

*Юбилейный сборник РПО*

**125 ЛЕТ  
МОСКОВСКОМУ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ  
ОБЩЕСТВУ**

В четырех томах

ТОМ 2

Ответственные редакторы:  
*Д.Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко*



---

МОСКВА – 2011

УДК 159.9  
ББК 88  
С81

Ответственные редакторы:  
*Д.Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко*

Члены редколлегии:  
*Б.Т. Величковский, Н.Е. Веракса, И.В. Егоров, Е.И. Захарова,  
А.С. Обухов, В.И. Панов, Л.А. Парамонова, Г.Г. Филиппова, С.М. Чурбанова*

**125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилей-**  
С81 ный сборник РПО: В 4-х томах: Том 2 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б.,  
Зинченко Ю.П. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 384 с.  
ISBN 978-5-317-03699-7 (Т.2)  
ISBN 978-5-317-03697-3

Юбилейная конференция Московского психологического общества состоялась 26 марта 2010 года. В сборнике представлены работы сорока секций общества, отражающие основные направления и уровень развития отечественной психологии на современном этапе.

УДК 159.9  
ББК 88

Верстка: *А.Г. Каганер*

*Научное издание*

Подписано в печать 30.05.2011 г.  
Печать офсетная. Бумага офсетная.  
Формат 60х90 1/16. Усл.печ.л. 24,0. Тираж 500 экз. Изд. № 236.

Издательство ООО «МАКС Пресс»  
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.

119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 627 к.  
Тел. 939-3890, 939-3891. Тел./Факс 939-3891.

Напечатано с готового оригинал-макета

Типография МГУ  
119991, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15  
Заказ

**ISBN 978-5-317-03699-7 (Т.2)**  
**ISBN 978-5-317-03697-3**

© Богоявленская Д.Б., Зинченко Ю.П., редакция, 2011  
© Московское психологическое общество, 2011  
© Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, 2011

## СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ И КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ»

### **Разработка метода экспресс-диагностики нарушений зрительно-моторной координации при состояниях со сниженной работоспособностью**

*Г.Н. Арсеньев, Д.В. Захарченко, Т.П. Лаврова, О.Н. Ткаченко, В.В. Дементиев, В.Б. Дорохов (Москва)*

(Работа поддержана грантами: РГНФ № 08-06-00598а, РФФИ № 09-06-12040офи-м, Президиума РАН «Фундаментальные науки – медицине».)

При управлении движущимися объектами существенную роль играет зрительно-моторная координация. Наиболее прямым способом оценки функции внимания и его нарушений является регистрация движения глаз и определение динамики направления взора. Технология видеотрекинга, основанная на бесконтактной видеорегистрации движений глаз, считается наиболее перспективной для создания устройств контроля состояния оператора на транспорте и производстве. Мы разработали тест (Dorokhov V.V. et al., 2008, 2009), позволяющий диагностировать критическое снижение уровня бодрствования оператора по характеристикам движений глаз и руки, вызываемое однообразной монотонной деятельностью при управлении целями, движущимися на экране монитора.

Испытуемые получали инструкцию: удерживать курсор мыши внутри целевого объекта. Целью являлось небольшое круглое пятно, которое двигалось по круговой орбите. Выход курсора за пределы перемещающейся цели оценивался как ошибка. Уровень реактивности испытуемого тестировался предъявлением дополнительной движущейся цели, которая вращалась по круговой траектории вокруг основной цели. Испытуемому требовалось догнать дополнительную цель курсором мыши и при контакте с целью – нажать клавишу мыши. Программа предъявления теста позволяла изменять в широких пределах различные параметры движущихся объектов: размеры, цвет, яркость и скорость их перемещения, а для дополнительной цели – вероятность, место и длительность ее появления. Траектория курсора мыши определялась с временным разрешением 120 Гц. Движение глаз регистрировались с помощью бесконтактной видеосистемы для исследования движений глаз (Eyegaze Development System, LC Technologies, USA), основанной на отражение инфракрасного света от роговицы глаза и позволяющей определять координаты траектории перемещения взгляда с временным разрешением 120 Гц. Динамика физиологического уровня бодрствования контролировалась электроэнцефалографически, регистрацию и анализ данных проводили на многоканальном компьютерном полиграфе «ПолиСон», производства фирмы НЕЙРОКОМ, Россия.

Анализ временных характеристик медленных прослеживающих и быстрых саккадических движений глаз, а также движения руки показал их высокую чувствительность к снижению работоспособности оператора, вызываемой развитием состояния монотонии. Дальнейшее развитие этого подхода (Дементиев В.В. с соавт., 2009), будет способствовать разработке бесконтактного метода экспресс-диагностики профессиональных характеристик человека-оператора, а также для отбора спортсменов с определенными характеристиками зрительно-моторной координации.

## **Особенности представления о «сохранении» у первоклассников, обучающихся в условиях специально организованной учебной деятельности**

*Т.Т. Архипова (Нижегородск)*

Вопрос о развивающих эффектах системы обучения, разработанной на основе психологической теории учебной деятельности, достаточно глубоко и разностороннее исследован в работах отечественных психологов (В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, Л.К. Максимова, Д.Б. Эльконина и др.). Так, исследования А.К. Дусавицкого показали, что у младших школьников, обучающихся в условиях специально организованной учебной деятельности (Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), формируется система ценностных ориентаций, где главными являются ценности познания и сотрудничества, определяющие формирование мотивационно-потребностной основы личности и усвоение нравственных норм поведения, что, блокирует формирование антиобщественной направленности личности при переходе к подростковому возрасту (Дусавицкий А.К. , 1999).

В исследовании Н.В. Репкиной было установлено, что по всем показателям, выделенным в качестве критериев сравнения (сформированность учебной деятельности учащихся, уровень их интеллектуального развития, особенности развития коллектива и личности, уровень умений и навыков), ученики классов развивающего обучения демонстрировали более высокие показатели, чем ученики традиционных и классов, обучающихся по системе Л.В. Занкова (Репкина Н.В., 1997).

Более высокий уровень сформированности основных психических новообразований младшего школьного возраста у учеников системы развивающего обучения был выявлен в экспериментальном исследовании под руководством В.В. Давыдова. По данным исследования ученики системы развивающего обучения продемонстрировали качественно более высокие показатели, чем ученики традиционной системы по уровню сформированности действия контроля и оценки, уровню сформированности умственного планирования, анализа, рефлексии, уровню сформированности памяти (произвольной и произвольной), мышления (в процессе решения задач в наглядно-действенной, наглядно-образной и в словесно-дискурсивной форме) (Психическое развитие младших школьников..., 1990). Подобные данные были получены и в исследовании, проведенном под руководством Л.К. Максимова (1987). В исследовании устанавливался уровень и качество таких новообразований младшего школьного возраста, как: рефлексия, анализ как основа содержательного обобщения и планирующая функция мышления.

Таким образом, данные многочисленных исследований показывают, что учеников системы обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова отличает от учеников других систем более высокий уровень психического развития. Однако развитие интеллектуальных операций, обеспечивающих понимание принципа инвариантности, оказалось мало изученным. В концепции интеллектуального развития Ж. Пиаже формированию принципа сохранения (инвариантности) придается значение критерия интеллектуального развития, а овладение им знаменует собой переход ребенка на новую, качественную ступень такого развития. Являясь критерием достижения ребенком в своем развитии стадии конкретно-операционального интеллекта, принцип сохранения заключается в признании им неизменности величины при тех или иных ее преобразованиях.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении особенностей сформированности представления о сохранении у первоклассников, обучающихся математике по различным программам – традиционной и развивающей (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Гипотезу составило предположение о том, что представления о сохранении у учащихся первых классов, осваивающих математические понятия в разных условиях, будут иметь определенные различия: в зависимости от типа использованных величин, от типа использованных процедур, и др. В качестве участников исследования

были выбраны два первых класса, обучение в одном строилось по традиционной программе (класс Т), в другом математика преподавалась по программе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (класс Р).

Методом исследования явился индивидуальный констатирующий эксперимент, осуществляемый в форме клинической беседы Ж. Пиаже. При разработке экспериментальных задач была использована типология феноменов несохранения А.Г. Лидерса (1980), основанием которой является характер процедур («часть – целое» и «равенство – неравенство») и материал используемых в задачах величин (дискретные, непрерывные). Общее число экспериментальных задач равно 11, из них 5 проведены по процедуре «часть – целое», остальные – по процедуре «равенство – неравенство». Обе процедуры включали задачи на материале дискретных (по 2 для каждой, область множества и класса) и непрерывных величин (3 – для процедуры «часть – целое», область длины, площади, массы и 4 – для процедуры «равенство – неравенство», область длины, площади, массы и объема).

Анализ экспериментальных материалов осуществлялся по следующим параметрам: число ответов различного характера («сохраняющие» – «С» и «несохраняющие» – «Н», по Ж. Пиаже) и число детей, продемонстрировавших тот или иной уровень сохранения (критерии определения уровня сохранения детей: низкий уровень присуждался детям, неверно решившим 6–11 задач, средний – 4–5 задачи и высокий – 0–3) по данным выполнения всех задач, зависимость успеха (неуспеха) решения задач первоклассниками от процедуры и материала исследования. Для обеспечения достоверности результатов исследования применялся метод статистической обработки данных по хи-квадрат критерию Пирсона.

Результаты свидетельствуют о том, что показатели ответов Н в обоих классах превосходят показатели ответов С, однако более существенная разница в показателях характерна для ответов, полученных в 1Т классе, она составила 11,0% против 1,0% для ответов, полученных в 1Р. Кроме того, число ответов Н, полученных для 1Т на 5,0% превосходит таковое для 1Р класса. Различия в показателях ответов С, как показала статистическая обработка результатов по критерию хи-квадрат Пирсона, не являются существенными.

Показатели числа детей, имеющих высокий и средний уровень сохранения, полученные для 1Р класса, превосходят таковые, полученные для 1Т (на 39,% и 18,9% соответственно). Показатели числа детей, имеющих низкий уровень сохранения, для 1Т значительно превосходят таковые для 1Р (на 22,8%). Таким образом, мы можем сделать вывод, о более высоком уровне развития представления о сохранении на середину учебного года у учащихся 1Р класса.

Показатели ответов С, полученные для 1Р класса, в зависимости от процедуры исследования (на «части – целом») и в зависимости от материала исследования (на непрерывных величинах), превосходят таковые, для 1Т (на 7,8% для непрерывных величин и на 13,4% для процедуры «часть – целое»). Показатели ответов С на процедуре «равенство – неравенство» в 1Р классе ниже, чем в 1Т на 2,0%, и показатели ответов С на дискретных величинах одинаковы в обоих классах. При этом в обоих классах видна разница в показателях ответов того или иного характера, полученных при выполнении детьми задач по разным процедурам (для 1Т она является более существенной): 8,3% против 3,2% для задач на разном материале для 1Р и 23,7% против 4,5% для 1Т. В зависимости от процедуры исследования в обоих классах лучше решены задачи на «Равенстве-неравенстве»: показатель ответов С для 1Р класса составил 53,3% против 45,0% для «части – целого», для 1Т – 55,3% против 31,6%, соответственно. В зависимости от материала исследования в 1Р лучше были решены задачи на непрерывных величинах (показатель ответов С составил 50,7% против 47,5% для непрерывных), в 1Т – на дискретных (показатель ответов С – 47,4% против 42,9%, соответственно).

Таким образом, первоклассники, обучающиеся по развивающей программе, по большинству показателей превосходят своих сверстников из традиционного класса, однако данные различия не достигают уровня статистической значимости. Окончательный вывод о преимуществах той или иной системы будет сделан в результате изучения причин обнаруженного сходства и различия в формировании у первоклассников представления о сохранении; проведения анализа обучающих программ (традиционной и программы, разработанной в рамках развивающей системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) с целью определения их эффективности для формирования у детей понимания принципа сохранения; организации и проведения продольного исследования развития представлений о сохранении у школьников в течение начального обучения.

Содержание принципа сохранения (эмпирическое или теоретическое) зависит от способа его усвоения. Владение ребенком принципом сохранения, как его описывает Ж. Пиаже, ведет к формированию эмпирического понятия, специально организованная учебная деятельность приводит к формированию подлинно научного знания и может служить, по словам Л.Ф. Обухова, «показателем перехода от одного – донаучного типа мышления к другому – к элементам собственно научного мышления» (Обухова Л.Ф., 1972).

### **О специфичности зрительных механизмов второго порядка**

*В.В. Бабенко, Д.В. Явна (Ростов-на-Дону)*

Известно, что обработка информации в зрительной системе человека начинается с разбиения зрительной сцены на множество локальных фрагментов, каждый из которых описывается параллельно и относительно независимо. В результате выделяются базовые признаки изображений, которые составляют основу дальнейшей обработки. Зрительный образ – это фактически комбинация данных локальных признаков. Проблема состоит в том, что не известно по каким правилам формируются эти комбинации.

Теоретически возможны два решения: либо этим процессом управляет уровень опознания посредством избирательного внимания, либо этот процесс организован как автоматический и в значительной степени независимый от последующих стадий обработки. Первый вариант требует априорного знания системой релевантных комбинаций базовых признаков, второй выглядит весьма грубым в условиях широкого разнообразия возможных форм. Экспериментальные данные свидетельствуют в пользу обоих вариантов. По-видимому, данный процесс является сочетанием встречных, восходящих и нисходящих, механизмов обработки. Мы остановимся на возможных алгоритмах именно автоматического объединения локальной информации.

В психофизических экспериментах был обнаружен целый ряд феноменов, свидетельствующих о возможности преаттентивного объединении пространственно распределенной информации. Речь в первую очередь идет об эффектах латерального облегчения на ограниченных пространственных интервалах (Polat, Sagi, 1993; Бабенко и др., 2001), закономерностях разделения текстур с одинаковой амплитудой Фурье-спектров (Sutter et al., 1989; Landy, 1996), восприятия движения сложных форм (Chubb, Sperling, 1988, Wilson, Ferrera, 1992), различения крупномасштабных локализаций (Hess, Hayes, 1994; Levi, Waugh, 1996).

Оказалось, что удобным инструментом для изучения закономерностей группирования пространственно распределенной зрительной информации являются так называемые стимулы второго порядка. Это текстурные, в которых элементы модулированы по контрасту, ориентации или пространственной частоте. Каждый элемент текстуры кодируется соответствующим фильтром первого порядка (нейрон стриарной коры), настроенным на определенную ориентацию и пространственную частоту. Однако обнаружить пространственные изменения этих параметров данные фильтры не способ-

ны. Это могут сделать лишь механизмы следующего уровня, объединяющие на себе выходы соседних фильтров первого порядка. Было обнаружено, что пространственное группирование локальной зрительной информации подчиняется определенному универсальному правилу (Бабенко и др., 2010). Однако оказалось, что пространственный диапазон, на котором происходит объединение информации о контрасте, ориентации и пространственной частоте, различен для этих параметров. Это ставит под сомнение предложенную ранее модель организации механизмов второго порядка (Chubb, Landy, 1991), согласно которой они неспецифичны к типу модуляции, то есть в равной мере чувствительны к изменениям контраста, ориентации и пространственной частоты.

В своем исследовании мы поставили цель определить, специфичны ли зрительные механизмы пространственного группирования (второго порядка) к типу модуляции.

Мы использовали текстуры, состоящие из Габоровских элементов, расположенных в шахматном порядке. Исходная текстура состояла из одинаковых элементов: ориентация вертикальная, пространственная частота 2 цикл./град, протяженность элемента 1 цикл. Эта текстура синусоидально модулировалась по контрасту, ориентации или пространственной частоте. Каждая из модулированных текстур выступала в качестве тестовой. Эти же текстуры использовались и в качестве масок. Частота и ось модуляции теста и маски были одинаковыми во всех изображениях. Определялись пороги обнаружения модуляции в текстовых текстурах при маскировке разными масками.

Обнаружено, что максимальная маскировка для всех типов модуляции имеет место при совпадении характера модуляции в тесте и маске. Во всех остальных сочетаниях эффект маскировки был примерно одинаковым. Результаты указывают на специфичность механизмов второго порядка к модулируемому параметру. Это означает, что предложенная ранее модель организации этих механизмов нуждается в пересмотре.

## **Религиозное сознание – различительные особенности и специфические признаки**

*Л.Д. Битехтина (Москва)*

В философской энциклопедии сознание определено как высшая форма психической индивидуальности. Отменив сознание век экспериментальной психологии, ввел понятие психики, создал экспериментальную науку психологию, как учение о закономерностях психических явлений и процессов, объективно видимых, осязаемых и ощущаемых и т. д.

В наше время после долгого перерыва, возвращаются вновь понятия душа и сознание. В России проходят конференции о «Сознании», о том таинственном сознании, которое возникло в 17 веке во времена Декарта, покрывая доброжелательно своей вуалью все предыдущие века. Это линия научная, но есть и другая линия, например религиозная.

Век психоанализа и атеизма «бессознательное» вывел на первый план бытия. Если убрать легкую иронию, то со всей серьезностью можно сказать – нет Психеи, нет Сознания, нет Бога и мы перед бездною, которая «ничто».

И никакого нам нет выхода, как «распутывать» собственную историю, жизнь, век, свой опыт и начать самоопределяться, обозначая, где мы, с кем, как и т. д.

Это самоопределение в вечности и истории, и есть познание души самой себя, где *без акта сознания*, как говорит Мераб Мамардашвили, тут не обойтись.

Таким образом, возвращение сознания в XXI веке, это возвращение души, а возвращение души уже невозможно без христианских представлений о святости. По нашему мнению, возвращение категории святости: святого действия, святого чувства, святого сознания, святой души может изменить среду умственного обитания и принести то противостояние «ничто», которое на данный момент явлено, очевидно.

И в этой полноте представленности бытия только и возможен выбор и свобода. Свобода духовного существования без которого ни какое сознание невозможно.

Сознание, по М. Мамардашвили, возникает *«исключительно в силу какой-то закономерности самого сознания»* (Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М., 1999, с. 41). По мнению автора, может быть порожден текст (который, как и язык является носителем сознания), но про сознание этого сказать нельзя: *«Читая текст, мы можем сказать: в этом месте есть сознание, но мы не можем сказать, когда мы видим текст, что здесь есть сознание»* (там же, с. 40).

Таким образом, чтобы быть сознанию без *акта сознания* не обойтись. Мераб Мамардашвили в книге «Психологическая топология пути» пишет, что наиболее частая наша психологическая ситуация, когда мы молчим о правде, увидев ее, как обман в той ситуации, когда внешне правда и обман неразличимы, и очень похожи. Далее, он усиливает свою мысль и говорит, что нет внутренней разницы между ложью и истиной внешне, поскольку обозначения одни и те же. Поэтому *различение* представлено целиком какому-то особому *внутреннему акту*, который каждый совершает на собственный страх и риск, полагаясь на обостренное чувство своего сознания.

«То есть отличие устанавливается мною, оно не дано в вещах. Оно независимо от меня не существует. Предметы лжи и истины одни и те же. И это внешне неупоимое отличие и есть внутренний акт. Но поскольку мир его не свершает, его нельзя закрепить» (Мамардашвили М.К., 1997, с. 8). Говоря иначе, нельзя этим пользоваться через обозначения, не восстанавливая каждый раз всего содержания. Этот внутренний акт нашего сознания по различению истины от лжи, всегда на свой страх и риск, в религиозном контексте есть подвиг духа, когда человек подвигает себя на различение (духов различайте — наказ святых отцов) в противном случае вы окажитесь не в той реальности. Это различение всегда духовный подвиг.

В XIV веке учитель церкви свт. Григорий Палама пишет о ситуации двойной лжи, когда мы на истину говорим ложь, а на ложь истина, ситуация в которой нет отличия. Это отличие возможно в преображенном акте сознания, как предел личностного существования, которое разделяет. В аскетической практике отделение добра от зла идет через присоединение человеческой воли, духа, свободы к Воле Божественной. Это всегда такой же величайший риск, как и то, что описывает Мамардашвили.

Потому, что это всегда воспроизведение поступка Господа Иисуса Христа, восходящего на крест по Воле Отца. Это всегда всепобеждающий смерть, ложь и обман, *добровольный внутренний акт* сознания по отделению добра от зла, истины от лжи нашей личностью, осуществляющей это разделение на пределе.

По нашему мнению, это есть введение категории святости, как внутреннего онтологического состояния, а по Мамардашвили, человек *обречен* свершать внутренние акты сознания на свой страх и риск. И поэтому его забота должна лежать в онтологии святости, «без которой тоска берет за горло, ибо что остается?» (Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М., 1999, с. 26). А по сему человек, это субъект не воспитания, а развития, который на свой страх и риск взращивает в своей душе эквиваленты того, что внешне казалось бы, уже существуют в виде предметов или человеческих завоеваний. То же самое касается и книги, *читая*, мы через внутренние акты, получим то содержание, которое позволяет заглянуть в собственную душу и откристаллизовать ее изнутри для развития своего сознания, задавая вопрос: «Где я — по отношению к чему-то, что в действительности со мной происходит?» (Мамардашвили М.К., 1997, с. 10). Потому что то, что действительно происходит часто отличается от того, что на глазах, «Вернее — как и когда *сцепилось* то, что сейчас происходит», (Фолкнер) «Значит, эти ситуации обладают одним свойством: их нужно *распутывать*» Мамардашвили (1997, с. 11).

Потому, по его мнению, опыт нужно распутать и для этого нужен инструмент — язык, текст, которые и являются инструментами сознания, делающие его сознанием.



Например, типичная ситуация — незнание своего действительного положения. Для ее разрешения необходимо выполнить основную задачу — различить и узнать.

В книге «Символ и сознание» Мамардашвили пишет, чт. е. «закон *интерпретирования*», и под него попадают, те явления, которые поддаются разъяснению метатеории, там где *объект тождествен его интерпретации* — соответственно мы имеем дело с тем, что можно описывать, как сознание, которое вводится как особое измерение мировых событий, а само сознание (как у буддистов) является *уровнем*, на котором синтезируются все конкретные психические процессы (Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М., 1999, с. 41–43).

