико-локомоторной недостаточности [2].

По данным зарубежных и отечественных исследований, частота синдрома дефицита внимания с гиперактивностью среди детей различных возрастных групп достигает — от 1 до 20 %, при этом данный синдром преобладает среди мальчиков, и соотношение мальчиков и девочек с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью в среднем составляет 5: 1 [5]. Такой широкий диапазон обусловлен прежде всего отсутствием единых диагностических критериев и методов оценки проявлений заболевания. Американские и канадские специалисты при диагностике пользуются «Диагностическим и статистическим руководством по психическим заболеваниям», которое периодически издается Американской психиатрической ассоциацией. В Великобритании и европейских странах принята «Международная классификация болезней» с жесткими критериями, позволяющими более реально оценивать распространенность этого заболевания [6]. В нашей стране подходы различных авторов к диагностике проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью отличаются. Так к основным диагностическим критериям проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью по современным классификациям МКБ-10 и О5М-ГУ Заваденко Н. Н., Суворинова Н. Ю., Румянцева М. В. относят: 1) несоответствующие нормальным возрастным характеристикам и свидетельствующие о недостаточных адаптационных возможностях нарушения внимания,

гиперактивность и импульсивность; 2) появление и развитие симптомов в возрасте младше 7 лет; 3) сохранение симптомов на протяжении как минимум 6 месяцев в такой степени выраженности, которая свидетельствует о плохой адаптации ребенка; 4) проявление недостаточной адаптации в различных ситуациях, несмотря на соответствие уровня интеллектуального развития нормальным возрастным показателям. Проявления синдрома, по мнению авторов, могут быть распределены на три основные группы: нарушение внимания, признаки импульсивности и гиперактивности, а также симптомы статико-локомоторной недостаточности. К нарушениям внимания относятся, в частности, трудности его удерживания (ребенок несобран, не может самостоятельно довести выполнение задания до конца), снижение избирательности внимания и неспособность надолго сосредоточиться на определенной деятельности, выраженная отвлекаемость, неусидчивость, частые переключения с одного занятия на другое, постоянное забывание того, что нужно сделать, потери своих вещей, необходимых в школе и дома. Дефицит внимания бывает особенно очевидным в новых для ребенка ситуациях, когда ему необходимо действовать без посторонней помощи. Импульсивность выражается в том, что ребенок часто действует, не подумав. В классе во время уроков он выкрикивает ответ, не дослушав вопроса, без разрешения встает со своего места; перебивает других, вмешивается в разговор или работу находящихся рядом детей или взрослых; бывает не в состоянии ждать своей очереди в играх и во время занятий; может совершать необдуманные поступки и попадать в опасные ситуации. Импульсивность приводит к крайней нетерпеливости, излишней активности в отстаивании собственных интересов, невзирая на требования родителей и педагогов, что нередко создает конфликтные ситуации. Избыточная двигательная активность детей бывает бесцельной, не соответствующей требованиям конкретной обстановки. В дальнейшем она проявляется в виде признаков двигательного беспокойства (ребенок вертится, сидя на стуле постоянно что-то теребит и вертит в руках, трясет ногой и т. д.). Наряду с гиперактивностью, в двигательной сфере у детей с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью обычно обнаруживаются нарушения координации движений, несформированность мелкой моторики и праксиса (сложности при завязывании шнурков, застегивании пуговиц, освоении навыков рисования и письма). Трудности, связанные с удерживанием равновесия и недостаточностью зрительно-пространственной координации, служат причинами моторной неловкости и повышенного риска травматизма.