Подводя итоги, хотелось заключить, что без сознания и его внутренних актов нам жизнь не выстроить и не преодолеть, себя не понять и не найти, не отделить живое от его «мертвого дубля» или жизнь от смерти, которые всегда рядом.

А без категории святости, которая выступает эквивалентом внутреннего акта нашего сознания, его онтологической субстанцией, нам не спастись и не оказаться в вечности, что и есть главная особенность и специфика религиозного сознания.

### **К проблеме сенсорного порога**

*Н.П. Владыкина (Санкт-Петербург)*

(Исследование поддержано грантом РФФИ № 07-06-00329а 00329а (руководитель Аллахвердов В.М.).)

Пороговая проблема и по сей день продолжает оставаться нерешенной, несмотря на более чем вековую историю исследований в этой области. Существование порогов чувствительности как эмпирического факта не вызывает сомнений, однако разные исследователи дают этому различные теоретические объяснения. По сути, вся история психофизики представляет собой многочисленные попытки ответить на вопрос, существует ли порог как некий реальный неизменный рубеж, отделяющий физическое и психическое, либо же порога как такового не существует, а границы нашего восприятия, которые мы можем измерить с помощью психофизических методов, демонстрируют лишь настройку наших анализаторов к данной конкретной ситуации.

Доводы в пользу последнего предположения весьма весомы. Известно, что даже при едином понимании порога в различных исследованиях наблюдается значительная вариативность порогов чувствительности. Блэквелл пишет о том, что влияние установки испытуемых, количества и порядка предъявления стимулов, информированности о правильности и неправильности ответа может приводить к различиям в величине порога в 10–20%, а иногда даже 50–70% (по Чуприковой: Blackwell, 1952). Согласно Фернбергер разностный порог, равный при обычной инструкции 2,17 г, уменьшается до 1,06 г с инструкцией, минимизирующей оценки равенства, и увеличивается до 4,90 г с инструкцией, максимизирующей эти оценки (Fernberger, 1931). Более того, даже при неизменности методики, инструкции или установки применение в эксперименте в течение длительного времени стимулов одинаковой интенсивности повышает чувствительность испытуемого к данным стимулам (по Чуприковой: Бронштейн, 1946).

К.В. Бардин при обзоре пороговой проблемы отмечает, что «по-видимому, можно лишь считать установленным, что определяемый классическими методами порог имеет мало общего с этой нижней границей чувствительности», и далее пишет: «Сенсорный порог, вероятно, вполне реально существует, но лежит где-то вблизи области шумов и ничего общего с 50%-ной точкой, определяемой общепринятым способом, не имеет» (Бардин, 1974). Е.Н. Соколов придерживается несколько другой точки зрения, полагая, что экспериментально определяемый порог, или эффективный порог в его терминологии, стремится к истинному порогу по мере увеличения числа сделанных измерений (по Бардину: Соколов, 1964).

Порог как фиксированная критическая точка сохраняется в высокопороговой теории Блэквелла, теории двух состояний Люса, теории Аткинсона. Пытаясь объяснить вариативность порогов и существование феномена ложной тревоги, ученые вводили в свои модели внесенсорные факторы.

Напротив, психофизическая модель, основанная на теории обнаружения сигнала, использует понятие критерия, которое весьма напоминает порог, однако отличается от него тем, что наблюдатель сам выбирает оптимальную для него в данной ситуации величину критерия (Светс, Таннер, Бердсолл, 1964). Авторы данной теории говорят о том, что «сигнал всегда наблюдается на фоне шума». А величина шума непрерывно флуктуирует. Таким образом, перед наблюдателем стоит задача определить: то, что он в данный момент ощущает, является только шумом или на его фоне присутствует сигнал? Не становясь на путь угадывания, можно решить данную задачу, лишь самостоятельно устанавливая критерий, ниже которого принимается решение об отсутствии сигнала. Понятие критерия оказалось крайне продуктивным и объясняло многие особенности процесса обнаружения, но никак не характеризовало возможности собственно сенсорной системы.

Этого недостатка лишено объяснение, предложенное М.Б. Михалевской (1958). Согласно ее гипотезе, в канале прохождения сенсорной информации существуют два фильтра, «последовательных порогов». Первый порог — это порог непроизвольной ориентировочной реакции, роль второго выполняет критерий, которым пользуется наблюдатель. Данное предположение позволяет объяснить, например, существование субсенсорного диапазона, открытого российским психофизиологом Г.В. Гершуни. Вслед за Михалевской В.С. Горожанин высказывает предположение о существовании трех последовательных порогов: порог сенсорной системы «на входе», порог ориентировочной реакции и порог решения (Горожанин, 1977). Вместе с тем отечественные психофизики не учитывают в своих построениях многочисленные данные, свидетельствующие о существовании подпорогового восприятия, и часто вслед за Фехнером продолжают считать, что о восприятии, как и об ощущениях, можно говорить только при наличии осознанности.

В последние годы на западе появился ряд статей, в которых предлагаются схожие модели, но с учетом последних данных когнитивной науки. Так, Мерикл, Смилек и Иствуд пишут о том, что существуют два различных порога осознания — объективный и субъективный. Соответственно можно выделить три различных состояния: до первого порога не происходит никакой регистрации стимула; между первым и вторым порогом у человека нет субъективного ощущения, но может происходить имплицитная обработка; выше второго порога осуществляется сознательное восприятие (Merikle, Smilek, Eastwood, 2001). Килстром, Барнхардт и Татарын, а также Кунзендорф и Мак-Глинчи-Берроут полагают, что подпороговые стимулы находятся выше порога, отделяющего сознательную стимуляцию от неосознанной, но ниже порога для сознательно производимого восприятия (Kihlstrom, Barnhardt, Tataryn, 1992; Kunzendorf, McGlinchey-Berroth, 1998). По их мнению, существуют ситуации, когда человек воспринимает стимул, но не осознает факт его предъявления.

Овергаад, Роут, Муридсен и Рамсой в своей статье идут еще дальше, утверждая, что существуют различные виды (возможно, пороги) сознательного восприятия (Overgaard et al., 2006).

Мы придерживаемся мнения, что существует как минимум два порога восприятия: собственно физиологический порог сенсорной системы и порог осознания (Карпинская, Владыкина, 2009). При регистрации порогов чувствительности мы можем зафиксировать лишь порог осознания. Пороги сенсорной системы настолько низки, что регистрации в психофизических экспериментах не поддаются. Таким образом, большая часть сигналов, которые мы не осознаем, на самом деле, принимаются и перерабатываются нашей сенсорной системой. Существует механизм сознания, принимающий решения о том, какой из поступивших сигналов будет осознан, а какой нет. Такое ре-

шение принимается на основании выведенных ранее закономерностей и гипотез. Принятие решения об осознании стимула принципиально отличается от принятия решения о существовании сигнала на фоне шума. Если в психофизических теориях идет речь о принятии решения о поступлении или непоступлении сигнала, то принятие решения о неосознании сигнала возможно даже тогда, когда сигнал уже принят и опознан. Любой сигнал при соответствующих условиях может превысить порог и стать осознанным или, наоборот, уйти в подпороговую зону неразличения.

В наших исследованиях было показано, что в зоне неразличения (т. е. в ситуации кажущегося субъективного равенства стимулов) испытуемые производят неосознанное различие как зрительных, так и слуховых стимулов, о чем можно судить по проявлению эффектов последствия. При наличии в эксперименте недифференцированной обратной связи, даваемой экспериментатором после каждого ответа испытуемого («правильно – не правильно»), данные эффекты еще более усиливаются.

### **Посттренинговое влияние на процесс решения интеллектуальных задач**

*А.К. Ерофеев, А.П. Наминач (Москва)*

В эмпирическом исследовании влияния тренинговых процедур на эффективность решения интеллектуальных задач приняли участие 58 человек – преподаватели разных специальностей из российских вузов, прибывавшие в Центр переподготовки научно-педагогических кадров МГУ имени М.В. Ломоносова в течение 2006/2007, 2007/2008, и 2008/2009 уч./г.г.

В течение шести семестров велось регулярное наблюдение за двенадцатью учебными группами преподавателей (по две группы в семестр: средней численностью 4–6 человек), проходящих повышение квалификации в МГУ. В ходе переподготовки преподаватели имели возможность участвовать в двух спецкурсах. В ходе одного спецкурса под названием «Методы активного социально-психологического обучения» (автор А.П. Наминач) в рамках практических занятий желающие преподаватели проходили краткую тренинговую программу общим объемом 24 академических часа, направленную на развитие коммуникативной компетентности. В процессе тренинга рассматривались и практически прорабатывались следующие темы: техника активного слушания; групповая дискуссия; ролевые и имитационные игры; индивидуальное и групповое решение интеллектуальных задач.

После завершения тренинговой программы, преподаватели могли участвовать в спецкурсе «Психодиагностика в высшей школе» (автор А.К. Ерофеев). В рамках курса по психодиагностике учащиеся выполняли батарею стандартизованных ситуационно-поведенческих тестов. В соответствии с технологией ЛАСПИ в каждом тесте учащийся индивидуально решал интеллектуальную задачу, а затем в ходе неуправляемой дискуссии стремился убедить группу участников в правильности своего решения, либо признавал правильность решения кого-либо из других участников дискуссии. Методика позволяет количественно оценить четыре проявляющихся в поведении характеристики учащихся: 1) уровень решения задачи, 2) уровень контактности (активности, включенности в дискуссию), 3) уровень притязаний (стремление испытуемого к лидерству, доминированию в группе), 4) уровень влияния на группу (вклад в групповое решение, победа в дискуссии). Методика тестирования описана в книге «Методы практической социальной психологии» (2004). Группы учащихся, проходивших тестирование, были неоднородны. Часть учащихся (до 50%) предварительно прошла тренинг, в ходе которого уже участвовала в групповых дискуссиях и получила обратную связь и определенные рекомендации по способам и методам убеждения. Большинство тестируемых тренинг не проходили, хотя опыт участия в групповых дискуссиях был у всех испытуемых, т. к. все учащиеся были преподавателями вузов с достаточно большим опытом работы.

В результате тестирования, которое проходило через три-четыре недели после тренинга было установлено, что участники тренинговых программ явно более контактны, менее остро реагируют на неудачи в дискуссии (менее тревожны) и вначале дискуссии оказывают большее влияние на групповое решение. Вместе с тем, существенной разницы в уровне решения задачи и в уровне притязания на лидерство в рассматриваемых подгруппах установлено не было. Исключение было обнаружено только в одном случае, когда тестовая задача оказалась идентичной той задаче, которая уже предлагалась в тренинге. В этом случае испытуемые демонстрировали обоснованно высокие притязания и явно доминировали. В одной из групп преподаватель исключил из дискуссии участников знакомых с задачей и знающих правильный ответ, но не препятствовал обсуждению результативности дискуссии всей группы. Тренированные участники не только сообщили правильное решение, но и в своих комментариях и рекомендациях воспроизвели часть выводов тренинговой программы. Они продемонстрировали дружелюбие, высокую контактность и стремление к конструктивному сотрудничеству со своими коллегами.

В том случае если курс психодиагностики предшествовал тренинговой программе, описанные эффекты тренинга не проявлялись, а индивидуальные особенности, оцениваемые в ходе тестирования, были, скорее всего, вызваны предшествующим опытом учащегося. Таким образом, применяемая батарея тестов фиксировала в 70% показателей эффект тренинговой программы. В ходе разработки центра оценки, ориентированного на развитие социального интеллекта и коммуникативной компетентности, нами была разработана специальная схема развернутой обратной связи, нацеленная на изменение стратегии поведения испытуемых в ходе групповой дискуссии. Батарея тестов была дополнена упражнениями, сопровождавшимися управляемой групповой дискуссией с распределенными ролями. Проведение стандартизованных ситуационно-поведенческих тестов в начале и в конце тренинговых программ, либо программ центров развития, позволяет констатировать эффект целенаправленного воздействия. В настоящий момент нами разрабатывается специальная программа для старшеклассников, развивающая социальный интеллект и коммуникативную компетентность.

## **Новые методики измерения эмоционального интеллекта**

*Д.В. Люсин, В.В. Овсянникова (Москва)*

На сегодняшний день в исследованиях эмоционального интеллекта существует два альтернативных подхода к трактовке этого конструкта. Согласно первому ЭИ понимается как способность к пониманию и управлению эмоциями, которая может быть измерена, аналогично любым другим способностям, с помощью наборов заданий, имеющих правильные ответы. В рамках другого подхода ЭИ рассматривается как смешанный конструкт, включающий как когнитивные способности, так и личностные черты, и измеряется с помощью опросников.

Результаты эмпирических исследований показывают, что показатели «объективных» тестов на ЭИ коррелируют с рядом когнитивных способностей, в то время как опросники на ЭИ преимущественно коррелируют с личностными чертами. Это ставит под сомнение целостность конструкта ЭИ и валидность существующих методов его измерения.

В докладе будут представлены две новые методики измерения ЭИ: опросник ЭМИн и видеотест на ЭИ Овсянниковой – Люсина. Обе методики обладают высокой внутренней согласованностью и ретестовой надежностью. Психометрический анализ методик проведен на выборках в 503 (видеотест) и 745 человек (ЭМИн). Проведен анализ связей показателей методик друг с другом и с такими психологическими характеристиками, как общий интеллект, личностные черты, когнитивные стили. Результаты будут обсуждаться в контексте вопроса о том, является ли ЭИ целостной интеллектуальной способностью. Особое внимание будет уделено роли когнитивных механизмов в понимании эмоций.

## Динамика интрапсихических образов в сновидениях

А.В. Россохин, О.В. Лутова (Москва)

Исследования проведены при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 09-06-00616а.

В этом исследовании нас интересует рефлексивный процесс личности в измененных состояниях сознания (ИСС) ранее никогда эмпирически не исследовавшийся на материале рассказов субъекта о своих сновидениях.

Объектом исследования в данной работе явились рассказы о сновидениях субъекта, проходившего психоанализ. Предметом исследования стала динамика интрапсихических образов в рассказах о сновидениях. Цель нашего исследования состояла в изучении динамики интрапсихических образов на материале рассказов субъекта о своих сновидениях. Нами были выдвинуты следующие гипотезы: в ходе психоаналитической работы со сновидениями у субъекта происходит активизация рефлексивных процессов личности, возрастает количество и объем сновидений, возникают изменения во внутреннем мире субъекта, в том числе и в его эмоциональной сфере, происходит количественное и качественное изменение интрапсихических образов.

В проведенном нами исследовании была предпринята попытка количественного и качественного анализа динамики образов сновидений на материале рассказов о сновидениях субъекта, проходящего психоанализ в течение нескольких лет с регулярностью 3 раза в неделю. Из записей психоаналитических сессий были выделены все встречающиеся сновидения за первые два года. Было выявлено 122 рассказа о сновидениях. Сначала был проведен анализ динамики рефлексии субъекта. Из текста каждого сновидения выделялся контекст слова «Я». Мы брали 5 слов до и 5 слов после «Я», т. е. решили, что это будет более информативно (стандартный контекст – 3 слова до и 3 слова после). По нашему предположению именно в этом контексте, вокруг слова Я, можно обнаружить слова и словосочетания, связанные с рефлексивными процессами личности. После этого из контекста выделялись две категории слов и словосочетаний: «рефлексивно значимые слова» и «слова неопределенности». «Рефлексивно значимые слова» – слова и словосочетания, свидетельствующие о наличии у субъекта рефлексивной активности. Примеры: «думаю», «чувствую», «понимаю», «плачу», «переживаю», «стыдно», «мне нравится» и т. п. «Слова неопределенности» – защитные слова и словосочетания, свидетельствующие об отсутствии рефлексии. Примеры: «так», «этот», «ну», «вот», «кто-то», «как бы», «не знаю» и т. п.

Все рассказы о сновидениях были разделены в соответствии с двумя равными временными промежутками. Для каждого сновидения был рассчитан коэффициент встречаемости «рефлексивно значимых слов» и «слов неопределенности» (количество слов данной категории, деленное на общее количество слов в контексте). По полученным данным была построена диаграмма для каждой из категорий. Отдельно для первого и для второго периода был рассчитан средний коэффициент встречаемости по двум категориям. По результатам была построена диаграмма для каждой из категорий, содержащая два столбца: первый и второй периоды. Полученные результаты были обработаны с помощью программы SPSS.

Были получены следующие результаты: 1) количество рефлексивно значимых слов в ходе психоанализа увеличивается в целом и их общее количество во втором периоде возрастает по сравнению с первым. Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по двум периодам является статистически значимой; 2) количество «слов неопределенности» в ходе терапии не уменьшается, как это ожидалось, а увеличивается. Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по двум периодам не является статистически значимой и не имеется тенденции к увеличению.

Затем был проведен анализ динамики количества сновидений и их объема. Из записей психоаналитических сессий были выделены все встречающиеся сновидения за первые три года. Было выявлено 200 рассказов о сновидениях. Все рассказы о сновидениях были разделены в соответствии с тремя равными временными промежутками (один год). Были получены следующие результаты.

1. По мере осуществления субъектом аналитической рефлексивной работы над материалом своих сновидений значимо возрастает объем самих рассказов о сновидениях, выраженный в словах. Так, объем за первый период составляет 2480 слов, за второй – 8377 слов, за третий – 12327 слов. Это свидетельствует о том, что углубляется взаимодействие между сознательными и бессознательными содержаниями психики субъекта, становится меньше вытесненных психических содержаний и больше элементов, доступных воспоминанию и рефлексивному анализу. Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по трем периодам является статистически значимой.

2. В ходе углубления аналитической рефлексии число сновидений резко возрастает. Так, если разделить все сновидения на два равных по времени периода, получим 67 сновидений в первом периоде и 133 сновидения во втором, т. е. число сновидений возросло почти в 2 раза.

На материале рассказов о сновидениях мы также провели исследование динамики «наблюдающего Я» и «регрессивного Я» субъекта в ходе психоаналитического процесса. В транскриптах психоаналитических сессий экспертным путем выявлялись все слова и словосочетания, относящиеся к двум категориям: «наблюдающее Я» и «регрессивное Я». Элементы, относящиеся к «наблюдающее Я», – это слова и словосочетания, свидетельствующие о наличии у субъекта наблюдающей и рефлексивной активности. Примеры: «чувствую», «ощущаю», «переживаю», (Я-наблюдающее свои эмоциональные состояния); «страх», «любовь», «радость» (Я-оценивающее и называющее свои эмоциональные состояния и чувства); «поняла», «решила» (Я-наблюдающее свои мысли); «он почувствовал», «понял» (Я-наблюдающее состояние другого субъекта); «он разозлился», «обрадовался» (Я-оценивающее состояние другого субъекта) и т. п. Элементы, относящиеся к «регрессивному Я», – это слова и словосочетания, имеющие отношение к прошлому субъекта. Примеры: «Какие-то места в районе, где я раньше жила и где детство прошло...», «Сон был про бабушку. Бабушка была в виде бабы Яги...». Для каждого сновидения был рассчитан коэффициент встречаемости элементов «наблюдающего Я» и «регрессивного Я2 (количество слов данной категории, деленное на общее количество слов в контексте). По полученным данным была построена диаграмма для каждой из категорий. Отдельно для первого, второго и третьего временных периодов был рассчитан средний коэффициент встречаемости по двум категориям. По результатам была построена диаграмма для каждой из категорий, содержащая три столбца: первый, второй и третий периоды. Полученные результаты были обработаны с помощью программы SPSS.

Были получены следующие результаты.

1. От первого ко второму временному периоду количество слов, относящихся к категории «наблюдающее Я» уменьшается; от второго к третьему периоду снова возрастает. Полученные результаты говорят о том, что у субъекта к началу психоанализа уже была сформирована своя собственная способность к рефлексии, которая не приводила к разрешению внутренних конфликтов, а могла и усиливать их. В процессе аналитического рефлексивного переосмысления субъектом в ходе психоанализа собственных ригидных и защитных стереотипов рефлексии, последние постепенно осознавались и теряли свою силу и активность. Это постепенно привело к отказу от прежних способов рефлексии и развитию новых аналитических рефлексивных способностей к пониманию собственного внутреннего мира. Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по трем периодам является статистически значимой.

2. Динамика элементов, относящихся к категории «регрессивного Я», выглядит следующим образом: от первого ко второму периоду количество слов, относящихся к данной категории, увеличивается; от второго к третьему периоду уменьшается. Это можно объяснить тем, что в ходе развития психоаналитического процессе субъект регрессирует к более глубоким психическим состояниям, что совпадает с отказом от прежних неэффективных форм рефлексии. По мере развития новых аналитических способов рефлексии, «регрессивное Я» субъекта ослабевает, и способность к самостоятельному развитию усиливается. Статистическая обработка данных показала, что разница между показателями по трем периодам является статистически значимой.

В целом, было показано, что в ходе психоаналитической работы субъекта над своими сновидениями происходит активизация рефлексивных процессов личности, возрастает количество и объем сновидений. Одновременно с этим происходят изменения во внутреннем мире субъекта, а именно, происходит количественное и качественное изменение интрапсихических образов в рассказах субъекта о сновидениях. По мере усиления и развития рефлексии субъект начинает все больше размышлять о своих сновидениях, что приводит к формированию аналитически ориентированного «наблюдающего Я», с присущей ему способностью продуктивно прорабатывать свои внутренние конфликты; к более гармоничным и разнообразным эмоциональным проявлениям и к увеличению способности вербально описывать и обозначать собственные эмоции; к изменениям во внутреннем мире, который становится более наполненным, живым, структурированным, в личности появляются творческие аспекты; к количественному изменению интрапсихических образов — связей между образами становится больше и пространство образов увеличивается; к качественному изменению внутриспсихических образов — они становятся ярче, конкретнее, многомернее; меняются связи между различными образами; рефлексивные процессы начинают концентрироваться вокруг определенных образов.

## Психология как наука о душе человека

*В.М. Снетков (Санкт-Петербург)*

Психология многие века развивалась в лоне философии как христианская наука о душе. Методологические проблемы отечественной психологии начались с момента ее отделения от философии и богословия, когда и было совершено несколько ошибок, которые привели ее к методологическому кризису, продолжающемуся до сих пор. Первая ошибка — это оставление многовекового опыта, методов и результатов познания человека как объекта исследования богословию и философии. Так психология лишилась человека как *объекта* своего собственно психологического исследования. Вторая — это то, что, отпочковавшись от философии, она отбросила общую теорию познания, и заменила ее марксистской идеологией. Третий источник продолжающегося кризиса психологии — это ее опора на зоологическое понимание человека как биологического вида *Homo Sapiens*. Изучение психики человека с позиции «зоологической» парадигмы, т. е. с позиции биологического редукционизма приводит к примитивизации психики человека, к упрощению уникальных особенностей его высшей, сознательной психической деятельности, его духовных и творческих потенций. Это упрощение было полезно в XIX веке при утверждении психологии как самостоятельной науки. Сегодня этот зоологический подход уже тормозит развитие психологии. Попытки психологов одновременно изучать психику у двух совершенно разного масштаба и разно-векторных объектов, т. е. у человека как животного и у человека как личности это все равно, что пытаться создавать общую теорию первобытного сигнального барабана и современного мобильного телефона. Теорию построить, конечно, можно, но при этом барабан в своих качествах почти ничего не потеряет, а мобильный телефон лишится всей своей прогрессивной уникальности.

Отечественная психология уже почти 130 лет существует без определения объекта и предмета своего исследования, что, конечно, усугубляет ее методологический кризис.

Для уточнения методологического статуса психологии мы предлагаем следующее понимание ее научной парадигмы (от греч. *paradeigma* — пример, образец, модель). **Научная парадигма** — это существующая модель научного исследования, которая признается научным сообществом как конструктивная основа для развития науки, и которая в тоже время является достаточно открытой для того, чтобы новые поколения ученых могли в ее рамках найти для себя нерешенные проблемы любого вида. Центральной частью парадигмы является общая научная методология, которая определяет частные научные методологии, методы и принципы исследования.

Сегодня научную методологию часто сводят к учению о методе, к процедуре получения знаний. Думается, что это не совсем правильно. Общая методология науки включает в себя не только способы получения знаний, но и выбор направления исследования, теоретические или эмпирические основания формулирования гипотез, в том числе критерии оценки и основания интерпретации полученных результатов. На наш взгляд, **общая методология** — это научно и эмпирически обоснованная система взглядов и представлений специалистов на происхождение, существование и взаимодействие **объекта и предмета науки**. Именно поэтому важно их строгое определение.

Методология психологии с момента ее возникновения, уже тысячелетие опирается на такие категории как: «человек»; «psyche» (душа); «среда» и «взаимодействие», которые, на наш взгляд, в своей совокупности и являются относительно устойчивым и принятым большинством специалистов ее **парадигмальным ядром**. Можно сказать, что исторически первым **предметом психологии** является изучение душевного, т. е. осознанного взаимодействия человека с самим собой, другими людьми и Космосом, т. е. окружающим миром.

В процессе развития психологии меняется понимание и объяснение законов существования, взаимодействия и глубина проникновения в состав и содержание этих категорий, но сами они в своей совокупности остаются в качестве парадигмальной основы, сохраняются как методологический каркас и границы существования научной психологии. Выход результатов исследования за пределы парадигмального ядра автоматически переводит их в сферу другой науки. **Научная категория** — это понятие, отражающее существенные, отличительные и характерные свойства, процессы и признаки **предмета исследования** в его связи и взаимодействии с объектом. *Совокупность таких научных категорий описывает предмет науки, который отличает ее от других смежных наук, изучающих тот же объект.*

**Объектом** психологического исследования логично определить человека. **Предмет** науки — это то, что видят, изучают, понимают и объясняют в объекте специалисты. Следовательно, **предметом психологии** выступает психика человека. Без научного определения человека не возможно понять особенности его психической деятельности. Мы исходим из следующей инструментально-смысловой концепции человека: **Человек как индивид** (от лат. *individ* — неделимый, конечный) — это живая, органическая, антропологическая, речемыслительная, разумная, хронологическая (ритмологическая), «многоэтажная», открытая, относительно целостная, слабоструктурированная, динамическая, резонансная, инструментально-смысловая система, способная по своей изначальной природе становиться богоподобной, духовно-нравственной личностью и использовать свой внутренний и окружающий мир для самовоспроизводства, самомотивации и достижения полноты своего бытия во времени и пространстве.

*Как слабоструктурированная система человек не выносит неопределенности и хаоса во внешней и внутренней среде. Поэтому активность психической деятельности человека всегда направлена в сторону самой, неопределенной и хаотичной сферы, с целью ее познания и внесения в нее тем самым структурного, осмысленного порядка.*



*Как инструментальная система человек способен не только использовать как «инструменты» уже существующие во внешнем и внутреннем мире естественные «точки сборки». Например, циркадные ритмы или собственные биологические потребности, но и создавать искусственные, совершенно новые, например, духовно-нравственные, социальные потребности, ценности и смыслы жизни. Само понятие **смысла** имеет для человека инструментальное значение, так как позволяет ему упорядочить свою жизнь и поведение на некотором устойчивом основании. **Инструментальной** мы называем живую, органическую, саморефлексирующуюся и разумную, систему, которая способна использовать функциональные свойства элементов, явлений и объектов внешнего и внутреннего мира как инструменты и средства своего выживания, адаптации, развития и достижения целей. Мы провели анализ структуры психики человека с позиции описанных нами инструментально-смысловых систем (Снетков В.М., 2002).*

Таким образом, **предметом** психологического исследования являются врожденные и приобретенные инструменты, способы и механизмы произвольных взаимоотношений и взаимодействий человека с самим собой, внутренним и внешним миром в аспектах прошлого, настоящего и будущего времени. Человек как инструментальная, разумная система способен внести свой субъективный смысл во все: в психическую и физиологическую деятельность, в свои потребности, в свое тело; в свою жизнь, в болезнь и даже в свою смерть.

На основе выше изложенного можно дать следующее определение **душевной деятельности** человека. Под душевной деятельностью человека как личности *мы предлагаем понимать его способность осмысленно, исходя из своих целей, ценностей, социального статуса и духовных представлений менять значение и вносить свой субъективный смысл в результаты своей психической, биологической, физической и социальной деятельности. Душа* (psyche) человека — это пространство, механизм, процесс и одновременно результат взаимодействия его внутреннего и внешнего мира. Душа — это инструмент, с помощью которого человек произвольно **опредмечивает** свои представления, ценности и смыслы жизни первоначально в своей речевой деятельности, а затем в реальные действия и поступки.

Душа — это: 1) процесс сравнения (**соотношения**) элементов и результатов этого взаимодействия (**ум**); 2) процесс рефлексивного **сопереживания** этого взаимодействия (**чувства**); 3) процесс сотворчества, **соучастия** (**воля**) человека внешнему и внутреннему миру и собственно процессу взаимодействия.

В развитом виде душа — это осмысленный, образно, чувственно- и понятийно (словесно) оформленный процесс номинализации, конституирования и сохранения человеком в форме «Я» **целостности** своего внутреннего мира, т. е. той части окружающей природы вселенной, которая дана человеку в его организме ограниченном его физическим телом, которое человек отождествляет и идентифицирует со своим именем.

Душа — это смысловое, пространственно-временное интегральное единство прошлого, настоящего и будущего человека, которое является основой **адекватности и непрерывности его жизнедеятельности**. Душа — это фундамент его «Я» идентификации и системной целостности, согласованности и соразмерности результатов действий всех его подсистем, состояний и процессов. Таким образом, **душевная деятельность** — это основа возникновения и развития **самосознания человека**. При этом душа ощущается и воспринимается человеком как реальный факт его бытия, как внутренняя, объективная сущность и содержание его жизнедеятельности, как неотделимая основа его индивидуальной «Я-самости».

Отличим душевного уровня психической деятельности от зоологического уровня функционирования психики, опосредованного биологическими потребностями и рефлексам человека, является ее произвольность, социальная опосредованность, речевая форма существования и осмысленная инструментальность. Именно душевная деятельность позволяет человеку выйти за пределы его витальных потребностей, физического тела и текущей ситуации.

**Методологической основой** познания души могут рассматриваться онтологический, феноменологический и герменевтический подходы.

В качестве вывода из вышесказанного следует отметить, что в научную парадигму академической психологии необходимо включить не только изучение души, духовности, и нравственности человека, но и прикладное душепопечение, т. е. задачу развития души как ресурса и инструмента развития и раскрытия всего потенциала жизни и деятельности человека.

При этом под **душепопечением** мы предлагаем понимать *научно обоснованное развитие души человека как фундамента наиболее эффективного и адекватного стиля, и инструмента его жизнедеятельности, взаимодействия с самим собой, другими людьми и с окружающей миром.* Фундамента, который является основой его здорового образа жизни и успешности онтогенетического и профессионального развития.

Сформулированная выше научная парадигма позволит психологии не только выйти из методологического кризиса, но и возглавить процесс гуманизации научно-технического развития человеческого сообщества в XXI веке и занять достойное, центральное место в науках о человеке.

### **Выживание в мире машин: взгляд психолога развития на причины веры в магию в век науки**

*Е.В. Субботский (Ланкастер, Великобритания)*

Со времен Галилея (1564–1642) западная цивилизация развивалась «под знаком науки». Две монотеистические религии, доминирующие в Западном мире, — иудаизм и христианство, — которые боролись с верой в магию тысячами, получили в науке мощного союзника. Так почему же вера в магическое до сих пор жива?

Возможно, эта вера выживает таким же образом, каким выживали мелкие млекопитающие в век динозавров: уйдя «под землю» — в глубину бессознательного.

**Гипотеза**, подлежащая экспериментальной проверке: первоначально вера в магическое (ВВМ) появляется у детей как легитимная, сознательная форма верований, которая сосуществует с верой в физическую причинность; позже, под давлением науки и религии, ВВМ уходит в область бессознательного.

Если эта гипотеза верна, должны наблюдаться следующие **эмпирические эффекты**.

1. Дети дошкольного возраста верят в магическую причинность в такой же степени, в какой они верят в физическую причинность; эта вера проявляется как в объяснениях необычных явлений, так и в поведении.

**Обоснование:** у детей ВВМ еще не испытала прессинга науки и религии — двух сил которые вытесняют ВВМ в бессознательное.

2. Будучи значительной частью ежедневной жизни дошкольника и младшего школьника, ВВМ способствует познавательному развитию детей.

**Обоснование:** Ранние магические верования детей получают поддержку от социального окружения, как в форме поддержания верований детей в фольклорные магические персонажи (Дед Мороз, Баба Яга, Добрая Фея), так и в форме индустрии игрушек и развлечений, книг и фильмов для детей. Эта систематическая и дорогостоящая поддержка экономически оправдана лишь в том случае, если взрослые (родители, учителя, психологи) интуитивно осознают, что ВВМ приносит пользу общему психическому развитию ребенка.

3. При объяснении непонятных явлений, которые выглядят как магические эффекты, взрослые будут склонны отрицать свою веру в магию, даже если эти эффекты воспроизводятся несколько раз и испытываемые не в состоянии объяснить их естественным способом.

**Обоснование:** в своих вербальных суждениях, большинство взрослых стремится быть в согласии со взглядами науки и религии.

4. Встретившись с магическим вмешательством в их жизнь, либо в форме наблюдения магических феноменов либо в форме попытки мага повлиять на их жизнь, взрослые будут сопротивляться такому вмешательству: они будут отрицать тот факт, что магические манипуляции влияют на ход их жизни (психологическая защита).

*Обоснование:* современная религия ассоциирует магию с силами зла (дьяволом, оккультизмом, язычеством). Это создает у взрослых страх перед магией и включает механизм психологической защиты от магической интервенции.

5. Если психологическая защита от магической интервенции ослаблена (например, когда отрицание возможности магических эффектов связано с возможными неприятными последствиями), рациональные взрослые будут демонстрировать ВВМ.

*Обоснование:* у взрослых ВВМ не исчезает, а уходит в бессознательное. Как показано в психоанализе, когда защиты ослаблены, бессознательные мысли и верования возвращаются в область сознательного.

**Эффект 1. Дошкольники верят в магию.**

Москва 1980-х. Детей 4, 5 и 6 лет спрашивали, могут ли игрушечные фигурки зверей превращаться в настоящих зверей. Только немногие 4-летние сказали «да». Однако когда игрушечный лев начинал самостоятельно и без видимой причины прыгать по столу (использовались скрытые магниты), лишь немногие из детей проявили рациональное поведение (искали механизм, провода и т. п.). Большинство детей или бежали из комнаты, или пользовались «волшебной палочкой» с целью остановить превращение (Субботский, 1984).

Оксфорд, 1990-х. Психологи просили детей 4 и 6 лет вообразить, что в пустой картонной коробке появилось существо (кролик или монстр). Оставшись наедине с коробкой, некоторые дети вели себя так, как если бы в коробке действительно появилось указанное существо (Harris, Brown, Marriot, Whittal, Harmer, 1991).

**Эффект 2. ВВМ повышает креативность детей в решении интеллектуальных проблем.**

Дети 4, 6 и 8 лет были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Обоим группам показывали фрагменты из фильма о Гарри Поттере. В экспериментальной группе, показанный фильм изобилует магическими эффектами. В контрольной группе в фильме фигурировали те же герои, но без магических эффектов. После показа, детей проводили через серию тестов на креативность (тест креативности Торренса и рисунок несуществующего животного). Дети экспериментальной группы показали значительно более высокую креативность в решении задач, чем дети контрольной группы (Subbotsky, Husted, Jones, in Subbotsky, 2010).

**Эффект 3. Взрослые будут отрицать магические явления даже в том случае, если эти явления повторяются и их рациональное объяснение отсутствует.**

Студентам университета демонстрировалась последовательность из 4 событий, в которой материальный предмет появлялся или не появлялся в пустом деревянном ящике, который испытуемый держал в руках, в зависимости от того, произносил или нет экспериментатор магическое заклинание.

Испытуемые упорно отрицали магические объяснения, хотя не смогли предложить рациональных (Subbotsky, 2010).

**Эффект 4. Встретившись с магическим вмешательством в их жизнь, взрослые будут отрицать эффективность такого вмешательства, демонстрируя психологическую защиту от магической интервенции.**

В одном из экспериментов испытуемых просили выбрать навык, который они хотели бы приобрести или избавиться от него (например, умение писать эссе или бросить курить), а затем предлагали помочь в приобретении (избавлении от) этого навыка с помощью магии. Через две недели те испытуемые, которые согласились принять магическую помощь, сообщили, что улучшений вообще не произошло, а испытуемые контрольной группы (которым магическая помощь не предлагалась),

сообщили, что произошли небольшие улучшения (очевидно, в силу усилий самих испытуемых).

В другом эксперименте, испытуемым предлагали магически повысить их уровень «общей удовлетворенности жизнью». Через две недели, те испытуемые, которые согласились принять магическую помощь, сообщили снижение указанного уровня, испытуемые, отказавшиеся принять магическую помощь, сообщили о значительном повышении уровня, а испытуемые контрольной группы сообщили, что уровень не изменился.

Наконец, в третьем эксперименте испытуемым предлагали помочь увидеть желанный сон. Те испытуемые, которые приняли магическую помощь, вместо избранных ими приятных снов видели кошмары, в то время как испытуемые контрольной группы видели обычные сны (Subbotsky, 2010).

#### **Эффект 5. Когда защиты ослаблены, взрослые возвращаются к магическому поведению.**

Один из способов ослабить защиту, это сделать отрицание ВВМ «дорогостоящим». Испытуемым показывали «магический эффект» — пластиковая карточка, помещенная в пустой деревянный ящик, оказывалась сильно поврежденной после того, как экспериментатор произносил магическое заклинание. В условиях низкого риска (в указанный ящик помещали водительское удостоверение испытуемого) большинство испытуемых отказалось поверить в то, что повторение магического заклинания приведет к тому же эффекту, а в условиях высокого риска (испытуемых просили поместить в ящик свою руку) более половины испытуемых приняли магическое объяснение и просили не повторять заклинание.

Еще больший эффект «возвращения» к вере в магическое наблюдался тогда, когда под угрозой магического воздействия оказывалась будущая судьба испытуемого (Subbotsky, 2010).

Наконец, еще один способ ослабить защиту от магического вмешательства это сделать такое вмешательство предметом исследовательской деятельности. Исследование магических эффектов не подвергает прямому сомнению неверие в магию, и вместе с тем позволяет «играть» с «запретной» реальностью. Из этого следует, что при прочих равных условиях, новое и необъяснимое явление будет вызывать больший исследовательский интерес у испытуемых, если это явление допускает магическое объяснение, чем если не допускает такого объяснения (эффект «невозможное над возможным» — Н/В эффект). Эксперимент показал, что как дети, так и взрослые четко проявляют Н/В эффект (Subbotsky, 2010).

#### **Выводы**

1. Отношение к магии у современных рациональных взрослых амбивалентно: многие проявляют любопытство к экспериментированию с магией, и в то же время опасаются того, что такое экспериментирование может привести к непредсказуемым и потенциально опасным последствиям;

2. Современные представители западных культур не делятся на верующих и неверующих в магию. На бессознательном уровне, каждый верит в магическое, индивидуальные различия между людьми определяются лишь тем, как глубоко в бессознательном «залегают» эта вера, и насколько сильна психологическая защита от веры в магическое.

## **Структурно-функциональные характеристики музыкального мышления**

*С.А. Томчук (Ярославль)*

Музыкальное мышление, являясь объектом исследований музыкальной психологии на протяжении более 200 лет, до сих пор представляет собой мало изученное явление.

Музыкальное мышление, соответствуя общим законам мыслительной деятельности и являясь уникальным способом познания окружающей действительности, имеет ряд специфических особенностей:

- музыкальное мышление строится на синтезе эмоционально-чувственного и интеллектуального познания действительности;
- в музыкальном мышлении большую роль играет иррациональное, интуитивное начало;
- музыкальное мышление отличается многозначностью, богатством и глубиной художественных смыслов познаваемых образов;
- одной из главных особенностей музыкального мышления является творческая индивидуальность и личностное отношение к изучаемому объекту или явлению.

Анализируя различные подходы к выявлению структуры музыкального мышления: коммуникативный (Орлов В.Г., Раппопорт С.Х., Крупник Е.П.), проблемно-художественный (Еремеев А.Ф.), комплексно-художественный (Сулова Н.В.), творческий (Елистратова Г.Б.), – мы пришли к выводу, что несмотря на достаточно большое количество исследований по данной проблеме, ситуация в плане ее изученности представляется весьма противоречивой, поэтому на основе системного подхода нами была разработана 3-уровневая структура музыкального мышления:

- 1) эмоционально-чувственный уровень направлен на характеристику эмоциональных состояний, настроений, душевных переживаний, ассоциативных видений и т. д. – всего того, что составляет эмоциональный пласт познаваемого музыкального образа, и того, что ощущает реципиент, непосредственно соприкасающийся с музыкальным произведением (используемые мыслительные операции – сравнение эмоционально-чувственных ассоциаций);
- 2) рационально-логический уровень направлен на анализ акустических параметров звучащей материи, на определение структурной организации элементов звуковой материи и динамики развития музыкального образа (используемые мыслительные операции – синтез через анализ, классификация);
- 3) духовно-ценностный уровень направлен на выявление нравственно-ценностной идеи и духовного смысла, закодированного в музыкальном образе (используемые мыслительные операции – обобщение в идее, продуцирование метафор и аналогий, абстрагирование в духовно-ценностном смысле).

Эмпирическое исследование было направлено на выявление структурно-функциональных характеристик мышления в профессиональной деятельности преподавателей музыки. В нем приняли участие 112 исследуемых с различным уровнем музыкальной и педагогической подготовки: 37 преподавателей-музыкантов со средним и высшим педагогическим образованием; 30 студентов кафедры музыкального воспитания и образования педагогического университета; 35 преподавателей с высшим и средним педагогическим образованием, не имеющих музыкального образования. Критерием для отбора данных групп исследуемых являлись различия в музыкальной и педагогической подготовке и стаже, профессиональный и дилетантский подходы к познанию музыки, различный возрастной ценз.

Сформированность эмоционально-чувственного уровня музыкального мышления исследуемых определялась на основе 4 градаций чувственного целого по следующим параметрам: способность сравнения различных эмоциональных состояний музыки с предложенным эталоном; степень совпадения оценки эмоционального состояния музыкального фрагмента на основе определения главных и второстепенных признаков. Результаты диагностики показали, что наиболее высоко сформирован эмоционально-чувственный уровень музыкального мышления у преподавателей, имеющих музыкальное образование (гармоничное целое – 30% исследуемых; определенно выраженное целое – 46,6% исследуемых); средний результат – у студентов (гармоничное целое – 20% исследуемых; определенно выраженное целое – 23,3% исследуемых); низкий результат – у преподавателей, не имеющих музыкального образования (гармоничное целое – 3,3% исследуемых; определенно выраженное целое – 20% исследуемых). Низкая сформированность эмо-

ционально-чувственного уровня преподавателей, не имеющих музыкального образования, связана с тем, что исследуемые определяли в основном эмоциональное настроение только трех тем из пяти предложенных, при этом следует отметить довольно высокую точность определения эмоционального настроения трех главных тем (40% исследуемых отметили как главные, так и второстепенные признаки главных тем).