В качестве диагностического инструментария для исследования проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. предлагают использовать диагностические критерии, разработанные Американской психиатрической ассоциацией и опубликованные в четвертом издании «Диагностического и статистического руководства по психическим заболеваниям (DSM-IV)» в 1994 г. Согласно этому руководству диагностика

проводится по двум измерениям: нарушение внимания и гиперактивность и импульсивность. Нарушение внимания проявляется в следующих признаках: 1) ребенок не может сосредоточиться, делает много ошибок из-за невнимательности; 2) ребенку трудно поддерживать внимание при выполнении заданий или во время игр; 3) ребенок отвлекается на посторонние стимулы; 4) не может до конца закончить поставленную задачу; 5) избегает выполнения задач, требующих постоянного внимания; 7) плохо организован. Гиперактивность включает в себя следующие признаки: 1) ребенок суетлив; 2) не способен усидеть на одном месте; 3) много, но нецеленаправленно двигается (бегает, крутится, ерзает на своем месте); 4) не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге; 5) всегда нацелен на движение; 6) болтлив. Импульсивность оценивается по следующим параметрам: 1) часто начинает отвечать, не подумав и даже не дослушав вопрос; 2) с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях; 3) в разговоре часто прерывает, мешает окружающим.

Чутко Л. С., Пальчик А. Б., Кропотов Ю. Д. в своей книге «Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков» обращают внимание на то, что проявления синдрома должны наблюдаться не менее 6 месяцев в двух сферах деятельности ребенка (в школе и дома); не должны проявляться на фоне общего расстройства развития, шизофрении и других каких-либо нервно-психических расстройств; должны вызывать значительный психологический дискомфорт и дезадаптацию. Невнимательность описывается, как неспособность вслушиваться в обращенную речь; доводить выполняемую работу до конца, организовать свою деятельность, забывчивость в повседневной деятельности, отстраненность от занятий и повышенная реакция на посторонние стимулы. Гиперактивность и импульсивность включает в себя такие черты как суетливость, бесцельность в выборе вида деятельности.

Чуркин А. А., Мартюшов А. Н. в кратком руководстве по использованию МКБ–10 в психиатрии и наркологии выделяют следующие диагностические критерии проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: 1) устойчивое нарушение внимания, выявляемое более чем в одной ситуации (например, дома, в классе): высокая переключаемость, низкая концентрация; 2) частая произвольная смена одного вида деятельности на другой; 3) импульсивность в поведении; 4) гиперкинезия.

Несмотря на имеющиеся различия в подходах авторов к диагностике проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, все в качестве основных проявлений выделяют нарушения в сфере внимания, гиперактивность и импульсивность при данном синдроме. В последние годы, в практике часто приходится встречаться с детьми с подобной симптоматикой, однако помимо синдрома дефицита внимания с гиперактивностью эти проявления, могут служить внешними признаками ряда других состояний, отличающихся как по своим причинам, так и методам коррекции [8].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. М.: Издательство института Психотерапии, 2002.
2. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М.: Медпрактика-М, 2002.
3. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.: Академия, 2005.
4. Заваденко Н. Н., Суворинова Н. Ю., Румянцева М. В. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики // Дефектология. 2003. № 6.
5. Моница Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая коррекция. СПб.: Речь, 2007.
6. Чуркин А. А., Мартюшов А. Н. Краткое руководство по использованию МКБ–10 в психиатрии и наркологии. М., 1999.
7. Чутко Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства. СПб.: Хока, 2007.
8. Чутко Л. С., Пальчик А. Б., Кропотов Ю. Д. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков. СПб.: СПбМАПО, 2004.

*Н. В. Яковлева*

## **Социальные модели здоровья как объект психологических исследований**

**С**оциальная модель здоровья – система взглядов на себя, как субъекта жизнедеятельности и оценка своей жизнеспособности в мире. Такая система формируется в общественном сознании, характерном для данной культуры и преломляется в индивидуальном сознании, обогащаясь и конкретизируясь на основании личного опыта индивида.

На наш взгляд, теоретическая конструкция «социальная модель здоровья» может эффективно исследоваться в контексте теории социальных представлений С. Московичи. Социальные представления – социокультурный механизм объяснения происходящего, комплекс образов, метафор, теорий, порождаемых в коммуникациях, формирующий социальную картину мира [4].