Сформированность рационально-логического уровня музыкального мышления определялась на основе трех типов (высокий, средний, низкий) по следующим параметрам: выделение художественно-эстетической доминанты эталонного тест-объекта; анализ акустических параметров звучащей материи, синтезирование элементов звуковой материи в музыкальный образ, классификация предложенных вариантов в соответствии с эталонным звучанием. В результате проведения диагностики было выявлено, что высокое развитие характеризует рационально-логический уровень музыкального мышления преподавателей, имеющих специальное образование (высокий уровень – 80%; средний уровень – 16,6% исследуемых); среднее развитие характерно для музыкального мышления студентов (высокий уровень развития – 40% исследуемых; средний уровень развития – 50%); низкое развитие рационально-логического уровня музыкального мышления преподавателей, не имеющих музыкального образования, (высокий уровень развития – 6,6%; средний уровень развития – 33,3%). Полученные результаты (половина исследуемых преподавателей, не имеющих музыкального образования, справилась с заданием на низком уровне, 10% исследуемых не справились с заданием) свидетельствуют об ограниченном рационально-логическом уровне музыкального мышления этой группы исследуемых.

Сформированность духовно-ценностного уровня музыкального мышления исследуемых определялась на основе сопоставления оценок исследуемых с оценкой экспертов 18 бытийных ценностей А. Маслоу по следующим музыкальным направлениям: классическая, народная, духовная и современная музыка. Анализ результатов показал большую долю совпадений оценок в разных группах исследуемых при определении приоритетных бытийных ценностей. При количественно-качественном анализе были выявлены как общие совпадения приоритетных ценностей по каждому музыкальному направлению, так и индивидуальные различия. К общим приоритетным ценностям можно отнести следующие: красота, смысл, совершенство, добро, жизненность; к индивидуальным – завершенность и целостность классической музыки; истину духовной музыки; игру, легкость, простоту народной музыки, необходимость и уникальность современной музыки.

Полученные данные свидетельствуют о том, что сформированность духовно-ценностного уровня музыкального мышления зависит не от музыкальной подготовки и опыта, а от музыкальных предпочтений, жизненного опыта и духовно-ценностных ориентиров исследуемых, что позволяет сделать вывод об универсальности этого уровня.

## **Ранние неадаптивные схемы при депрессии разной степени тяжести**

*Д.В. Труевцев (Барнаул)*

Схемы в когнитивной терапии – структуры, организующие опыт и поведение, влияющие на актуальное восприятие и категоризацию собственного опыта и окружающего мира. При депрессии – это неадаптивные, негативные, идиосинкразические схемы. Наличие схем неэффективности и некомпетентности подразумевает, что пациенты с депрессией часто применяют в отношении себя характеристики, вроде: «я непривлекательный человек», «меня не ждет ничего хорошего», «другие думают, что я скучен», «я не могу ничего поделать с этим...».

Широко известна когнитивная триада депрессии А. Бека: 1) негативные представления о себе: «Я неполноценен, я неудачник!»; 2) негативная оценка окружающего мира

и внешних событий: «Мир беспощаден ко мне! Почему именно на меня все это наваливается?»; 3) негативная оценка будущего: «А что тут говорить? У меня просто нет будущего!» (Бек А. с соавт., 2003; Залевский, Г.В., 1993). На базе депрессивных схем формируются автоматические мысли, имеют место когнитивные ошибки практически всех видов. Важное влияние на реагирование оказывают и выделенные А. Бекем «условные убеждения» («если,... то») и выявляющие у пациентов при депрессивных расстройствах: «Если я не добьюсь успеха во всем, что я делаю, никто не будет уважать меня»; «Если человек не любит меня, значит, я недостоин любви».

В когнитивной терапии, сконцентрированной на выявлении схем, J. Young (1990, 1999) использовал понятие «ранние неадаптивные схемы» (EMSs – Early Maladaptive Schemas) (Бек, А. с соавт., 2003; Клиническое руководство по психическим расстройствам, 2008; Холмогорова А., 2001). Под схемами он понимал закрепленные когнитивные структуры, возникшие в детстве, как следствие дисфункционального отношения со значимыми другими, они связаны психопатологическими проявлениями разного уровня. Безоговорочность, ригидность схем делает их стойкими к изменению, в результате человек воспринимает только соответствующую схемам информацию, игнорируя противоречащие им стимулы. Дж. Янг идентифицировал 18 ранних неадаптивных схем в пяти сферах: разрыв связей и неприятие, нарушение автономии, нарушение границ, сверхориентированность вовне, сверхбдительность и подавление эмоций (Холмогорова А., 2001).

Ранние неадаптивные схемы, по мысли Дж. Янга, имеют несколько отличительных особенностей, по которым можно определить их наличие: 1) воспринимаются как фактические знания о себе и окружающей действительности; 2) поддерживают сами себя, некорректируемы; 3) дисфункциональны; 4) часто активизируются внешними факторами (например, потеря работы или близкого человека, другие эмоционально острые и стрессовые ситуации); 5) в активном состоянии связаны с высоким уровнем аффекта (при снижении критичности к ним); 6) обычно возникают в результате взаимодействия присущего ребенку темперамента с дисфункциональными переживаниями в процессе развития от общения с членами семьи или осуществляющими уход за ребенком лицами (Янг Дж., 1999). Схемы в большинстве случаев могут не осознаваться и не выявляться до какого-либо стрессового события, актуализирующего соответствующую схему (Бек А. с соавт., 2003; Холмогорова А., 2001). Эти схемы касаются того, автоматически (без критической оценки реальной ситуации) индивиды начинают мыслить дезадаптивно, например, не доверяя окружающим, или опасаясь проявлять чувства, не имея возможности получить удовольствие даже от признания и очевидного успеха, списывая все на «волю случая». За всеми этими эмоционально-когнитивными, а, следовательно, выраженными и в поведении, реакциями стоят ранние неадаптивные схем

Нами проведено исследование, посвященное выявлению и анализу ранних неадаптивных схем при разном уровне выраженности депрессии. Прослежена взаимосвязь между центральными убеждениями (ранними неадаптивными схемами) и нарастающим депрессивной симптоматики в контексте психической ригидности. Сравнились контрольная («норма») и две экспериментальные («депрессия» легкой и средней степени тяжести) выборки. Для статистической обработки результатов использовались – дискриминантный анализ, корреляционный анализ, t-критерий Стьюдента.

В экспериментальную группу вошли испытуемые с диагнозом тревожно-депрессивное расстройство, в возрасте 22–45 лет со сроком заболевания от полугода до трех лет. В «депрессивных» группах оказались значимыми «подавление эмоций» и «жесткие стандарты/чрезмерная критичность», что проявляется в стремлении контролировать свои чувства и эмоции, а также в характерном перфекционизме (Клиническое руководство по психическим расстройствам, 2008). Выяснено, что при депрессии легкой степени актуализируются следующие схемы: «эмоциональная депривация», «недове-

рие /жестокое обращение», «повышенная восприимчивость к ущербу или болезни», «зависимость/некомпетентность», «подавление эмоций», «негативизм / пессимизм», «заброшенность / нестабильность».

Для испытуемых с умеренной депрессией свойственна чрезмерная озабоченность тем, чтобы удовлетворять потребности других людей в ущерб своим собственным интересам («жертвенность»). Они не желают причинить боль окружающим, пытаясь им угодить.

Ключевые отличия между группами с легкой и умеренной депрессией связаны с активацией неадаптивных схем: «пунитивность» и «негативизм/пессимизм». Это выражается в чувстве вины, в убеждении о том, что за ошибки нужно наказывать, а также навязчивая концентрация на негативных аспектах своей жизни, боязнь совершить ошибку. Испытуемые в состоянии умеренной депрессии имеют высокие показатели по схеме «негативизм/пессимизм», что свидетельствует об уверенности в неизбежности неудач в настоящем и будущем. Они убеждены в собственной никчемности, глупости в сравнении со своим окружением. Характерна схема «повышенная восприимчивость к ущербу/болезни», по мере утяжеления депрессии человек в еще большей степени испытывает страх того, что в любой момент может случиться катастрофа, которую они будут не в силах предотвратить.

Группа с «легкой» депрессией характеризуется стремлением нравиться окружающим, желанием любви и внимания. Депрессии легкой степени характеризуется убеждением, что если не думать о проблеме, то она разрешится сама собой или ее решит более «сильный» человек. Пациенты стремятся избегать давления извне, игнорируют требования окружающих, пытаются отстоять свою свободу, вызвать интерес у окружающих, нравиться окружающим, требуют позитивного отношения к себе, стремятся всем угождать, в случае не достижения какой-либо цели, они легко оставляют ее.

Психическая ригидность усиливается с нарастанием выраженности депрессии. Высокие баллы по Томскому опроснику ригидности Г.В. Залевского обнаружены по взаимосвязанным шкалам «сенситивной ригидности» и «ригидности как состояния» (Залевский Г.В., 1993). Если рассматривать феномен психической ригидности в совокупности с убеждениями, то помимо страха перед всем новым, можно отметить зависимость и некомпетентность — это выражается в нерешительности, потребности в поддержке окружающих. Они нуждаются в близком человеке, но воспринимают его поведение как нестабильное, не доверяя ему. По мере утяжеления депрессии происходит нарастание психической ригидности, что способствует потере адаптации в виде возникновения фиксированных форм поведения. Характерна склонность к нерешительности и подозрительности, они пытаются угодить окружающим в ущерб себе, склонны к самообвинению, невозможности прощать ошибки себе и другим, уверены в неизбежности неудач в настоящем и будущем, поэтому не видят смысла в попытках что-то изменить в своей жизни.

В группе с депрессией средней тяжести центральные убеждения — «жертвенность», озабоченность тем, чтобы удовлетворять потребности других людей, в ущерб собственным интересам, а также — «жесткие стандарты/чрезмерная критичность» как убежденность в необходимости соответствовать высоким стандартам во избежание критики и «пунитивность», связанная с нетерпимостью к ошибкам.

Между группами депрессий разной степени тяжести есть общие элементы — испытуемые этих групп привыкли действовать в соответствии с привычными схемами, если что-то идет не «по плану», они раздражаются, выходят из себя. Обе группы испытывают потребность в заботе и помощи со стороны других, ищут одобрения с их стороны, одновременно отличаются скрытностью и подозрительностью, не верят окружающим, ожидают, что в любой момент их могут бросить и отвергнуть (схемы «подозрительность» и «эмоциональная депривация»).

Наличие схем, мешающих человеку эффективно удовлетворять свои потребности, не означает, что их надо напролом пытаться «сломать». Когнитивная терапия не сво-



дится к попытке разубедить человека в отсутствии логики у пациента, в иррациональности и неправомерности его суждений. Задача когнитивной терапии – в результате работы осмыслить ряд убеждений как неадаптивных, проследить последствия данных убеждений в жизни и сформулировать свой индивидуальный адаптивный ответ, являющийся альтернативным по отношению к «схеме».

## **Ментальная репрезентация ситуации сдачи экзамена в юношеском возрасте**

*А.Э. Цымбалюк (Ярославль)*

Понятие ментальной репрезентации является центральным для когнитивной психологии, тем не менее, авторы, занимающиеся разработкой данной проблемы, отмечают многозначность в понимании этого термина и оторванность исследований от контекста жизненного пути личности. Вместе с тем жизненные ситуации рассматриваются в рамках социальной психологии, проблемы преодоления трудных жизненных ситуаций, с позиций событийного подхода и т. д., но отсутствует достаточно четкое определение специфики жизненных ситуаций, оценка их значимости в юношеском возрасте. Наша работа сосредоточена на разработке и уточнении этих понятий и проведении эмпирического исследования по данной проблеме.

На основе теоретического анализа теорий зарубежных и отечественных авторов под ментальной репрезентацией мы понимаем психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия деятельности; под жизненной ситуацией мы будем понимать совокупность субъективных и объективных факторов, детерминирующих поведение человека при решении определенной жизненной задачи.

Объектом нашего исследования являются девушки 18–23 лет (старший юношеский возраст). Предметом – ментальная репрезентация жизненных ситуаций в юношеском возрасте.

На основе результатов первого этапа эмпирического исследования нами были уточнены значимые жизненные задачи в юношеском возрасте: задачи, связанные с учебной деятельностью (поступление в вуз, сдача экзамена), семейной сферой (создание семьи, рождение ребенка), профессиональной деятельностью (устройство на работу).

На основе теоретического анализа были выделены, а в результате эмпирического исследования уточнены компоненты (субъективный и объективный) и элементы (общие и специфические для каждой задачи) жизненной ситуации. Методика изучения ментальной репрезентации жизненной ситуации заключается в том, что испытуемым предлагается определить значимые параметры, которые они учитывают на каждом этапе решения жизненной задачи, и оценить степень их значимости по 7-балльной шкале (методика прошла апробацию и экспертную оценку).

В нашей статье мы более подробно остановимся на результатах исследования, касающихся ментальной репрезентации (МР) ситуации сдачи экзамена.

Обращаясь к анализу содержания МР ситуации сдачи экзамена, отметим следующее. Девушки 18–23 лет (старший юношеский возраст) при сдаче экзамена ориентируются в первую очередь на специальные знания, необходимые для решения данной задачи, способности, собственное психологическое состояние, учитывая при этом время, отведенное для подготовки, наличие средств подготовки, а также специфику дисциплины. Юноши учитывают в первую очередь специальные знания, необходимые при решении данной задачи, собственные способности, а также специфику дисциплины. Девушки 15–17 лет (младший юношеский возраст) при сдаче экзамена ориентируются на специальные знания, необходимые для решения данной задачи, способности, желание решить данную задачу, собственные цели, смыслы, психологическую готовность

и эмоциональное состояние, учитывая при этом специфику дисциплины и требования вуза к уровню знаний. При этом можно говорить о высокой согласованности оценок данных элементов, что свидетельствует о их несомненной значимости для испытуемых в МР ситуации.

Существуют значимые отличия МР ситуации у девушек 18–23 лет и юношей 18–23 лет (старший юношеский возраст) объективного компонента: сложность задачи ( $p < 0,01$ ), время подготовки ( $p < 0,001$ ). Следовательно, при решении задачи сдать экзамен девушки в большей степени, чем юноши учитывают сложность самой задачи, а также время, отведенное для подготовки.

Существуют значимые отличия МР ситуации в зависимости от возраста. Существуют значимые отличия МР субъективного компонента ситуации у девушек 15–17 лет и 18–23 лет (младший юношеский возраст и старший юношеский возраст) в: ценности, идеалы ( $p < 0,01$ ), учебные интересы ( $p < 0,05$ ), цели, смыслы ( $p < 0,05$ ), отношение к преподавателю ( $p < 0,05$ ); объективного компонента: уровень материального благосостояния ( $p < 0,01$ ), физическое состояние ( $p < 0,05$ ), требования преподавателя ( $p < 0,05$ ). Таким образом, девушки 18–23 лет (старший юношеский возраст) в меньшей степени ориентируются на учебные интересы, цели, смыслы, ценности, идеалы, отношение к преподавателю, собственной физическое состояние, а также уровень материального благосостояния, но в большей степени учитывают требования преподавателя, чем девушки 15–17 лет (младший юношеский возраст).

Существуют значимые отличия МР субъективного компонента ситуации сдачи экзамена у девушек между начальным периодом и завершающим периодом старшего юношеского возраста по элементам знание о другом человеке (преподавателе) ( $p < 0,05$ ), отношение к другому человеку (преподавателю) ( $p < 0,05$ ). Таким образом, девушки на начальном периоде старшего юношеского возраста при решении задачи сдать экзамен в большей степени учитывают свое отношение к преподавателю и знание о нем.

Обращаясь к анализу структуры МР ситуации, можно отметить следующее. В МР ситуации сдачи экзамена у девушек 18–23 лет (старший юношеский возраст) наибольшее количество статистически достоверных взаимосвязей имеют следующие элементы субъективного компонента ситуации: самоотношение, способности, собственные цели, смыслы, качества личности, отношение к задаче, эмоциональное состояние, психологическая готовность; объективного компонента: отношения между людьми, возможные трудности, требования вуза к уровню знаний, специфика дисциплины, требования преподавателя, качества личности преподавателя.

В МР ситуации у юношей 18–23 лет (старший юношеский возраст) наибольшее количество статистически достоверных взаимосвязей имеют следующие элементы субъективного компонента: отношение к ситуации, самоотношение, отношение к преподавателю, учебные интересы, ценности, идеалы; в объективном компоненте: требования преподавателя, сложность задачи, время, отведенное для подготовки.

В МР ситуации у девушек 15–17 лет (младший юношеский возраст) наибольшее количество статистически достоверных взаимосвязей имеют следующие элементы субъективного компонента: отношение к другим, ценности, идеалы, знание о других; объективного компонента: отношения между людьми, качества личности преподавателя, ожидания, желания других, собственная внешность, уровень материального благосостояния.

В МР ситуации сдачи экзамена у девушек на начальном этапе старшего юношеского возраста наибольшее количество статистически достоверных взаимосвязей имеют следующие элементы субъективного компонента: самоотношение; объективного компонента: возможные трудности, отношения между людьми, сложность задачи, требования вуза к уровню знаний. На следующем этапе старшего юношеского возраста – в МР субъективного компонента: отношение к ситуации, эмоциональное состояние,

цели, смыслы, способности, психологическая готовность; объективного компонента: требования вуза к уровню знания. На завершающем этапе старшего юношеского возраста — в МР субъективного компонента: самоотношение, отношение к задаче, способности; объективного компонента: качества личности преподавателя, специфика дисциплины, требования преподавателя.

Структура МР ситуации сдачи экзамена у девушек 18–23 лет (старший юношеский возраст) характеризуется максимальным значением интегративности и низкими показателями дифференцированности, по сравнению с юношами того же возраста и девушками 15–17 лет (младший юношеский возраст).

При этом наибольшее значение у всех групп испытуемых имеет интегративность субъективного компонента.

Показатели интегративности повышаются от младшего юношеского возраста к начальному периоду старшего юношеского возраста с максимальным значением на завершающем этапе старшего юношеского возраста; показатели дифференцированности резко снижаются от младшего юношеского возраста к начальному периоду старшего юношеского возраста, а к концу старшего юношеского возраста постепенно увеличиваются. При этом системообразующими элементами в субъективном компоненте в младшем юношеском возрасте являются: отношение к другим, ценности, идеалы, знание о других; на начальном этапе старшего юношеского возраста: самоотношение; на следующем этапе старшего юношеского возраста: отношение к ситуации, эмоциональное состояние, цели, смыслы, способности, психологическая готовность; на завершающем этапе старшего юношеского возраста: самоотношение, отношение к задаче, способности. В объективном компоненте системообразующими элементами в младшем юношеском возрасте являются: отношения между людьми, качества личности преподавателя, ожидания, желания других, собственная внешность, уровень материального благосостояния; на начальном этапе старшего юношеского возраста: возможные трудности, отношения между людьми, сложность задачи, требования вуза к уровню знаний; на следующем этапе старшего юношеского возраста: требования вуза к уровню знания; на завершающем этапе старшего юношеского возраста: качества личности преподавателя, специфика дисциплины, требования преподавателя.

Можно предположить, что поскольку эта задача решается неоднократно, постепенно происходит поиск существенных, наиболее информативных и оптимальных связей для решения данной задачи, перестройка общей структуры взаимосвязей в МР ситуации к концу старшего юношеского возраста.

## **Когнитивные способности Интернет-активного школьника**

*Л.В. Черемошкина, А.Е. Харитонов, А.В. Кузнецова (Москва)*

(Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 08-06-00378а.)

### **Исследование аттенционных и мыслительных способностей Интернет-активных школьников 11–12 лет.**

Были сформированы 3 экспериментальные группы, различающиеся стажем Интернет-деятельности (до 1 года, от 1 года до 3-х лет и свыше 3-х лет) и контрольная группа. Объем выборки составил 40 человек. Испытуемые, включенные в контрольную группу, также имели опыт взаимодействия с компьютером. Эффективность аттенционных способностей (точность выполнения и скорость выбора по методикам Бурдона и Анфимова) Интернет-активных школьников 11–12 лет заметно не отличается от аналогичных показателей контрольной группы. Не обнаружено значимых различий между группами Интернет-активных школьников со стажем до 1 года, от 1 года до 3 лет и свыше 3 лет по показателям эффективности аттенционных способностей. Не выявлено значимых различий между указанными экспериментальными и контрольной груп-

пами по точности выполнения корректурной пробы (учитывались средние значения точности внимания). При этом динамика точности выполнения корректурной пробы испытуемыми данных групп была различна. Наиболее отчетливо проявились различия в ходе выполнения задания между контрольной и 3-ей экспериментальной группой (со стажем Интернет-деятельности свыше 3 лет). На этапах: 1 сек – 60 сек; 90 сек – 120 сек; 150 сек – 210 сек; 240 сек – 270 сек – были зафиксированы явные противофазы по показателю точности между экспериментальной и контрольной группами (когда показатели контрольной группы максимальны, показатели экспериментальной – минимальны, и наоборот).

Результаты изучения мыслительных способностей в тех же группах не выявили значимых различий по методике Равена (сравнивались: показатели уровня интеллекта, средние значения в сериях, среднее отклонение от нормы по группам).

#### **Исследование attentionных и мыслительных способностей Интернет-активных школьников 14–16 лет.**

Были сформированы 3 экспериментальные группы в зависимости от стажа Интернет-деятельности: до 1,5 лет; от 1,5 до 3 лет; свыше 3 лет. Объем экспериментальной выборки составил 110 человек, объем контрольной группы (почти не имевших опыта работы на компьютере) – 38 человек. Были зафиксированы следующие результаты по методике Равена.

В группе со стажем Интернет-деятельности до 1,5 лет максимальные показатели интеллекта (на уровне «незаурядный, хороший») были зафиксированы у 15% испытуемых, а минимальные показатели (на уровне «ниже среднего, слабый») – 18%.

В группе со стажем Интернет-деятельности от 1,5 до 3-х лет максимальные показатели интеллекта (на уровне «незаурядный хороший») зафиксированы у 5% испытуемых, а минимальные показатели (на уровне «ниже среднего, слабый») – 7%.

В группе со стажем Интернет-деятельности свыше 3-х лет максимальные показатели (на уровне «высокий») были зафиксированы у 5% испытуемых, а минимальные показатели (на уровне «ниже среднего, слабый») – 15%.

Показатели контрольной группы распределились следующим образом: максимальные показатели (уровень «незаурядный, хороший») – 12%, минимальные (уровень «ниже среднего, слабый») – 7%.

При этом было отмечено, что с увеличением стажа Интернет-деятельности растет дифференциация по показателям интеллекта (в том числе, у школьников со стажем Интернет-деятельности свыше 3-х лет появляется группа с высокими показателями интеллекта – 5%).

В качестве показателей эффективности attentionных способностей использовались точность внимания и скорость выбора по методикам Бурдона и Анфимова. Максимальные значения по показателю точности выполнения задания наблюдалось в группе испытуемых со стажем Интернет-деятельности от 1,5 до 3 лет; минимальные – в группе со стажем свыше 3 лет. Скорость выбора стимула максимальна в группе испытуемых со стажем интернет-деятельности до 1,5 лет, а минимальна – в группе со стажем свыше 3 лет.

## СЕКЦИЯ «ЗООПСИХОЛОГИЯ И СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

### Сравнительная системная психофизиология

*В.В. Гаврилов (Москва)*

(Работа выполнена при поддержке грантов РГНФ № 09-06-00614, № 08-06-00250, РФФИ № 09-06-00393, № 09-06-12037 и Совета по грантам Президента РФ для поддержки ведущих научных школ НШ-602.2008.6.)

Исследование «когнитивных процессов» у животных — предмет разных наук, при этом онтологический статус этих процессов не определен. *Произвольное* выделение аспектов поведения с последующим признанием за ними *онтологического статуса* создает иллюзию, что именно эти процессы и их «механизмы» реально и существуют и подлежат изучению. Следствием этого является заблуждение, что чем «разноаспектнее» знание, тем глубже проникновение в суть. Однако, объективным критерием выделения реальных составляющих объект компонентов, может быть только эволюция, история становления объекта исследования (Платон, Гераклит, А.Я. Пономарев, В.Б. Швырков и др.) (Пономарев Я.А., 1982; Садовский В.Н., 1996; Швырков В.Б., 2006). Альтернатива этому — эмпирическая многоаспектность с лавиной трудно сопоставимых фактов (Пономарев А.Я., 1982).

Эволюция Универсума — это «развитие» знания, или *когногенез* (К. Лоренц, К. Поппер, В.Б. Швырков, У. Матурана) (Лоренц К., 1998; Матурана У., Варела Ф., 2001; Швырков В.Б., 2006), по-разному представленный на разных стадиях. Появление на определенной стадии эволюции Универсума биологической формы его организации и последующие изменения живого определялись соотношениями индивидов разных видов со средой. История выживания «запечатлена» в телесной и поведенческой организации особой разных видов, а сами они представляют «сгусток» фило- и онтогенетического опыта, изучение которого, по сути, и является предметом сравнительной психологии.

Сравнительная системная психофизиология базируется на *системно-эволюционном подходе к изучению мозга, поведения и психики* (В.Б. Швырков), в котором индивид независимо от его видовой принадлежности рассматривается как фиксированный в фило- и онтогенезе опыт своего собственного и видового соотношения со средой (Швырков В.Б., 2006). Эти адаптивные соотношения фиксируются в виде функциональных систем поведенческих актов, которые и являются элементами структуры индивидуального опыта, определяющей индивидуальные и видовые особенности поведения. Задачей психологического исследования, следовательно, является выяснение структуры индивидуального опыта, то есть идентификация элементов опыта и отношений между ними, поскольку любые интересующие нас аспекты, в том числе и разнообразные «когнитивные процессы», будут определяться структурой индивидуального опыта субъекта.

В многочисленных исследованиях поведения у разных видов животных была установлена избирательная связь активности нейронов с осуществлением конкретных актов, названная *поведенческой специализацией нейронов* (Швырков В.Б., 2006). Были приведены экспериментальные и теоретические аргументы в пользу того, что активность поведенчески специализированных нейронов нельзя связать ни с моторными, ни с сенсорными, ни с разными «когнитивными процессами», а только с целостными актами, которые *формируются при научении* и, таким образом, *отражают историю соотношения организма со средой*. Организуясь в систему нового акта, нейроны становятся специализированными для выполнения этого акта, и их *специализация остается неизменной* на последующих этапах индивидуального развития. Новые системы для новых актов формируются в проблемных ситуациях, когда имеющегося опыта уже недостаточно для достижения нужного индивиду результата, при этом новые системы формиру-

ются из нейронов «запаса» и происходит встраивание новой системы – нового элемента опыта – в уже существующую структуру индивидуального опыта. По времени возникновения системы представляют континуум, на одном из полюсов которого «старые», а на другом – «новые» системы. Таким образом, субъект поведения – не что иное, как совокупность этих систем, и в любой момент его поведение определяется актуализированными в этот момент системами, что, в свою очередь, определяется межсистемными отношениями. Из этого следует, что те или иные аспекты описания поведения или деятельности, в том числе и разнообразные «когнитивные процессы», есть описания разнообразных межсистемных отношений в структуре индивидуального опыта. Таким образом, если не удается переформулировать аспектное описание в системное онтологическое, то, по крайней мере, надо отдавать себе отчет, что изучение этого описания является всего лишь выявлением некоторых из множества возможных корреляций, хотя порой и оказывающихся практически ценными.

Таким образом, прямым методом изучения структуры индивидуального опыта на животных является метод регистрации импульсной активности нейронов в поведении. Используя регистрацию активности нейронов в сходном инструментальном пищедобывательном поведении у животных разных видов, мы пытаемся выяснить видовые особенности организации активности мозга и особенности структуры индивидуального опыта, а обучая одному и тому же поведению разными способами (позапно, одновременно, с закрытыми на момент обучения глазами, путем наблюдения за демонстратором, под воздействием алкоголя и др.) – ответить на вопрос об особенностях структуры опыта в зависимости от истории и процедуры обучения и «состояния» организма. По активности нейронов можно судить о динамике «внутреннего мира» у внешне «пассивного» субъекта, например, у перемещаемой на роботе по комнате крысы или у крысы в гамаке, наблюдающей за поведением другой крысы.

Особенностью структуры индивидуального опыта человека является особый опыт – знания, которые также имеют системную структуру и состоят из функциональных систем, находящихся в определенных межсистемных отношениях (Швырков В.Б., 2006). Таким образом, «когнитивные процессы» у людей определяются структурой их индивидуального опыта, то есть, в первую очередь и главным образом – структурой индивидуальных знаний. В этом смысле «когнитивные процессы» животных и людей различны. Однако, учитывая инвариантность системных процессов, можно предположить принципиальное их сходство, и возможность распространения, в определенной мере, закономерностей системной организации опыта животных и на человека.

### **Тематическая видеопрезентация как средство оптимизации учебного процесса в рамках курса «Зоопсихология и сравнительная психология»**

*О.Ю. Гроголева (Омск)*

В связи со стремительным развитием СМК и увеличением их влияния на общество, можно говорить о появлении нового вида культуры – медиакультуры. Учитывая современную социокультурную ситуацию, а также тот факт, что сегодня медиа – это комплексное средство освоения человеком окружающего мира, современный образовательный процесс немислим без привлечения продуктов СМК.

Все эти факторы повлияли на возникновение и развитие отрасли педагогики – медиаобразования, получившей в последние годы широкое распространение во многих развитых странах мира.

Остановимся на достоинствах использования медиапродукции, которые позволяют их более эффективно использовать в процессе обучения. Для этого необходимо осветить психологические особенности восприятия аудиовизуальной информации. Давно доказан тот факт, что одновременное аудиовизуальное восприятие информации

позволяет запомнить до 65% информации. Комплексная наглядность способствует более быстрой переработке и усвоению информации, а также ее запоминанию. Кроме того, экспериментально доказано, что зрительная система является для человека доминантной не только по тому, что наиболее обильная и подробная информация о внешнем мире идет через зрительный канал, но и потому что «она играет роль внутреннего канала связи между всеми анализаторными системами и является органом — преобразователем сигналов» (Ананьев Б.Г., 1996, с. 136). Как указывает Б.Г. Ананьев, чувствительность слухового анализатора повышается, если он играет доминирующую роль, а зрительный — дополнительную. При этом зрительный раздражитель усиливает очаг возбуждения.

Использование в обучении методов визуализации позволяет задействовать несколько видов памяти. Наряду со словесно-логической, включить механизмы наглядно-образной и эмоциональной памяти. Предъявление информации в полимодальной форме стимулирует более длительное сохранение информации в памяти, повышает точность и объем запоминаемой информации. Помимо мнемических процессов визуальная информация позволяет задействовать механизмы наглядно-действенного, образного и ассоциативного мышления.

К средствам мультимедийной наглядности можно отнести: все фотоизображения, анимацию, аудиофрагменты, видеофрагменты или видеоролики, видеофильмы (художественные и документальные). Кроме того, одним из способов внедрения мультимедиа технологий в образовательный процесс является мультимедиа-презентация.

В настоящее время наибольшее распространение получила методика создания презентации с использованием программы Microsoft PowerPoint. Продукт этой программы обладает рядом свойств, которые отличают их от традиционных средств наглядности. К ним относятся:

- интерактивность — способность определенным образом изменяться и реагировать на действия пользователя, что позволяет ему определять порядок и объем представляемой информации;
- мультимедийность — использование комплекса эффектов для представления информации (текст, звук, графика, видео);
- комплексность представления информации — возможность управления показом презентации в различном режиме (линейно, с помощью гиперссылок, эффектами анимации) (Беляева Л.А., Иванова Н.В., 2008).

Медиаобразование, на наш взгляд, имеет множество точек соприкосновения с изучением курса «Зоопсихология и сравнительная психологии». Это связано с тем, что данная дисциплина изобилует примерами экспериментов и описаниями поведения животных, которые тяжело воспринимаются на слух. Использование презентаций и видеоматериалов, по нашим многочисленным наблюдениям, отражаются на повышении интереса студентов к изучению дисциплины, более глубокому пониманию и осмысленному запоминанию информации.

В рамках дисциплины «Зоопсихология и сравнительная психология» мы активно используем видеопрезентацию. В понятие видеопрезентации в контексте учебного процесса также может входить использование уже существующих видеозаписей для реализации конкретных целей и задач обучения. Исходным материалом для создания презентации в таком случае могут быть видеозаписи учебных фильмов, телевизионных передач, документальные и художественные фильмы. Таким образом, видеопрезентация — это особым образом отобранные и сгруппированные видеофрагменты, полученные путем перемонтажа исходной видеозаписи с помощью специальной программы и подкрепленные методической базой в виде заданий.

Выделяют несколько этапов процесса использования мультимедийных презентаций в учебном процессе (Беляева Л.А., Иванова Н.В., 2008). Выделим среди них специфичные этапы для преподавания курса «Зоопсихология и сравнительная психология»:

1. подготовительный этап — включает в себя отбор необходимого материала (иллюстрации, тексты, звуковые, видеофайлы), постановку целей и задач презентации;
2. демонстрационный этап включает в себя непосредственное предъявление материала, работу над этим материалом;
3. последемонстрационный этап охватывает вопросно-ответные упражнения и подведение итогов в виде дискуссии с аудиторией;
4. рефлексивный этап включает анализ и выводы преподавателя о результативности презентации.

В рамках данной статьи хотелось бы осветить содержательные моменты использования видеопрезентаций в курсе «Зоопсихология и сравнительная психология». Начиная с 2006 года, преподавание дисциплины сопровождается медиапрезентацией с видеофрагментами. Презентация включает в себя разнообразные схемы (история становления знаний и психике животных, виды научения, гипотеза А.Н. Леонтьева о возникновении психики, возникновение высших психических функций по Л.С. Выготскому и т. д.). Перечисленные схемы являются удобной основой для объяснения непростых для студентов I курса проблем. Помимо схематического изображения некоторых тем, в презентации присутствуют иллюстрации с изображением классических экспериментов и портретов ученых, о которых идет речь в лекции. Важно отметить, что использование фотографий помогает студентам лучше запомнить персоналии известных ученых. Кроме того, в презентации представлены определения обсуждаемых в рамках лекции понятий. Следует указать на то, что использование текста в презентации сопровождается определенными трудностями восприятия со стороны аудитории. В ходе работы по составлению презентаций мы для себя выделили следующие принципы работы с текстом:

- текста должно быть немного (не более двух определений);
- обязательно использование крупного шрифта при написании текста на слайде;
- аудитории требуется время для записи содержания текста на слайде.

Стоит сказать о том, что запись информации с параллельным использованием презентации часто вызывает затруднения у слушателей. Многие слушатели не могут перестроиться с аудиального на визуальное восприятие текста. Поэтому преподавателю для каждой категории студентов нужно подбирать свой темп работы с презентацией.

Особое внимание хотелось бы уделить видеоматериалам, которые используются в теме «Методы зоопсихологических исследований». Для иллюстрации таких методов, как метод лабиринта, метод выбора по образцу, метод проблемной клетки, дифференцировочной дрессировки и обходного пути, в презентации используются фрагменты научно-популярного фильма «Думают ли животные?» (режиссер Ф. Соболев, 1970 г.). Необходимо отметить, что, несмотря на неидеальное качество этого фильма, он позволяет сопровождать большое количество тем в рамках читаемого курса. Так, фрагменты демонстрационных экспериментов Л.А. Фирсова, которые представлены в фильме, являются прекрасным сопровождением темы «Интеллект животных», а моделирование эксперимента К. Лоренца с утятами позволяет студентам легко запомнить понятие «импринтинг».

В перспективе мы планируем при обсуждении вопроса «Роль эволюционного учения Ч. Дарвина в становлении зоопсихологии» выделить время на демонстрацию фрагментов документальных фильмов «Ошибся ли Ч. Дарвин?» (National Geographic) и «Обвиняется Ч. Дарвин» (документальный фильм канала РТР). Необходимость донесения до аудитории студентов содержания дискуссии относительно эволюционной теории обусловлена расхождением в интерпретации этого вопроса в курсе «Зоопсихология и сравнительная психология» и «Антропология», в котором преподаватель выражает свое критическое отношение к этому подходу.

Таким образом, в данной статье была предпринята попытка описания специфики практического применения технологии видеопрезентаций в курсе «Зоопсихология и



сравнительная психология». Практика преподавания данного курса доказывает необходимость применения медиапрезентаций для более эффективного усвоения информации студенческой аудиторией.

## **Использование сравнительно-психологического подхода в изучении амплификации развития детей раннего и дошкольного возраста**

*Ю.В. Ефимова (Москва)*

Сравнительная психология тесно связана с другими разделами психологии. Сравнительно-психологический метод может успешно использоваться для изучения множества психических процессов такими разделами психологии как общая психология, психология развития, педагогическая психология. На наш взгляд, сравнительно-психологический аспект является сейчас очень актуальным, так как он позволяет не только сравнивать психические процессы животных и человека в онтогенезе и филогенезе, но и позволяет моделировать отдельные психические процессы на животных и использование полученной модели для исследования психических процессов человека.

В проводимом нами исследовании мы применили сравнительный метод для изучения возможных способов амплификации развития ребенка раннего и дошкольного возраста. Концепция амплификации (обогащения) детского развития, выдвинутая А.В. Запорожцем с сотрудниками, не только рассматривает, что ребенок должен и может усвоить, соответственно своему возрасту, но и в каких условиях, а также в процессе какой деятельности (Запорожец А.В., 1978).

Мы проводили наше исследование на базе Московского зоопарка, а также на базе дошкольных учреждений г. Москвы. В Московском зоопарке работа проводилась с орангутанами, живущими там длительное время. В детских садах нами было обследовано 60 детей, которые составляли контрольную и экспериментальную группы.

*Цель:* изучение и моделирование возможных способов амплификации развития детей раннего и дошкольного возраста с опорой на эмоциональный и исследовательский компоненты деятельности.

### *Гипотезы.*

1. Рисование с использованием зеркала является эффективным способом обогащения среды человекообразных обезьян в условиях неволи, так как позволяет обезьяне научиться с помощью человека в дальнейшем компенсировать депривированные потребности в новизне и в эмоциональном насыщении деятельности не только при помощи человека, но и самостоятельно, по мере возникновения соответствующей потребности.

2. В качестве основ амплификации развития ребенка может выступать эмоциональное насыщение деятельности ребенка, адекватное его возрасту и законам развития.

3. Исследовательская игра с опорой на рисунок с использованием зеркала как дополнительного обогащающегося компонента является одним из возможных средств амплификации развития ребенка за счет обогащения ведущей деятельности.

### *Задачи:*

1. Экспериментальное изучение возможности использования исследовательской игры с опорой на рисунок с использованием зеркала для компенсации различных форм отклоняющегося от нормы поведения человекообразных обезьян, содержащихся в неволе.

2. Экспериментальное изучение возможности использования исследовательской игры с опорой на рисунок с использованием зеркала как средства амплификации развития ребенка раннего и дошкольного возраста.

### *Методика.*

Для рисования с обезьянами мы использовали мел, бумагу, которые передавали в вольеру через служителей, а также зеркало, которое ставилось вертикально рядом со

стеклом вольеры. Постоянно велась видеозапись, которая в дальнейшем расшифровывалась и анализировалась

С детьми мы использовали два зеркала: одно размещается на поверхности стола горизонтально, второе зеркало располагается перпендикулярно поверхности стола, образуя с первым зеркалом прямой угол. Детям предлагалась коробка с цветными карандашами (не менее 12 цветов), белая бумага формата А4.

В исследовании принимали участие две группы: контрольная, с которой проводилась лишь констатирующий эксперимент без использования зеркала и экспериментальная, с которой проводилась предварительная контрольная констатирующая серия, экспериментальная серия с использованием зеркала в процессе рисования, а также завершающая контрольная серия.

#### *Результаты и выводы.*

Результаты исследования, проводимого на орангутанах, показали, что обезьяны проявляют заинтересованность в рисовании с использованием зеркала. Интересно, однако, отметить, что обезьяны были более заинтересованы в холодный период года, когда они содержались в помещении, чем в теплый период, когда они находились в просторной открытой вольере. Данный факт свидетельствует в пользу того, что рисование при помощи зеркала является обогащением среды и, следовательно, мотив к выполнению данной деятельности появляется только тогда, когда появляются более обедненные условия жизни (вольера внутри помещения). Было замечено, что обезьяны не только с удовольствием рассматривают себя в зеркале, но и научаются рассматривать свой собственный рисунок через зеркало, а также контролировать свои действия при помощи зеркала.

Полученные данные дали нам основание предположить, что зеркало является средством, привносящим исследовательский компонент и тем самым удовлетворяющим потребность в новизне (Ефимова Ю.В., 2004), депривированной в условиях неволи. С другой стороны обезьянам нравится рассматривать себя в зеркале. Возможность одновременно рассматривать себя, а также контролировать свои действия при помощи зеркала, а также рассматривать результат своих действий при помощи зеркала также доставляет положительные эмоции, а, следовательно, эмоционально насыщает саму деятельность.

Основываясь на полученных на материале человекообразных обезьян данных мы предположили, что использование зеркала в процессе рисования для детей может быть также эффективно для амплификации развития, так как обогащает саму деятельность ребенка. Все рисунки детей мы подвергли экспертному анализу и оценили в балах по восьми выделенным нами критериям: общая продолжительность рисования; разработанность, детализированность рисунка; количество действий по экспериментированию с изображением; количество попыток исследования возможных средств рисования; количество экспериментов с цветом; количество обращений к экспериментатору; освоение пространства листа.

Полученные балльные значения по каждому критерию мы подвергли анализу при помощи статистического критерия Фишера. Оказалось, что между контрольной и экспериментальной группой в завершающей контрольной серии есть различия только по трем признакам из восьми: количество действий по экспериментированию с изображением; количество попыток исследования возможных средств рисования; количество обращений к экспериментатору. Между экспериментальной группой в контрольной предварительной серии и той же группой в заключительной контрольной серии различия статистически значимы по четырем: количество действий по экспериментированию с изображением; количество попыток исследования возможных средств рисования; количество обращений к экспериментатору; количество экспериментов с цветом. Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что различия наблюдаются лишь

по тем признакам, которые непосредственно связаны с исследовательским и эмоциональным компонентами деятельности. Те критерии, по которым не было выявлено различий, относятся либо к индивидуальным особенностям ребенка, либо к тем навыкам, который ребенок осваивает на протяжении более длительного времени, чем длилось наше исследование на уроках рисования в детском саду, а также дома со взрослыми.

Таким образом, использование зеркала в процессе рисования обогащает игровую деятельность ребенка за счет исследовательского и эмоционального компонента этой деятельности.

Сравнительно-психологический метод в нашем исследовании являлся средством для моделирования процесса обогащения отдельного вида деятельности при помощи зеркала на человекообразных обезьянах. Полученные результаты на материале животных были затем успешно нами использованы для обогащения также при помощи зеркала детской исследовательской игры с опорой на рисунок.

### **Экспериментальные подходы к анализу высших когнитивных процессов у птиц**

*З.А. Зорина, Е.В. Мандрико (Москва)*

(Работа поддержана грантами РФФИ № 04-04-48445, 07-04-01287.)

Согласно современным представлениям в основе адаптивности поведения животных лежат не только генетически детерминированные видоспецифичные программы (инстинкты) и способность к обучению в самых разнообразных формах, но также и ряд более сложных когнитивных процессов, которые рассматривают как прообраз высших психических функций человека. Имеется в виду элементарное мышление (как способность к обобщенному и опосредованному отражению действительности и к экстремному решению задач в новой ситуации), а также зачатки сознания.