Основной функцией социальных представлений является трансформация пугающего неизвестного в известное; оптимизация коммуникаций; ориентация поведения индивидов и оправдание их социальных отношений; участие в конструировании и поддержании социальной идентичности.

В исследованиях социальных моделей здоровья как сложных интегральных механизмов регуляции поведения человека в мире весьма продуктивной, на наш взгляд, представляется опора на методологические принципы метасистемного подхода, которые позволяют анализировать объект в контексте сложноподчиненной иерархии систем [4]. В контексте такого подхода социальная модель здоровья определяется как полезный результат совместно работающих систем отражения человека и социума, определяющий индивидуальные стратегии жизнеобеспечения в соответствии с принятой системой ценностей и оценку качества жизни. Основная функция социальной модели здоровья – социализация личности в пространстве данной культуры через оценивание себя и мира в контексте своей жизнеспособности и формирование на этой основе адекватных образов действия. С. Московичи отмечает, что «социальные представления, прежде всего и главным образом, предназначены для того, чтобы сделать коммуникацию непроблематичной в группе, «уменьшить» неопределенность через некоторую степень консенсуса между ее членами». В этом смысле социальная модель здоровья существует как форма социальных представлений, как базовая ментальная установка, а не просто содержательная когнитивная конструкция конкретного субъекта.

В структуре социальной модели здоровья можно выделить три уровня. Системообразующий уровень (смысловые ориентации, смысловые установки и ценности здоровья) является ядерной структурой социальной модели здоровья. Ядро – это стабильная и устойчивая



часть представления, связанная с коллективной памятью, с историей группы [5]. Периферия социальной модели здоровья представлена двумя следующими уровнями: интрасистемным (критериальные признаки здоровья) и интерсистемным (способы развития жизнеспособности, укрепления и развития здоровья, характерные для данного культурного контекста). Периферическая часть социального представления конкретизирует значение ядра, это связующее звено между ядром и той конкретной ситуацией, в которой вырабатывается и действует представление. Это своего рода «защитная система» ядра социального представления.

Социальная модель здоровья не является статичной. Она существенно изменяется в ходе исторического развития общества. Трудно согласиться с академиком Н. А. Агаджаняном, указывающим, что представления о том, что значит «быть здоровым» практически неизменны с древности. Как внешние признаки здоровья, так и способности человека, оцениваемые как проявления здоровья, значительно трансформировались в разные культурные эпохи. Функциональные требования к человеку в ведущих для данной эпохи видах деятельности, достижения медицины и науки в целом, влияющие на увеличение жизнеспособности человека — эти и другие факторы с течением времени существенно изменяют социальную модель здоровья. Для исследования культурогенеза социальных моделей здоровья необходим выход за границы концепта актуального регулирования поведения личности, анализ социально-исторического контекста, что и позволяет сделать метасистемный подход.

С позиций метасистемного подхода социальная модель здоровья включена в общекультурный контекст развития данной социальной общности и выступает регулятором социального поведения. Превалирующая мировоззренческая парадигма эпохи, социальные и природные условия выполнения ведущих форм деятельности значительно влияют на понимание того, что есть здоровье человека и какова его социальная и личностная ценность. В социальной модели здоровье соотносено с такими категориями социальной рефлексии как жизнь, человек, телесность, душа, общество, развитие. Понимание места человека в мире, сущности и смысла его бытия, соотношение способностей и возможностей при достижении цели — это тот комплекс проблем, характер понимания которых определяет особенности представлений о здоровье в данном обществе. Социокультурная специфика социальных моделей здоровья предполагает реконструкцию ментальности человека данного времени [1, 2, 7].