Гипотеза о наличии у животных зачатков мышления и других высших когнитивных функций к настоящему времени получила многочисленные экспериментальные подтверждения, прежде всего в опытах на антропоидах и др. высших млекопитающих. Вопрос о высших когнитивных способностях птиц до середины 70-х гг. практически не поднимался, т. к. в то время считалось, что в ВНД птиц преобладают врожденные инстинктивные формы поведения, дополненные (в ограниченной степени) способностью к условнорефлекторному обучению. Такая недооценка психики птиц диктовалась спецификой строения их мозга, которое радикальным образом отличается от млекопитающих (отсутствие новой коры, доминирование стриатума). Однако к настоящему времени установлено, что, несмотря на характерный для подкорки ядерный тип цитоархитектоники, в мозге птиц имеются филогенетически молодые структуры, которые по своим функциям аналогичны корковым. Они имеют то же происхождение в эмбриогенезе, что и кора, т. е. являются не только функциональными аналогами, но и гомологами. Эти представления закреплены благодаря принятию новой номенклатуры мозга птиц (Reiner et al., 2005).

Несмотря на определенное «предубеждение» и недооценку когнитивных способностей птиц, связанную с неверными представлениями о структуре и функциональных возможностях их мозга, к 1980-м годам были получены достаточно убедительные данные о том, что, по крайней мере, высшие представители класса птиц обладают многими когнитивными способностями, присущими млекопитающим. На этой основе Л.В. Крушинский (1986, 2009) сформулировал гипотезу о конвергентной эволюции мозга и психики этих двух классов позвоночных и представил первые доказательства того, что высшие представители класса птиц по своим способностям сопоставимы с высшими млекопитающими. Это представление получает подтверждение в современных исследованиях, выполняемых с применением все новых и новых методик (Зори-

на, 2005; Зорина и др., 2007; Зорина, Смирнова, 2008; Смирнова и др., 2002; Emery, Clayton, 2005; Bluff et al., 2007, Heinrich, Bugnyar, 2007 и мн. др.).

В настоящее время для исследования когнитивных способностей птиц применяются практически весь арсенал методик, адресованных разным сторонам когнитивной деятельности, которые разработаны для опытов на млекопитающих. Эти методики основаны на предъявлении животным следующих задач.

1. Проблемные ситуации, для выхода из которых «нет готового решения» (по А.Р. Лурия, 1973):
  - задачи, требующие применения орудий (по В. Келеру);
  - задачи, решение которых требует знания и использования «эмпирических законов», связывающих предметы и явления внешнего мира (по Л. В. Крушинскому).
2. Задачи, решение которых основано на операции обобщения:
  - задачи на формирование установки на обучение (по Н. Harlow, 1949; D. Rumbaugh, 2000);
  - задачи, связанные с обобщением числовых и количественных параметров стимулов («счет»; numerical competence);
  - задачи на формирование довербального понятия «сходство» как инструмента для изучения других когнитивных способностей (аналогии, символизация и др.);
  - задачи на символизацию.
3. Задачи на выявление способности к узнаванию своего отражения в зеркале, на понимание знаний и намерений партнера («модель психического». «theory of mind») (Clayton, Emery, 2009; Heinrich, Bugnyar, 2007).

Долгое время основным объектом исследований были голуби, хотя они обладают наиболее примитивно организованным мозгом. С 1950-х годов в экспериментах стали использовать врановых, а с 1980-х годов попугаев — представителей двух семейств, обладающих наиболее развитым мозгом. В настоящее время начаты исследования большего числа видов с разными уровнями организации мозга (например, клесты, синицы-лазоревки, чайки и др.), что расширяет и уточняет сравнительную характеристику когнитивных способностей птиц.

В докладе будут представлены сравнительные данные, которые свидетельствуют, что по всем применяемым ныне параметрам оценки самого высокого уровня достигают когнитивные способности врановых и попугаев: они принципиально выше голубей, а из млекопитающих превосходят хищных и близки к приматам. Остальные виды птиц занимают промежуточное положение.

## **Протосознание животных как предпосылка человеческого сознания**

*А.В. Никольская (Москва)*

Зоопсихология в последние годы была незаслуженно оттеснена на край психологической науки. Основной причиной этого, на наш взгляд, является то, что изучение психических процессов вообще является крайне сложной задачей в силу, во-первых, так называемых внутренних переменных — мотивации, ситуативного контекста, индивидуальных особенностей испытуемых и т. д., во-вторых, динамичности этих процессов, нестатичности их в каждый момент времени. А в зоопсихологии к этим трудностям добавляется также необходимость учета особенностей восприятия изучаемого вида. Тем не менее, зоопсихология должна развиваться, учитывая наиболее выраженные тенденции современной российской психологии, а именно — стремление к целостному познанию изучаемых явлений и усиление субъектного подхода, когда психические явления рассматриваются в конкретной отнесенности к их носителю (Барабанщиков, 2009).

В частности, до сих пор отечественная психология рассматривает сознание как специфически человеческий уровень психического отражения действительности, кото-

рый имеет общественно-историческое происхождение и неразрывно связан с коллективным трудом и речью. Однако еще Ч. Дарвин предположил, что, если сознание существует у нас, значит, оно должно выполнять некие приспособительные функции. Эти функции должны иметь непрерывную эволюционную историю.

Существует много данных о том, что высокоразвитые животные обладают интеллектом, который позволяет им делать не только сенсорные, но и концептуальные обобщения, формировать абстракции, отражать причинно-следственные связи, экстраполировать события. Эти факты доказывают, что существуют биологические предпосылки концептуально-понятийного развития человека.

Коль скоро высшие животные обладают интеллектом, то правомерно предположить, что у них существуют и эволюционные предпосылки сознания. Но если изучение интеллектуальной деятельности животных возможно благодаря разнообразным методам лабораторных экспериментов, методу наблюдения и т. д., то с изучением сознания все намного сложнее. Во-первых, неоднозначна интерпретация самого термина. Наиболее часто к признакам сознания относят: субъективное выделение себя из мира — «Я» и «не Я»; совокупность чувственных и умственных образов во внутреннем опыте субъекта; способность к предвидению и планированию; способность к абстрактному мышлению.

Выше уже упоминалось, что высшие животные способны к экстраполяции и формированию абстракций, поэтому эти признаки сознания, вернее было бы назвать признаками высокоорганизованной психики. Рассмотрим два других признака — отделение «Я» от мира или самоосознавание и совокупность образов во внутреннем опыте субъекта.

Исследования мозга показывают, что высокоразвитые животные обладают ядерными структурами мозга, которые лежат в основе развития знаний о социальном окружении — намерениях окружающих, возможных прогнозах их действий и взаимодействиях (Rizzolatti et al., 2002). Они способны идентифицировать себя с сообществом, представить себе ментальные процессы другой особи и понять, как их собственное поведение воспринимается со стороны (Premack, Woodruff, 1978). Им доступны сведения о своем собственном поведении в каждый момент времени (Beninger et al., 1974). Но знание особью того, что она делает, предполагает самоосознавание. Есть свидетельства, что приматы узнают себя в зеркале, но следует упомянуть, что подобного рода узнавание отсутствует у шимпанзе, выращенных отдельно от других шимпанзе. То есть узнавание себя требует определенного рода интериоризации социальных отношений, так, домашние шимпанзе, выращенные отдельно от сородичей, группируют свои фотографии с фотографиями людей, а не других шимпанзе (Хант, 2004). Г. Мид отмечает, что животные способны формировать представление о себе, используя соответствие между собственным поведением и его отражением в поведении другого (Цит по Г.Хант, 2004). То есть животные способны формировать некоторое представление о себе. И это представление о себе формируется в процессе взаимодействия с группой. У высших животных отношения в группе предполагают персонифицированное общение, что уже предполагает, что животное отличает себя от себе подобных — его поведение меняется в зависимости от того, с кем из сородичей оно общается, оно зависит как от статуса другого, так и от собственных симпатий животного.

В то же время, единственный источник, по которому можно судить о втором признаке сознания, — совокупности образов во внутреннем опыте субъекта — это отчет самого субъекта, т. е. коммуникация, но тогда коммуникация является необходимым атрибутом возникновения сознания. Согласно Н.И. Чуприковой, системообразующим фактором и движущей силой становления сознания в антропогенезе была знаково-речевая сигнализация. Сознание необходимо, чтобы люди могли сообщать о содержании своей психики с целью успешного поведения и совместной деятельности (Чуприкова, 2009).

Вероятно, что организация совместной охоты у обезьян, гиен, волков, львов и пр., где происходит функциональное разделение участников по ролям (загонщики, засадчики) предполагает высокий уровень координации действий, который невозможен без развитой системы коммуникации.

Согласно выделяемым лингвистикой свойствам языка, язык человека обладает 7 ключевыми свойствами, которые частично присущи естественным языкам животных. В частности языки животных обладают свойствами: семантичности – присвоение определенного значения абстрактному символу, взаимозаменяемости – способность к кодировке и декодировке информации, культурной преемственности – способности передавать информацию о смысле сигнала посредством обучения и подражания, продуктивности – возможности создавать бесконечное число сообщений, преобразуя ограниченный запас символов в новые сообщения. Ряд современных исследований показывает, что у шимпанзе и дельфинов коммуникативные системы открытого типа, которые состоят из базовых элементов и по-разному комбинируются в зависимости от ситуации (Brandt, 1994, Марков 1993). Языки-посредники, которым обучали животных, обладают также свойствами специализации – отсутствие прямых следствий полученного сообщения – животное передает информацию, но не действует непосредственно и произвольности – сообщения слагаются из единиц, не имеющих очевидной связи с их смыслом. У естественных коммуникативных систем животных отсутствует свойство перемещаемости языка, то есть предмет сообщения и его результаты могут быть удалены во времени и пространстве от источника сообщения, но опыты показывают, что шимпанзе способны обучаться передавать информацию об отсутствующих и недоступных непосредственной сенсорной оценке объектах (Зорина, Полетаева, 2002). Но употребление знака в отсутствии означаемого объекта как раз и говорит о хранении образа объекта во внутреннем опыте.

То есть, мы можем говорить о том, что высшие животные способны формировать некоторое представление о себе, как минимум, отделяя себя от сородича, обладают элементами знаковой сигнализации, позволяющей регулировать совместные действия, и скорее всего обладают некоторой совокупностью образов во внутреннем опыте. Эти свойства психики животных позволяют предположить у них наличие протосознания.

Но если говорить о классическом определении сознания как восприятия того, что происходит в собственной психике субъекта, то необходимо вводить понятие рефлексии, которая дает возможность уяснить содержания собственной психики независимо от задачи сообщить об этом другим. По-видимому, рефлексия является более высоким достижением психики и появляется даже в антропогенезе позже.

Возникает закономерный вопрос о том, как изучать протосознание животных, поскольку до сих пор для изучения сознания в психологии использовался лишь метод интроспекции и метод тестирующего стимула, предложенный Е.И. Бойко (2002). Метод выявляет так называемый механизм повторного входа, когда сигнал, возникший в головном мозге, вновь адресуется к начальным звеньям, в место своей первичной проекции. Именно этот механизм, согласно Дж. Эделмену (1981), является условием сознательного восприятия.

Метод интроспекции не может быть перенесен в зоопсихологию. Но животных можно обучить реагировать на стимул по методу тестирующего стимула, что позволит понять, существует ли у них механизм повторного входа. Кроме того, если мы рассматриваем коммуникацию как один из индикаторов сознания, то межвидовая коммуникация человека и животных (домашних животных, приматов), позволяющая установить соответствие информационных структур между коммуницирующими субъектами, может являться одним из методов исследования протосознания. Такое изучение протосознания у домашних животных позволит достигнуть одной из основных целей любого зоопсихологического исследования – определить характеристики исследуемо-

го явления в его естественном проявлении, в естественных условиях. Кроме того, метод межвидовой персонифицированной коммуникации является одновременно и субъектным подходом, к которому все чаще обращается современная психология.

## Отечественная зоопсихофизика: состояние и проблемы

Л.А. Селиванова (Москва)

За рубежом зоопсихофизика (animal psychophysics) как самостоятельное направление возникла в 70-х годах прошлого века. Точкой отсчета стало проведение одноименной конференции и публикация ее материалов, которые открывались программным докладом Уильяма Стэббинса (Stebbins, 1970). Отдельные зарубежные и отечественные работы на эту тему появились гораздо раньше – с 1910-х годов и были в равной мере инициированы теоретическим интересом и практическими потребностями. Подробный экскурс в историю зоопсихофизики сделан в нашей недавней публикации (Селиванова, Харитонов, 2009). В настоящий момент, судя по публикациям в профильных журналах (Perception & psychophysics, Chemical senses и др.) и ежегодниках «Fechner day» за рубежом психофизические исследования, проводимые на животных, хотя и составляют не более 2–3% от общего числа, но ведутся постоянно и планомерно. Круг задач, как и в психофизике человека, расширился и сместился в сторону исследования способности животных к различению близких по качеству сенсорных стимулов и связанной с ней способности вычленять значимый стимул из числа качественно сходных при их одновременном предъявлении.

Исторически сложилось так, что практически все зоопсихофизики по базовому образованию биологи: либо зоологи разных специализаций, либо физиологи. Изучая круг проблем, составляющих поведенческую экологию отдельных видов животных (миграция, внутри- и межвидовая коммуникация), биологи сталкиваются с необходимостью решать психофизические задачи. Вот, например, какие конкретные задачи возникают при изучении хоминга лососевых рыб, который, судя по книге Ж. Годфруа «Что такое психология», занимает не только ихтиологов. На начальной стадии нерестовой миграции, находясь в океане, море или внутреннем водоеме, рыбы движутся по направлению к конкретному участку берега. Как они ориентируются в этом естественном «открытом поле», стимулы какой модальности используют? Для ответа на этот вопрос нам, как минимум, нужно знать, какова сравнительная *чувствительность* лососевых рыб к потенциально значимым зрительным, магнитным и гравитационным природным стимулам. Известно, что, подойдя к устью реки и поднимаясь вверх по течению до родного ручья, рыбы ориентируются на знакомые (за счет генетической памяти и/или «запечатления») запахи. Какие вещества из потенциально значимых и/или их пропорции являются ключевыми для узнавания родного ручья из множества вливающих в главное русло реки? Какова должна быть концентрация этих веществ на входе в ручей и градиент (континуальное увеличение по мере приближения к источнику) их концентрации в самом ручье, чтобы инициировать и поддерживать движение рыб вверх по ручью? Для ответа на эти вопросы нам нужно определять способность рыб к *различению* качественно близких веществ и их смесей, а также сравнительную и *дифференциальную чувствительность* к отдельным соединениям и их смесям, каковыми является большинство природных запахов. И если раньше к хомингу лососевых и других проходных видов рыб был в основном познавательный интерес, то сейчас в условиях зарегулированности рек (плотин, построенных на традиционном пути идущих на нерест рыб) и конкуренции в сфере рыболовства и на рыбном рынке возникает необходимость управлять нерестовой миграцией ценных видов рыб. А задача управления поведением с помощью разного рода химических или физических стимулов невыполнима без знания психофизических закономерностей чувствительности рыб к этим стимулам.

Для решения психофизических задач, которые ставит проблема хоминга рыб, нужно обладать надежной при полевых исследованиях и адекватной задачам психофизической (поведенческой) методикой, знать гидрохимию и современные методы анализа природных вод (для контроля фонового уровня тестовых веществ), биохимию экскретов рыб (влияющих на фоновый уровень), биологию сенсорных систем и особенности экологии и поведения отдельных видов рыб. Таким образом, проблема хоминга относится к междисциплинарным, и для ее изучения требуются совместные усилия специалистов из разных областей знания. За рубежом есть примеры таких плодотворно работающих коллективов (Doving et al., 1980; Shoji et al., 2000), которые грамотно контролируют природный или задают искусственный фон и для регистрации ответной реакции применяют как электрофизиологические, так и традиционные поведенческие методики. Из поведенческих методик по-прежнему наиболее широкое распространение имеют различные версии «парного выбора», с помощью которого можно сделать только весьма грубую оценку дифференциальной чувствительности для ограниченного числа пар концентраций. Поэтому самые продвинутые зарубежные группы сейчас сосредоточились на определении электрофизиологическим методом *абсолютных порогов* на фоне искусственной воды, в которой гарантированно отсутствует тестовое вещество. Для отечественных исследователей эти методики пока недоступны. В настоящий момент существует пока единственная предложенная нами (Селиванова, Скотникова, 2007) психофизическая методика, адаптированная для изучения хемочувствительности гидробионтов и сочетающая в себе классический психофизический «метод постоянных стимулов» и широко применяемый в этологии и психологии метод «привыкание-различение». Именно с помощью этой методики были впервые определены способность к *различению* на поведенческом уровне оптических изомеров аминокислот и *дифференциальная хемочувствительность* рыб в широком диапазоне пар концентраций отдельных веществ и природных смесей. На этом материале защищена первая отечественная диссертация по зоопсихофизике.

На недавно проведенной 2-ой научной конференции «Поведение и поведенческая экология» (Черноголовка, 9–12 ноября 2009 г.) была секция «Внутривидовые коммуникативные процессы». «Коммуникация», как и «сигнализация», подразумевает наличие не только «излучателя», но и «приемника», способного ощущать, воспринимать и различать посланные сигналы. Однако из почти 20-ти докладов секции большинство были посвящены только испускаемым сигналам, а в единственном, носящем название «Точность индивидуального *распознавания* по акустическим сигналам у *волков...*», А.Д. Пояркова (ИПЭЭ РАН) речь шла о «стандартном дискриминантном анализе сигнала» т. е. «распознавании» сигнала не волком, а исследователем. Руководитель секции известный биоакустик А.А. Никольский (РУДН) объяснил такое положение вещей непреодолимыми методическими трудностями, встающими на пути изучения процесса восприятия сигналов самими животными.

«Голод на методики» — объективная и общая помеха для расширения зоопсихофизических исследований. Неграмотность биологов в смежных областях, в том числе и психофизике, — наша главная отечественная помеха. Она проявляется в неразличении «психофизики» и «психофизиологии», в изобретении собственных невнятных терминов типа «пороговая чувствительность» (Павлов, Сбикин, 1967; Червова, 2005), в вольном употреблении или неверном толковании вполне четких понятий, например «дифференциальная чувствительность» в смысле «разная» (Бандолина и др., 2005) или «абсолютный порог» для аммиака у головастиков жабы, измеренный при реальном фоновом уровне аммиака, и относительный «дифференциальный порог», измеренный без учета природного фонового уровня тестового вещества (Мантейфель, Киселева, 2008).

Неграмотность в смежной области знания можно преодолеть. Были бы желание и мотивация. Такие, как, например, в свое время были у преподавателей и сотрудников



Калининградского рыбвтуза, которые подключили к разработке учебного курса по ихтиопсихологии и к решению своих научных задач зоопсихологов МГУ. Эта совместная работа стала полезной для обеих сторон (Фабри, 1988). Если у наших биологов, занимающихся проблемами *различения и чувствительности*, стремление к истине перевесит все остальное, появятся и грамотные методики, и качественно сделанные работы.

### **Инициирование феральными (бродячими) собаками контакта с людьми: понимание или манипуляция?**

*Е.Ю. Федорович, Е.С. Непринцева, С.А. Емельянова, Н.Н. Мешков (Москва)*

Феральные, или, как их называют, бродячие, собаки (*Canis familiaris*) – неотъемлемая часть фауны г. Москвы. Термин «феральные» подразумевает животных, разведение и, соответственно, развитие поведения которых в раннем онтогенезе уже не находится под контролем человека, человек не заботится о них намеренно, а их связь с человеком часто носит характер комменсализма, а иногда и паразитизма (Daniels, Bekoff, 1989). Т. к. ферализация не является эволюционным процессом, феральные животные не теряют базовых поведенческих черт, приобретенных в ходе domestikации, хотя их поведение может претерпевать ряд изменений, являющихся следствием специфических условий его развития в раннем онтогенезе и ювенильном периоде.

Выживание животных в мегаполисе во многом зависит от поведенческих адаптаций к специфической городской среде, в том числе и при добывании пищи. Пищедобывательное поведение феральных (бродячих) собак в городе часто связано со стратегиями инициирования и поддержания взаимодействия с человеком в определенных местах с целью получения пищи. Те формы поведения и, в первую очередь, потенциальные возможности межвидовой коммуникации, которые делают возможным осуществление подобных стратегий пищедобывательного поведения, как считают некоторые авторы (Reid, 2009), появились в процессе domestikации этого вида, но могут успешно использоваться животными не только в «домашних» условиях.

В последние годы было показано, что собаки – домашние питомцы способны успешно оценивать и прогнозировать поведение человека. Это возможно, в первую очередь, вследствие того, что собаки внимательны как к повседневным действиям человека (направлению и особенностям локомоции, положению тела и движениям кистей рук) (Elgier et al., 2009), так и к его специальным указывающим действиям (киванию головой, указыванию рукой). Собаки учитывают в своем поведении эмоциональные состояния людей (Morisaki, Takaoka, 2009) и изменяют свое поведение в зависимости от «локуса контроля», состояния внимания человека (Viranyi et al., 2004). Собаки не просто внимательны к состояниям внимания и действиям людей, но и сами активно иницируют контакт с ними, в том числе и для осуществления тех или иных задач своей повседневной жизнедеятельности (Miklosi et al., 2000). С этими целями, наряду с сокращением дистанции, тактильным контактом, вокальными проявлениями, домашние собаки активно используют взгляд, направленный на лицо человека. В последнее время показано, что целенаправленное инициирование контакта с человеком с раннего возраста при помощи пристального взгляда характерно только для собаки, *Canis familiaris*, и не характерно для других псовых, даже выращенных с раннего возраста в человеческих семьях (напр., динго, волка; Riedel et al., 2008).

С другой стороны, исследования невербальной коммуникации людей показывают, что наряду с характеристиками межличностной дистанции, позами и телодвижениями, одной из важных ее характеристик, является взгляд в лицо другого человека и движение глаз. Инициация и поддержание дружелюбного контакта, как правило, сопровождается рассмотрением на лицо другого человека, а позиция лицом к лицу говорит о готовности партнера к контакту, о его вовлеченности в беседу. Намерения человека,

отводящего взгляд при контакте, интерпретируются как нежелание поддерживать контакт или нежелание поддерживать контакт определенной интенсивности и открытости.

Наряду с этим, в ряде исследований взаимодействий человека с домашней собакой последних лет было продемонстрировано, что люди реагируют на взгляд собаки во многом сходным образом. Взгляд домашней собаки хозяева оценивают и как инициацию контакта (напр. Ногн, 2009), и как признак привязанности (Dotson, Huatt, 2008). Например, было показано, что люди воспринимают общение с собственной собакой тем удовлетворительнее, чем чаще собаки смотрят на них в ходе взаимодействия, а при взгляде собаки на хозяина, у последнего в пробах слюны и мочи регистрируется повышенный уровень окситоцина (Nagasawa et al., 2009).

*Целью* нашего *пилотного* исследования было дать описание процесса инициирования феральными собаками контакта с людьми в ситуациях выпрашивания пищи на улицах г. Москвы. *Основной работы* послужили материалы проводившегося в течение 10 лет на ф-те психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (под руководством Н.Н. Мешковой) Практикума по наблюдению за поведением животных в городской среде.

Наше исследование проводилось с участием студентов психологического факультета МГУ в рамках специализированного семинара в 2007–2009 годах. Описания взаимодействий записывались на диктофон, а затем расшифровывались. После контакта людей с собакой наблюдатель расспрашивал (если было возможно) человека, кормившего или «жалевшего» собаку, или «старожилов» того места, где постоянно обитала собака (например, продавцов киосков). Наблюдения проводилось двумя наблюдателями одновременно, один из которых пытался фотографировать.

Были описаны в целом 108 контактов собак с людьми, 86 из которых привели к получению собакой пищи. Около 70% (n=73) описанных контактов явно иницировались собаками, остальные – самими людьми.

*Люди*, инициировавшие контакты, пытались привлечь внимание собаки при помощи слов или специфических звуков (причмокивания, свистов), иногда сопровождаемая их действиями (подкидывая кусочки пищи), при этом обязательно устанавливая и поддерживая визуальный контакт с собакой. Однако люди не всегда предлагали пищу, а иногда пытались «оправдаться» – «извини, нет с собой».

При иницировании *собаками* контакта с людьми в 65 случаях из описанных 73 собака заглядывала в лицо человека, демонстрируя характерную мимику: уши отведены назад, находятся на уровне или ниже лба, разведены в сторону, уголки губ слегка оттянуты назад, глаза широко открыты. Если человек отвечал на взгляд – поворачивал голову, собака начинала слабо повиливать хвостом, не отводя взгляда. Если далее человек начинал говорить что-либо, собака, как правило, начинала движение по направлению к человеку. Если «диалог» не поддерживался человеком или прерывался им на начальных этапах, собака некоторое время смотрела на него, могла следовать за этим человеком и даже трогать его сумку носом либо же тут же переводила взгляд на другого человека. Описано несколько случаев «нетипичного» инициирования контакта собаки с людьми. Например, одна из собак, неожиданно подбежала и тыкалась носом в руки или в одежду (на уровне карманов) прохожих, другая собака стремительно перебежала перед человеком, резко останавливалась и, оглядываясь, смотрела на его лицо.

Интересно, что собаки ведут себя по-другому по отношению к людям, которых знают и которые регулярно их подкармливают. Они издали направляются к ним, активно виляя хвостом, тыкаются носом, «поддевают» руку, «вертятся», нередко вокализуют.

Были описаны следующие пищеводобывательные тактики собак.

1. Собаки регулярно/ежедневно приходят достаточно четко к одному и тому же *времени* к пищевым киоскам, к закрытию кафе, к конкретному подъезду жилого дома.

Появляясь в определенное время рядом с киоском, собаки встают чуть в стороне от него, мордой в сторону окошка, направляя взгляд на лицо человека, покупающего еду,

либо садятся перед киоском напротив окошка и смотрят на продавщицу. Обращает на себя внимание, что собаки появляются у намеченных пунктов примерно в одно и то же время. Например, у киосков Савеловского вокзала между 17.00 и 17.30 (данные 2008 г.) — когда люди начинают возвращаться с работы. Точное по времени появление собак отмечают большинство людей, регулярно подкармливающие их. Из других исследований жизни стай фeralных собак известно, что смена их повседневной активностей (уход на дневку, выход из убежищ) также подчиняется строгому временному расписанию (Rubin, Beck, 1982).

Была описана высокая эффективность подобных пищедобывательных стратегий собак. Так, за 45 минут одного наблюдения, собака получила 12 подачек от людей, отходящих от колбасного киоска, за 60 минут наблюдений у остановки рядом с пищевым рынком, 12 человек оставили еду на газоне, где находились собаки.

2. Собаки подходят к потоку людей, идущих на работу в учреждение, от вокзалов или ж/д станций к метро, к остановкам транспорта рядом с крупными вузами. В этих случаях собаки активно визуальнo сканируют поток людей (поднимают морду, поворачивают вслед прохожему, переводят взгляд от одного человека на другого). В отдельных случаях при инициировании контакта в таких местах выявлено предпочтение собаками определенного типа людей: приостанавливающиеся люди, люди смотрящие на собаку, женщины с хозяйственными сумками или пакетами, женщины с детьми. В целом, собаки чаще смотрят и отслеживают движение женщин, чем мужчин.

3. Видимо, особое место занимают группы собак, в течение нескольких лет живущие на одних и тех же местах (до 6 лет). К таким собакам по расписанию приходят уже люди, которых они хорошо знают, и приносят им еду. Такая группа собак и уход за ними является центром построения взаимоотношений у группы людей, которые хорошо друг друга знают и даже согласуют свою активность по кормлению собак.

Как показали результаты нашего пилотного исследования, пищедобывательное поведение фeralных (бродячих) собак включает в себя инициирование и поддержание взаимодействий с людьми, отвечающее некоторым основным требованиям построения невербальной коммуникации человека с человеком. При построении подобных поведенческих диалогов видоспецифические действия собаки, синхронизированные с человеческими, (взгляд в лицо, сокращение дистанции, своеобразная мимика) выполняют в этой ситуации своеобразные «метакоммуникативные» функции, и интерпретируются людьми как дружелюбные, просящие. Так, при опросах людей выяснилось, что они «не могут пройти мимо» и воспринимают мимику собак как «просящую», а состояние собаки оценивают как «голодная», «несчастливая», «одинокая», «обижаемая».

В целом, такие интерпретации поведения собак могут объясняться тем, что при общении людей именно невербальная коммуникация отвечает за метакоммуникативный компонент взаимодействия «как» — предоставляет информацию об истинном характере протекания взаимодействия и эмоциональном состоянии общающихся индивидов. Отсутствие при коммуникативных обменах с собаками «двойных ловушек» (как следствие отсутствия вербального общения со стороны животных), отрицания и критики со стороны животного, чуткая к любым изменениям поведения человека быстрая обратная связь (поведенческая реакция) со стороны собаки, преобладание ответных реакций, интерпретируемых людьми как эмоционально положительные, а также более последовательный и предсказуемый, чем в случае с людьми, характер взаимодействий усиливают у людей ощущение безопасности подобного коммуникативного взаимодействия.

Поведение фeralных собак, направленное на активное инициирование человека вступать во взаимодействие, выгодные для собаки, исследовано недостаточно. Его важно изучать и для понимания механизмов межвидовой коммуникации и для разработки методов мониторинга городских популяций фeralных собак. Наши предварительные исследования показывают, что *регуляция численности собак в крупных мегаполисах* но-

сит ярко выраженный социальный аспект, который необходимо учитывать при продумывании стратегий регуляции численности животных в городе.

## **Сравнительно-психологические аспекты психодиагностических признаков рисунков**

*Г.Г. Филиппова (Москва)*

Рисуночные методы широко применяются в психологических исследованиях, они хорошо зарекомендовали себя в диагностическом, прогностическом и терапевтическом аспектах. Рисуночные тесты относятся к проективным методам. В интерпретации данных, получаемых с помощью этих методов, выделяются две группы качеств: формальные (расположение на листе, размеры изображения, качество линии, стирание, стиль раскрашивания, наличие штриховки, отношение к деталям и некоторые другие) и содержательные (наличие персонажей и их прорисовка, взаимное расположение, сюжет рисунка и т. п.). Эти две группы качеств со своей стороны отражают проекцию двух содержаний субъективной сферы личности: общее переживание себя в мире (модель «Я-Мир») и переживание себя в конкретной ситуации, связанной с темой рисунка. Общепринятым является представление о том, что есть ряд устойчивых индивидуальных характеристик, которые присущи человеку и отражают его глобальное переживание себя в мире, и ряд ситуативных, отражающих его представление и переживания относительно темы рисунка. К первым относятся в основном такие формальные признаки рисунка, как расположение на листе, общий размер изображения, качество линии, наличие штриховки и некоторые содержательные признаки (например, присутствие линии основания, острых углов и деталей, особенности рисования дома, дерева, человека и т. п.). Ко вторым относят чаще всего измененное по сравнению с другими изображение какой-либо фигуры или детали рисунка, наличие штриховки, определенных деталей, особенностей рисования их у конкретных фигур и объектов и т. п. Из всех этих особенностей рисунка те его качества, которые относятся к первой группе, остаются неизменными на протяжении длительного периода жизни, а, возможно, вообще не изменяются. Одним из наиболее стабильных факторов является расположение рисунка на листе, которое расценивается как проекция представления о себе в своем жизненном пространстве. Именно это качество практически не изменяется на протяжении жизни, оно проявляется в рисунках на любую тему и может быть проинтерпретировано даже в том возрасте, когда технические возможности ребенка, которые необходимы для диагностики, еще не сформированы. Такое положение позволило заключить, что использование пространства листа при рисовании может рассматриваться как проекция себя в жизненном пространстве или, другими словами, проекция индивидуальной модели «Я-Мир». Такая интерпретация подкрепляется следующими обстоятельствами. Расположение на листе или другом ограниченном пространстве всегда рассматривается как проекция переживания себя в жизненном пространстве, используется в разных проективных методах и верифицировано во многих исследованиях как устойчивый и корректный показатель. «Вписывание» в ограниченное пространство при нанесении изображений появляется уже у очень маленьких детей (по крайней мере, с конца первого года жизни), у детей и взрослых с психической патологией и у высших обезьян.

Поскольку данный фактор является устойчивым и дает информацию о переживании себя в мире сразу и верно, то можно предположить, что использование этой информации может служить диагностическим инструментом для построения гипотезы об общем эмоциональном благополучии рисующего вне зависимости от умения рисовать, онто- и филогенетической стадии развития и психического состояния.

Еще одним важным и мало исследованным в психологии признаком рисуночных тестов является учет уже имеющихся на используемом для рисования пространстве

«меток» (рисунков, линий, пятен и т. п.). Такие «метки» учитываются при рисовании, они структурируют пространство для рисования и организуют его: рисующий располагает свой рисунок либо на свободном пространстве, либо непосредственно на имеющихся деталях, либо использует их в организации своего рисунка. Такое использование также встречается у взрослых людей, маленьких детей и понгид. Можно предположить, что имеющиеся на пространстве для рисования «метки» символизируют присутствие «Другого», и в таком случае могут расцениваться как диагностические признаки модели «Я-Другой». Особенно важно такое предположение для диагностики модели «Я-Другой» в тех случаях, когда сюжетное изображение невозможно (маленькие дети, люди с психическими нарушениями, а также высшие животные).

Для обоснования такого предположения предпринят сравнительный анализ расположения рисунка на листе и использования уже имеющихся на листе «меток» в рисунках взрослых людей, маленьких детей и понгид. Для обоих случаев ситуации рисования (т. е. само пространство листа, в которое надо будет «вписаться») могут быть следующими:

1. чистый лист для индивидуального рисунка без следов присутствия «Другого»;
2. лист с нанесенными «метками» (разделенный в разных пропорциях, с нанесенными простыми изображениями – линия, точка, замкнутый контур), символизирующий присутствие «Другого» в этом пространстве и качество этого присутствия;
3. чистый лист для совместного рисунка, на котором надо разместиться вместе с партнером, который в данном случае выступает в роли значимого «Другого».

#### *Испытуемые*

1. Дети первого и второго года жизни. Работа проводилась в 1978 г. на базе экспериментальных яслей НИИ дошкольного воспитания. В экспериментах участвовало 98 детей.
2. Подопытные животные. Детеныши орангутанов: 4 детеныша: 2 в возрасте 9 мес., 1 в возр. 1 г. 2 мес., 1 в возр. 3,5 года и 1 в возрасте 4,5 года.
3. Взрослые и дети. Исследование проведено на материале экспериментальной и консультационной работы с детьми и взрослыми разного возраста.

Всего проанализировано более 1000 рисунков.

#### *Полученные результаты*

1. При рисовании на чистом листе.

Все рисующие всегда вписываются в пространство листа. Более того, обезьяны соответствующим образом используют ограниченное пространство стены, двери клетки и т. п. Только у детенышей орангутанов я замечала в самых первых опытах проведение линии за границу листа по столу. После этого детеныш сдвигал лист и трогал ногтем след на столе. После двух-трех таких действий рисование за площадь листа не повторялось. Обезьяны и маленькие дети преимущественно располагают рисунок по всей поверхности листа или в центральной части (примеры). Интересным является переворачивание листа или требование другого листа. Количество изображения и площадь листа, занятая им, могут существенно различаться. Размещение изображения внизу, вверху или в углу листа появляется только с пяти лет. При лонгитюдном исследовании (женщины в процессе всей беременности и первого года после родов) расположение рисунка на листе остается достаточно стабильным, возможно небольшое изменение размеров изображения или небольшой сдвиг в рамках того же сектора листа.

2. При рисовании на листе с имеющимся изображением (точка, линия, замкнутый контур, другое изображение).

Обезьяны и маленькие дети практически всегда используют имеющееся изображение. Точку (или дырочку) зарисовывают звездообразными штрихами, линию зачерчивают в одном или нескольких местах, проводят по ней, вдоль нее или наискось подобную линию (исключая опыты с инструкцией повторить рисунок экспериментатора). В замкнутом контуре (круг) рисуют внутри или на его границах. У детей такое намерение

выражено сильнее, чем у обезьян, они наносят на имеющееся изображение больше деталей. Взрослые часто при спонтанном рисовании используют имеющиеся «метки» как начальную деталь рисунка или строят вокруг имеющейся метки композицию своего рисунка.

### 3. При совместном рисовании.

При совместном рисовании взрослых и детей с дошкольного возраста возможны: разрывание листа пополам по инициативе одного из партнеров, после чего каждый рисует как на отдельном листе индивидуально; сгибание листа или разделение его линиями, после чего используют каждый свою часть индивидуально; расположение рисунков партнеров в перпендикулярных плоскостях; каждый рисует на своей половине, не обозначая границу физически; один из партнеров завладевает большей площадью листа, «подавляя» другого; каждый рисует на своей части, но при этом один из партнеров «проникает» (или стремится проникнуть) на территорию другого (иногда в форме дорисовывания деталей на рисунке партнера); полностью совместное использование площади листа.

Дети конца первого и второго года жизни и понгиды активно подражают рисункам партнера, причем преимущественно в двигательном плане (используют то же движение рукой: направление линии, дуги, точки, штриховки и т. п.), часто стараются рисовать на рисунке партнера. Кроме того, обычно стремятся взять карандаш партнера и рисовать им.

Представленные данные, во-первых, подтверждают достоверность формальных признаков рисуночных тестов, а во-вторых, являются эмпирическим основанием для формулировки гипотезы о наличии общих системных законов построения модели Мира в фило- и онтогенезе. На основании представленных данных возможна разработка программы сравнительно-психологического экспериментального исследования формирования модели Мира и в дальнейшем создания тестовых психодиагностических методик оценки своей позиции в Мире и отношения со значимыми другими.

## **Эмпирическое исследование восприятия самих себя у понгид (на примере рисования перед зеркалом у орангутанов)**

*И.А. Хватов (Москва)*

В настоящий момент в рамках зоопсихологии накопился большой пласт данных, свидетельствующих о наличии у понгид, как представителей переходной фазы от интеллектуальной стадии к стадии сознания (Филиппова, 2004), предпосылок формирования сознания или, как говорят З.А. Зорина и И.И. Полетаева (2003, с. 223), «элементов сознания». Все исследования в этой области можно разделить на три группы:

1. изучение способности понгид к самоузнаванию в зеркале и на фотографии (Зорина, Полетаева, 2003; Филиппова, 2004);
2. изучение способности понгид к оценке знаний и намерений других особей – «theory of mind» (Premack, Woodruff, 1978; Зорина, Полетаева, 2003);
3. изучение способности понгид к использованию искусственных знаковых средств (языков-посредников) (Зорина, Полетаева, 2003; Филиппова, 2004; Зорина, Смирнова, 2006).

Актуальность настоящего исследования объясняется необходимостью получения дополнительных данных, в частности информации о специфике восприятия понгидами своей собственной деятельности и самих себя, как ее субъектов, для проведения сравнительно-психологического анализа филогенеза отражения животными самих себя и формированием Я-концепции в раннем онтогенезе человека.

Целью исследования было изучить орудийную деятельность орангутанов (рисование мелками) перед зеркалом и вне него.

*Гипотеза исследования:* орангутаны способны воспринимать себя как субъектов собственной деятельности — «авторов» (Стерн, 2006), проявляя интерес к изучению оной.

Д.Н. Стерн (там же) выделяет в структуре «авторства» три инварианты: 1) ощущение волеизъявления; 2) обратная связь; 3) предсказуемость последствий собственного действия. Поскольку деятельность, изучаемая нами, в большинстве случаев не была направлена на другого субъекта (она была направлена на субстрат или собственное тело), то ключевым инвариантом для нас являлось получение обратной связи (интерес к ее получению) о процессе и результате собственной деятельности. В качестве инструмента, позволяющего получить такую обратную связь, как раз и использовалось зеркало.

Применяя классификацию форм манипулирования объектами у приматов, предложенную М.А. Дерягиной (1986), мы выделили четыре типа манипулирования мелками (рисования), свидетельствующих об интересе орангутанов к процессу собственной деятельности, в зависимости от объекта, на который направлялось действие, а так же в зависимости от того, осуществлялась ли данная деятельность перед зеркалом или вне него. Эти типы манипулирования представлены ниже.

#### ***Опосредованные действия с субстратом***

*Вне зеркала:* 1а) рисование мелком на субстрате или другом объекте при слежении взглядом за оставаемыми линиями и рассматривание собственного рисунка.

*Перед зеркалом:* 2а) рисование мелком на субстрате или другом объекте и переведение взгляда на отражение собственных движений в зеркале

#### ***Действия с собственным телом***

*Вне зеркала:* 1б) растирание мелком по поверхности собственного тела

*Перед зеркалом:* 2б) разрисовывание самого себя (тела и лица), глядя в зеркало

В соответствии с выдвинутой нами гипотезой, можно было предположить, что количество действий типа 2а и 2б, т. е. рисования мелками перед зеркалом (глядя в него), будет преобладать над действиями первого типа (рисования мелками вне зеркала).

*Организация исследования:* эмпирическое исследование, проводившееся в 2007–2008 годах в Московском зоопарке, было организовано по методике выборочного наблюдения, состоявшей из 20-ти серий. Испытуемыми являлись 8 орангутанов (*Pongo pygmaeus* и *Pongo abelii*): 3 самца, 5 самок. В каждой серии орангутанам выдавалась коробка с мелками (детские школьные мелки) — по одной коробке на каждый вольер (всего два). Три зеркала размером 50 на 70 см ставились вплотную к стеклу вольера. Время каждого сеанса наблюдения было различным и зависело от того, насколько долго обезьяны сохраняли интерес к мелкам и манипулированию ими.

*Результаты:* было установлено, что количество действий второго типа, т. е. рисование и саморазрисовывание перед зеркалом, глядя в него, значительно преобладало над манипулированием мелками вне зеркала ( $p < 0.05$ ). Более того, обезьяны не только рисовали перед зеркалом, но и предпочитали осуществлять, глядя в него, и другую деятельность (например, пить из бумажного пакета или пластиковой бутылки). Также была установлена высокая степень индивидуализации типов действий с мелками у каждой особи.

*Вывод:* орангутаны, как представители переходной фазы от стадии интеллекта к стадии сознания, способны воспринимать себя как субъектов собственной деятельности, проявляя интерес к изучению процесса ее протекания.

Перспективным направлением исследований в контексте данной темы представляется проведение сравнительно-психологического анализа особенностей отражения самих себя (восприятия себя) животными разных стадий эволюции психики, включая более низкие (перцептивную и сенсорную), между собой, а также с отражением самого себя человеком в раннем онтогенезе.

## СЕКЦИЯ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

### Особенности структурных элементов сознания как детерминант типа делового взаимодействия личности

*М.В. Аборина (Самара)*

Эффективность предприятия зависит от совместной деятельности менеджеров с клиентами, устойчивые отношения с ними становятся центральным моментом в деятельности организации. Поэтому клиент является основным субъектом деятельности предприятия.

Одной из основных профессионально значимых психологических характеристик личности менеджера является ее направленность, которая во многом определяет взаимодействие менеджера с клиентом.

Направленность личности в соответствии с ценностями, установками, смысловыми образованиями является «показателем» субъектности.

Субъектность является системной целостностью всех сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь, психических процессов, состояний и свойств сознания.