Целью исследования культурогенеза социальных моделей здоровья является попытка наиболее широкого и глубокого понимания современного состояния проблемы. «Прошлое толкует нас», поэтому исторический анализ, как писал М. М. Бахтин, по сути, всегда фрагмент процесса самосознания эпохи. Для анализа культурогенеза моделей здоровья наиболее важно не просто провести хронологическое описание изменения представлений о здоровье в разные эпохи, а выделить «сквозные» принципиальные позиции, определяющие

отношение человека к здоровью, понимание его сущности, значимости функциональных критериев. В качестве «этапных» для европейской культуры можно выделить следующие: лапидарная функциональная модель здоровья архаических культур, античная модель эстетичной формы, модель соматического негативизма, мистическая модель здоровья эпохи позднего Средневековья и Возрождения, теологическая структурная модель здоровья, нормативная естественно – научная модель здоровья Нового и Новейшего времени, холическая гуманистическая модель. Культурогенез социальных моделей здоровья нагляднее всего прослеживается в динамике периферийных уровней социальных моделей здоровья. От эпохи к эпохе меняется представления о ведущих признаках здоровья, способах здоровьесберегающего поведения. И только, при накоплении достаточного количества изменений, происходит качественное изменение ядра: смысла и ценности здоровой жизни.

Социальная модель здоровья – это не дубль образа жизни человека, это сама его жизнь в мире данной культуры. Выступая регулятором поведения, социальные модели здоровья, выполняют функцию универсального культурного адаптера, позволяющего человеку эффективно встраивать свою индивидуальную жизнь в определенные культурно-исторические условия. Взаимосвязь качества модели здоровья субъекта и успешности процессов социализации наглядно проявляется в характерной динамике изменений моделей здоровья людей в сложных жизненных ситуациях, в уровне репрезентации социальных моделей здоровья в индивидуальной жизненной концепции с различным уровнем социальной адаптации [6, 8, 9].

В контексте метадеятельностной методологии исследования, представляет особый интерес анализ процессов, обеспечивающих адапционную функцию социальных моделей здоровья: проектирование (формирование социокультурных эталонов здоровья), корреспондирование (процесс становления межличностных связей ведущих к формированию социальной адекватности здоровьесозидающей деятельности), концептуализация (самоидентификация личности в социокультурном пространстве доминирующей модели здоровья).

Являясь системными единицами социализации [3], эти процессы выполняют роль методологических контекстов для анализа социальных моделей здоровья.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов Г. В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. Самара, 2002. 206 с.
2. Гуревич А. Я. Проблема ментальностей в современной историографии // Всеобщая история: дискуссии, новые подходы. Вып.1. М., 1989. С. 75–89.
3. Зеянина В. А. Философский анализ проблемы социализации личности: дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11. Москва, 2007. 157 с.
4. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 504 с.

5. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. № 1–2. С. 3–18.
6. Психолого-педагогические технологии обучения здоровому образу жизни / Под ред. Н. В. Яковлевой. Рязань, 2007. 234 с.
7. Шкуратов В. А. Историческая психология. М., 1997. 505 с.
8. Яковлева Н. В. Современные социально психологические подходы к исследованию здоровья личности // Материалы IV съезда психиатров, наркологов, психотерапевтов, медицинских психологов Чувашии. Чебоксары, 2010. С. 375–376.
9. Яковлева Н. В. Здоровье как предмет психологического исследования. Рязань, 2002. 186 с.

*О. Н. Якунина*

## **Развитие методов психологической диагностики больных эпилепсией**

Современное психологическое исследование особенностей психики больных эпилепсией охватывает все аспекты психологической диагностики, развивающиеся на протяжении ряда лет. Совокупная оценка когнитивной, эмоциональной, поведенческой и социальной сферы больного достигается использованием психологических методик, получением качественной и количественной оценки психологических феноменов различных уровней: от характеристик сенсомоторной деятельности, памяти, внимания, мышления, особенностей эмоционального реагирования до интегральных характеристик интеллекта, системы отношений, механизмов психологической защиты, копинг стратегий. Количественная оценка результатов исследования позволяет применять методы математико-статистического анализа.

Психологическое исследование при эпилепсии имеет свои специфические особенности, обусловленные характером болезненного процесса. Тактика психологической диагностики и коррекции соотносится с актуальным состоянием здоровья пациента, стадией болезненного и лечебного процесса, его жизненной ситуацией. Она различна при прогрессивном и благоприятном течении заболевания. Психологическая диагностика, проводимая на разных стадиях заболевания, прослеживает динамику изменений личности больных, как в процессе развития болезни, так и при регрессе ее клинических проявлений, при достижении контроля над припадками, давая информацию о типе течения заболевания. Под влиянием медикаментозной терапии может происходить редукция клинических проявлений заболевания, вплоть до исчезновения припадков и достижения ремиссии заболевания. Поэтому проводится динамическое психологическое исследование, как в условиях стационара, так и на всех этапах реабилитации. Результаты лонгитюдного исследования в процессе становления ремиссии припадков наглядно показывают нормализацию структуры личности пациентов.

В связи с полифакторной обусловленностью психических проявлений при эпилепсии лишь комплексное многомерное психологическое и клинико-психологическое обследование с одновременным учетом структурно-морфологических, психофизиологических, клинических, психологических и социальных факторов может дать целостную характеристику личности больных эпилепсией.

Психологическое обследование больных эпилепсией началось в конце XIX века и имело два направления. Одно из них связано с изучением влияния отдельного припадков на изменения психики больного, другое — с исследованием стойких нарушений психики. В рамках первого направления изучались особенности речевой деятельно-

сти, восприятия, внимания, умственной работоспособности непосредственно перед приступом и после него. Анализировалось влияние интервалов времени и последовательность дезорганизации и восстановления психической деятельности, нейрофизиологические механизмы ее нарушений (А. Pick, 1891; М. И. Середина, 1952; Р. С. Росляков, 1970). Второе направление исследований, в которых изменения психики рассматриваются как постоянные, характерные черты больного, наиболее многочисленно по числу работ и многообразию подходов. Первые экспериментальные работы касались в основном изучения интеллектуально-мнестических функций. По мере развития методов психологической диагностики, стало возможным экспериментальное изучение всей совокупности личностных проявлений больных эпилепсией.

Изучение различных аспектов внимания и умственной работоспособности проведено В. Я. Анфимовым в 1908 году. Исследованию памяти посвящены работы И. Ф. Черткова (1910), мышления – работы R. Ganter (1908), А. Н. Бернштейна (1912, 1922). Начиная с конца 1930-х гг., наряду с патопсихологическими исследованиями внедряются и нейропсихологические методы. Благодаря этому появилась возможность более тонкой диагностики локальных поражений головного мозга при эпилепсии. Современными исследователями проведена большая работа по стандартизации нейропсихологических методик (Л. И. Вассерман, С. А. Дорофеева, Я. А. Меерсон, 1974). В 1937 году А. Е. Петровой проведено первое комплексное изучение познавательной деятельности больных эпилепсией (одновременно изучались особенности восприятия, памяти, внимания и мышления). С появлением первых личностных методик становится возможным более всестороннее изучение особенностей личности больных эпилепсией. В работе J. Delay и его сотрудников (1955) использовалась проективная методика Роршаха. В работах ряда зарубежных авторов в 60-х годах стала применяться многопрофильная личностная методика ММРІ. В эти же годы для оценки интеллекта больных эпилепсией широко применяется методика Д. Векслера.

Экспериментальное изучение особенностей эмоциональных состояний через восприятие цветовых оттенков проведено В. М. Блейхером с помощью теста Люшера в 1976 году. В 1970-х гг. появляются экспериментальные работы по изучению системы отношений больных эпилепсией. Одна из первых это работа В. И. Хижнякова (1971), где с помощью методики «Незаконченные предложения» изучались взаимоотношения в семье. Исследование самооценки больных эпилепсией методикой Т. Лири предпринято Л. И. Вассерманом с соавторами (1985). В 1989 году опубликована работа по изучению типов отношения к болезни отечественной методикой «ТОБОЛ» (Л. И. Вассерман, 1989).

Методы психологической диагностики используются для изучения изменений, происходящих в психической сфере больного под влиянием противосудорожной терапии. Этим вопросам посвящены работы ряда авторов (В. И. Морозов, О. Н. Якунина, 1974; Л. И. Вассерман,

О. Н. Якунина, 1977; О. Н. Якунина, 1983; С. А. Громов, О. Н. Якунина, 1987; О. Н. Якунина, 1995 и др.). В них ученые пытаются найти психологические критерии эффективности терапии эпилепсии и, опираясь на них, применить наиболее оптимальные способы лечения.

Психологическое исследование проводится на разных стадиях заболевания. Особенности больных в инициальном периоде заболевания рассматриваются группой исследователей (С. А. Громов, О. Н. Якунина, В. Т. Анфиногенов, Е. В. Машукова, 1992; С. А. Громов, О. Н. Якунина, В. Е. Машукова, 1994; О. Н. Якунина, 1995 и др.). Имеются работы, посвященные психологическому обследованию пациентов с ремиссией эпилептических припадков (Н. И. Горбачева, А. И. Фридлянский, 1970; А. И. Фридлянский, 1971; В. В. Берденникова, 1975; С. А. Громов, Т. Н. Федотенкова, О. Н. Якунина, 1982; О. К. Лепендина, 1984; Т. Н. Федотенкова, О. Н. Якунина, 1987 и др.).

В последние годы усилился интерес ученых к субъективной оценке больными эпилепсией состояния своего здоровья, успешности лечения, социального статуса и т. д. Более полному пониманию субъективного мира больного, его «внутренней картины болезни» способствует изучение качества жизни больных эпилепсией с помощью методики ВОЗКЖ–100. Методика охватывает все основные аспекты жизни пациента, ее показатели носят интегральный характер, прошли международную апробацию. Полученные с ее помощью результаты дополняют изучение когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферы традиционными психологическими методиками (Н. Г. Незнанов, С. А. Громов, В. А. Михайлов и др., 2005). Последние годы активно изучаются проблемы стигматизации и самостигматизации больных эпилепсией (В. А. Михайлов, А. В. Посполит, Н. Ф. Михайлова, Ю. Е. Мироненко, О. Н. Якунина, 2008).

Представленные этапы развития психологической диагностики при эпилепсии наглядно показывают, как расширяется область эмпирического изучения психологических характеристик пациентов по мере создания и апробации методик, позволяющих объективно оценить особенности их психической деятельности. Результаты психодиагностики используются для решения жизненных проблем больных в структуре психологического консультирования и психологической коррекции.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ  
ПСИХОЛОГИИ:  
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Материалы Всероссийской  
научно-практической конференции*

В трех частях  
ЧАСТЬ I

*19–21 мая 2011 г.  
Ярославль*

Ответственный редактор *Карпов А. В.*

Технический редактор *Кудрина Н. В.*  
Компьютерная верстка: *Петухова Е. Ю.*  
Корректоры: *Виноградова В. А., Александрова В. Ю.*

Подписано в печать 10.05.2011. Формат 60 × 90/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура NewtonС. Усл. печ. л. 41.  
Печать офсетная. Тираж 100 экз. Заказ № 3594.

Отпечатано в ОАО «Рыбинский Дом печати»  
152901, г. Рыбинск, ул. Чкалова, 8  
e-mail: [printing@yareoslavl.ru](mailto:printing@yareoslavl.ru) [www.printing.yareoslavl.ru](http://www.printing.yareoslavl.ru)