В рамках экологического подхода сознание рассматривается как особая форма бытия, которая является высшей формой развития психики и которая возникает и развивается во взаимодействии человека со средой (Панов В.И., 2006).

В структуру экологического сознания входят следующие составляющие (Панов В.И., 2006).

1. Телесная (психосоматическая) – то, что ассоциируется с понятием физического самочувствия и здоровья, отношения к нему, условий и методов его сохранения.

2. Эмоциональная (аффективная), выражающая эмоциональное отношение к природной среде, ее объектам к другим людям и к самому себе как проявлениям Природы, разным по своей форме, но единым по своей принадлежности к Природе.

3. Интеллектуальная (познавательная), выражающая знания и представления о природе, природных объектах, о других людях и о самом себе как природных явлениях.

4. Личностная, т. е. Я – концепция как система личностных отношений к окружающему миру (природе), к другим людям и к самому себе опять же как формам природного бытия, разным по своим проявлениям, но единым по своей природной сущности.

5. Духовно-нравственная (этическая), представляющая систему этических ценностей, которые имеют общеприродный, а не только сугубо биологический или социальный характер.

Исходя из данного теоретического подхода, мы предположили, что тип делового взаимодействия, определяется структурными элементами сознания, а именно: ценностно-нравственными характеристиками личности, общими интеллектуальными способностями и отношением к своему физическому Я и направленностью.

В эмпирическом исследовании приняли участие 30 менеджеров торгового предприятия г. Самары, в возрасте от 22 до 42 лет, мужчин и женщин.

В работе был использован комплекс эмпирических методов исследования: наблюдение, интервью, анализ документации (контент-анализ), анкетирование, тест-опросники. В качестве диагностического инструментария были использованы: тест личностных ценностей (ТЛЦ) (Карпушина Л.В., Капцов А.В., 2007), методика оценки доверия личности другим людям (Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б., 2007), методика «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко, методика исследования макиавеллизма личности В.В. Знакова (Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б., 2003), методика определения типа взаимодействия (Аборина М.В., 2009, с. 93–104; Лидская Э.В., 2009, с. 290–295), тест-анкета «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова, методика исследования самооотношения к Образу Физического Я (Чер-



кашина А.Г., 2007), прогрессивные матрицы Равенна, определение направленности личности Б. Басса.

При обработке результатов использовался пакет прикладных программ StatSoft STATISTICA 6, а именно вычисление U-критерия Манна – Уитни, а также регрессионный анализ.

На основании проведенного контент-анализа собранных в ходе интервью данных нами было выделены субъект-совместный, субъект-обособленный, субъект-объектный, объект-субъектный типы взаимодействия менеджеров с клиентами.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить об имеющихся различиях в личностных ценностях и нравственных характеристиках, а также в самоотношении к Образу Физического Я, направленности личности и в общей интеллектуальных способностей в группах менеджеров с различными типами взаимодействия с клиентами.

Показатели по общему интеллекту располагаются в линейной зависимости, самые высокие у менеджеров с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия с клиентами, затем субъект-обособленного, субъект-объектного и самые низкие – объект-субъектного.

Основным критерием выделения интеллекта как психологического конструкта является его функция в регуляции поведения. Говоря об интеллекте как о некоторой способности, имеют в виду его адаптивное значение для приспособления живого организма к новым жизненным условиям. Исходя из этого, мы можем предположить, что менеджеры с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия с клиентами более адаптивны к средовым изменениям.

Для менеджеров с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия свойственны высокие показатели направленности на дело, на общение, самые низкие показатели направленности на себя. Представители данного типа взаимодействия больше других ценят физическую активность, не считают общение ценностью, но более других направлены именно на общение. Критерием доверия другим людям для менеджеров с субъект-совместным типом взаимодействия является предсказуемость.

Таким образом, можно заметить, что менеджеры с предпочтением субъект-совместного типа взаимодействия с клиентом заинтересованы в решении деловых проблем, ориентированы на деловое сотрудничество и к поддержанию отношений с людьми.

Положительная оценка собственного Образа Физического Я в сознании менеджеров с субъект-совместного типа взаимодействия, а также в суждениях окружающих существенно влияет на позитивность его Я – концепции в целом.

Для представителей данного типа важно насколько хорошо они знают партнера по взаимодействию и могут ли они предсказать его поведение в ситуациях неопределенности. А нравственная позиция менеджеров подобного типа во взаимодействии с клиентами менее позитивна, что проявляется в их представлениях значимости морали для общества.

В ходе исследования у менеджеров с субъект-обособленным и объект-субъектным типом взаимодействия значимых различий в личностной направленности выявлены не были. Менеджеры этих типов, направлены на дело и на себя, т. е. на деловое сотрудничество и решение деловых проблем, а так же они стремятся к личному первенству и престижу, склонны к соперничеству, в работе видят возможность удовлетворения своих притязаний вне зависимости от интересов других. Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что личностная направленность не определяет тип взаимодействия, а выявляет подтипы. Субъект-обособленный тип является подтипом субъект-субъектного типа взаимодействия.

Менеджеры с субъект-обособленным типом взаимодействия характеризуются наибольшим показателем такого компонента Физического Я, как анатомическая характе-

ристика, что влечет за собой существенное снижение общей самооценки. Размеры и форма тела в представлении человека оказывают влияние на качественное своеобразие жизни индивида, а, значит, и на приоритеты в деловом взаимодействии, не позволяя раскрываться полностью перед партнером по взаимодействию.

**Выводы.** Тип делового взаимодействия менеджеров с клиентом, определяется ценностно-нравственными характеристиками личности, общими интеллектуальными способностями и отношением к своему физическому Я, а направленность личности определяет подтипы взаимодействия. Полученные данные создают предпосылки для разработки корректирующих программ для менеджеров, способствующих оптимизации стиля взаимодействия с деловым партнером в сфере торгового бизнеса.

## **Детерминанты толерантных установок у школьников**

*Ю.Д. Бабаева, П.А. Сабатов (Москва)*

Актуальность проблемы толерантности во многом обусловлена рядом трагических событий, которые произошли и, к сожалению, продолжают происходить во многих странах мира, в том числе и в нашей стране (террористические акты, экстремистские выступления различного рода и т. п.). Опасность разрастания таких очагов напряженности все более усиливается, и в «зоне риска», как правило, находится молодежь. Недостаток знаний и жизненного опыта, юношеский негативизм, незрелость решений трудных ситуаций – все это способствует тому, что именно молодых людей гораздо легче втянуть в социальные конфликты. О значимости назревшей проблемы свидетельствует цикл федеральных и столичных программ воспитания молодежи в духе гражданской солидарности и культуры мира.

Необходимость проведения подобной профилактической, воспитательной и коррекционной работы формирует запрос на прикладные психолого-педагогические технологии, что, в свою очередь, требует создания прочной научной базы. Многие ученые (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, Г.В. Солдатова и др.), отмечая комплексный характер толерантности, выделяют различные аспекты ее проявления – от психической устойчивости до ценностных ориентаций личности. Вместе с тем ощущается дефицит методических средств, не просто чувствительных к какой-либо отдельной стороне толерантности, но адекватных ее многоплановости.

**Целью** нашего исследования было выявление детерминант толерантных установок личности у старшеклассников; при этом отдельной методической задачей стало создание инструмента дифференцированной диагностики толерантности. Согласно нашей теоретической модели толерантность – сложное морально-психологическое образование, проявляющееся в ситуациях социального взаимодействия и фиксированное в соответствующих установках.

**Гипотезы.** Генерализованность толерантных установок связана со сформированностью альтруистических ценностей, в то время как степень выраженности установки в конкретной ситуации обусловлена, с одной стороны, природой ее объекта и, с другой, – уровнем индивидуально-психологических ресурсов, обеспечивающих ее функционирование: гибкости, рефлексивности, плюрализма, миролюбия. Кроме того, на толерантные установки влияют факторы ситуации в обществе (социальные конфликты, кризисы) и конкретной социальной и образовательной среды (учебного заведения), а также фактор пола субъекта, воздействующий как на содержание установок к некоторым объектам, так и на уровень его агрессивности.

**Методика.** Для изучения толерантных установок нами был разработан опросник «Многофакторное исследование толерантности» (МИТ) из 60 пунктов, образующих 2 ряда шкал. Первый ряд содержит 10 шкал, каждая из которых измеряет толерантность к определенному «объекту» (национальность, религия и др.). Во второй ряд вхо-

дят 4 шкалы, отражающие индивидуально-психологические качества субъекта, служащие ресурсами толерантному поведению (гибкость, рефлексивность и т. д.).

*Выборка стандартизации.* Валидизация МИТ проводилась в 2003–2006 гг. на выборке 1740 учащихся школ г. Москвы 13–17 лет, средний возраст 14,5 лет, 52%, девушек, 48% юношей (Бабаева, Сабадош, 2005; 2008).

Для оценки *надежности* МИТ как общей *согласованности его пунктов* вычислялся коэффициент альфа Кронбаха, составивший 0,82. Коэффициент общей *согласованности шкал* составил 0,86 при средней корреляции между шкалами  $r=0,34$ . Эти результаты указывают на то, что различные шкалы МИТ направлены на оценку отдельных аспектов одного и того же конструкта и могут быть объединены для подсчета общего индекса толерантности – ОИТ.

*Тест-ретестовая надежность* МИТ проверялась на выборке 200 учащихся, 53% девушек, 47% юношей, ретестовый период – от 6 до 18 месяцев. Высокие положительные корреляции как по ОИТ ( $r=0,71$ ), так и по большинству отдельных шкал, свидетельствуют о высокой степени устойчивости данных, получаемых с помощью МИТ.

*Конструктная валидность* МИТ проверялась структурным моделированием по схеме многочертного-многометодного анализа, статистически подтвердившим конвергентную и дискриминантную валидность «объектных» и «субъектных» шкал (Митина, Бабаева, Сабадош, 2010).

*Критериальная валидность* МИТ проверялась путем сравнения результатов с оценками экспертов – учителей и классных руководителей. Им предлагалось расклассифицировать учащихся по уровню толерантности, опираясь на собственные критерии, которые затем выявлялись в ходе специальной беседы. Оказалось, что оценки экспертов совпадали с показателями МИТ лишь для части группы риска, имеющей характерный профиль с особенно низкими баллами по шкалам «Старшие» и «Нормы поведения». Учащиеся с относительно высокими баллами по этим двум шкалам в основном оценивались учителями как толерантные, даже будучи в группе риска по данным МИТ, т. е. имея крайне низкие баллы по остальным шкалам и ОИТ. Эти результаты позволяют предположить, что интолерантные установки учащихся, которые не проявляются ни в общении со взрослыми, ни в нарушении формальных норм поведения, могут ускользать от внимания педагогов.

Анализ данных валидизации позволяет сделать положительное заключение о психометрических характеристиках опросника МИТ, соответственно – об обоснованности использования получаемого с его помощью диагностического материала.

Для диагностики ценностных ориентаций использовалась методика М. Рокича в адаптации А.А. Гоштаутаса, А.А. Семенова и В.А. Ядова. Выборка включала 566 девятиклассников московских школ, 61% девушек, 39% юношей.

**Результаты и обсуждение.** Данные МИТ обрабатывались методом дисперсионного анализа. Высоко значимые различия в средних показателях толерантности обнаружены при анализе *объектных шкал*. Самая высокая толерантность выявлена по отношению к противоположному полу, самая низкая – к больным, преступникам и к соблюдению норм поведения. Сильно различаются и показатели по *субъектным шкалам*. Ниже остальных оказались показатели гибкости, выше – рефлексивности.

Отчетливо проявились и *половые различия*. Более толерантная позиция девушек отличалась от позиции юношей на статистически значимом уровне по всем объектным шкалам, за исключением отношения к старшим, весьма толерантного у обоих полов. Показатели субъектных шкал у юношей также значимо ниже, чем у девушек, приближаясь к ним лишь по рефлексивности.

Различия между *шкалами* по ОИТ оказались высокосignификантными. При этом каждая школа обладает особым «профилем» показателей толерантности.

*Хронологический фактор* дополнительно включался в анализ данных, полученных за период 2003–2006 гг. на выборке в 1086 девятиклассников. Зафиксированы высоко значимые изменения толерантности год от года по выборке в целом; выявлены особенности этого процесса в отдельных школах. Обнаружено также влияние отдельного важного общественного события: после трагедии в Беслане уровень толерантности резко упал.

Альтруистическая терминальная *ценность* «Счастье других людей» оказалась в числе последних по важности как для юношей, так и для девушек: 23% выборки поставили ее на два последних места. При этом многие респонденты ограничивали круг «других людей» исключительно своими родными и ближайшими друзьями. Данные результаты свидетельствуют о низкой в целом степени сформированности альтруистической мотивации.

Обнаружены также *связи ОИТ с ценностными ориентациями*: высоко значимые положительные корреляции с ценностями «Счастье других людей» и «Терпимость», и отрицательные — с «Развлечениями», «Материальной обеспеченностью», «Непримиримостью к недостаткам».

Таким образом, полученные результаты подтверждают выдвинутые нами гипотезы о детерминантах толерантных установок. Обнаруженные корреляции ОИТ с ценностными ориентациями свидетельствуют о связи генерализованности толерантных установок с альтруистическими ценностями. Различия в уровне толерантности по объектным и субъектным шкалам МИТ мы интерпретируем как обусловленность проявлений толерантности природой ее конкретного объекта и индивидуально-психологическими качествами субъекта. Выявленные различия в показателях МИТ юношей и девушек подтверждают гипотезу о дифференцированном влиянии пола субъекта на толерантные установки. Влияние фактора учебного заведения на толерантность подтверждается различиями в показателях школ, а фактора общественной обстановки — временной динамикой ОИТ. Эти результаты и созданный методический инструментарий могут использоваться для разработки психолого-педагогических технологий, направленных на формирование толерантных установок у современных учащихся.

## **Эколого-психологические характеристики качества жизни личности**

*А.Л. Верник (Киев)*

В лаборатории экологической психологии Института психологии им. Г.С. Костюка под руководством Ю. Швалба предложено рассматривать эколого-психологические характеристики качества жизни в аспекте включенности отношений человека с компонентами среды в его жизнедеятельность (или в разные деятельности). Соответственно определяются такие составляющие: «субъективная привлекательность» (цель), «реалистичность» (средства), «удовлетворенность» (результат). К ним добавлены факторы риска и актуальности. Первые являются источником беспокойства, опасности, внутреннего напряжения, отрицательных переживаний, т. е. одной из важных составных «некачественности». Актуальность мы определяем степенью конкретизации возможностей, целей и средств в тех или иных средах развития личности.

Согласно предложенному эколого-психологическому подходу качество жизни личности в конкретной среде (профессиональной, образовательной, межличностной, бытовой и т. п.) мы операционализировали через: согласованность характеристик целевого, инструментального и потребностного содержания; уровень их конкретизации; их совокупный вес; уровень показателя беспокойства.

Соотношение вышеназванных показателей задает профиль субъективного образа качества жизни, и дает возможность определять характер проблем при его отрицательной оценке.

Основываясь на описанной выше модели нами была разработана методика сбора эмпирического материала относительно субъективной оценки качества жизни, являю-

шаяся модификацией известной проективной техники незавершенных предложений (Д. Сакс и С. Леви). Здесь респондентам предлагалось продолжить начинающиеся предложения, распределенные на группы в соответствии с выделенными компонентами качества жизни – привлекательности («В будущем я буду ...», «Я хочу ...»), реалистичности («Я могу ...»), рискованности («Я боюсь ...»). После выполнения данной части задания предлагалось упорядочить записанное по степени личностной важности.

Хотя процесс обработки данных оказался трудоемким, полученные результаты позволяют говорить о достаточно широкой информативности методики как в индивидуальной работе, так и относительно усредненных показателей по различным группам людей. В частности, мы: составили тезаурус качества жизни в целом и каждой его составляющей; сгруппировали составленный тезаурус по семантическим множествам (прежде всего, «быть», «иметь», «делать / действовать» и «переживать»); определили мощность каждого из выделенных семантических множеств в исследуемых группах и индивидуально; рассматривали представленность и соотношение параметров качества жизни в различных сферах жизнедеятельности. Полученные данные явились, также, основой для разработки опросника субъективной оценки качества жизни в соответствии с вышеприведенной теоретической моделью.

Нами было проведено эмпирическое исследование среди студентов 1-го, 5-го курсов стационарного и 3-го курса заочного отделений вузов г. Киева. В целом по выборке доминирующим является класс «действие» (48%), однако в желаниях уже доминирует «иметь» (52% против 35%), а в возможностях данный показатель, наоборот, опускается до 2%. В то же время, здесь максимума достигает показатель «переживаний» (10%) в основном за счет заочников. В рассмотренных показателях наблюдается и возрастная специфика. У первокурсников в желаниях немного доминирует «действие» (46%), а цель «иметь» почти вдвое выше нежели по выборке в целом (38%). В тоже время, всего в 4% оценивается возможность «быть». У выпускников этот показатель максимальный во всех составляющих субъективной оценки качества жизни.

### **Профессиональные деформации и условия предупреждения риска их возникновения у руководителей образовательных учреждений**

*Т.Е. Егорова, Е.Н. Семячкина (Н. Новгород)*

Современные условия трудовой деятельности управленческих кадров определяют новые проблемы, требующие научного осмысления и практического разрешения. Одной из них является проблема поддержания профессионального соответствия специалиста в течение длительно выполняющих им профессиональных действий.

В целях определения профессионального соответствия в отечественной психологии вводится термин «профессиональное здоровье» специалиста (Зеер Э.Ф., Никифоров С.Г., Митина Л.М. и др.). По определению Г.С. Никифорова, «профессиональное здоровье» включает в себя различные аспекты взаимоотношений человека с профессиональной средой, являясь своеобразной «мерой согласования социальных потребностей общества и возможностей человека функционировать в определенных условиях трудовой деятельности» (Никифоров Г.С., 2006, с. 11). Нарушения, связанные с изменением профессионального и личностного развития специалиста, возникающие в процессе длительного выполнения профессиональной деятельности, нашло отражение в термине «профессиональная деформация» (ПД) личности. Исследования ПД указывают на объективность этого явления, развитие которого зависит от субъектных качеств человека, сформированных в соответствии со спецификой определенного профессионального труда и его личностных особенностей. Профессиональная деформация развивается постепенно и не у всех специалистов. Она может иметь и временный характер, а также разную степень выраженности. Выделяются такие существенные при-

знаки, как нарушение целостности личности (Жалагина Т.А, Иванова Е.В.), снижение адаптации к социальной жизни (Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.), изменение поведения и результативности профессиональной деятельности (Митина Л.М.), отношение к профессиональным этическим нормам в деятельности, профессиональному и непрофессиональному общению (Дружилов С.А., 2004; Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., 2005; Митина Л.М., 2005). К деформирующим признакам трудового поведения относят, рестрикционизм (минимизация производительности труда), избыточная интенсивность труда, карьеризм, ригидность, боязнь самовыражения, бедность ролевой системы, некомпетентность (Трунов Д.Г.).

Проведенное теоретическое исследование позволило нам отнести к явлению «профессиональная деформация» как к сложно организованному интегративному личностному новообразованию, возникающему как результат закрепившихся в особенностях сознания и самосознания личности негативных, по своему характеру, образцов поведения и нерезультативных способов деятельности, сформированному в пространстве профессионального взаимодействия. Детерминантами профессиональных деформаций являются ролевые особенности профессиональной деятельности, стимулирующие закрепление в поведении и деятельности субъекта разных способов решения профессиональных задач, а также внутренние причины – индивидуально-типологические особенности личности, его профессиональная компетентность и составляющие ее компетенции.

Проведенный анализ показал, что практически все эффекты проявления ПД, так или иначе, затрагивают ценностно-смысловую сферу личности, отношение индивида к себе и окружающему миру (к труду, другим людям, к профессиональным, этическим нормам и др.). В таком случае, предотвращение риска возникновения профессиональных деформаций лежит в сфере психологических отношений, что определяет вектор поиска оснований профилактики ПД. В качестве такого основания мы выделяем повышение уровня психологической культуры специалиста. Психологическая культура возникает в процессе взаимодействия людей, придает ему качество гуманистически и экологически ориентированных отношений. В сознании личности ПК представляется как совокупность культурно-исторических способов человеческой деятельности по восприятию и произвольной регуляции (целенаправленному изменению) индивидом, осуществляемых и переживаемых им психических процессов, эмоциональных состояний и состояний сознания, включая поведенческие акты (Егорова Т.Е., 2006). В нашем исследовании ПК представлена единством компонентов: когнитивного, отраженного в восприятии человеком себя, других людей, образцов поведения и деятельности; эмоционально-оценочного, связанного с рефлексивными способностями и рефлексивным поведением человека; процессуально-деятельностного, отраженного в способах взаимодействия человека с собой и окружающей средой; ценностно-смыслового (стержневого) создающего соответствие способов поведения и деятельности гуманистическим и экологическими принципами взаимодействия в разных системах отношений.

Экспериментальное исследование включало в себя ряд этапов работы, в содержание которых входило пилотажное исследование руководителей образовательных учреждений. Предполагалось, что результаты его позволят определить внутренние условия предупреждения риска возникновения профессиональных деформаций у данной категории работников, наметить содержание и методы реализации программы в системе дополнительного обучения.

Выборка пилотажного исследования представлена в количестве 50 человек, имеющих управленческий стаж работы от 3 до 7 лет. В состав участников программы вошли директора общеобразовательных школ, заведующие дошкольных образовательных учреждений, а также представители кадрового резерва руководителей.

По данным анкетирования 82% респондентов посещали разнообразные тренинги и семинары, но только 37% из них пользовались приобретенными знаниями и умениями

ями, остальные (73%) причину тому видели в «нехватке времени». Выявилось наличие противоречия между пониманием целесообразности приобретения знаний и навыков поддержания своего оптимального психофизического, личностного, профессионального ресурса и уровнем осознания меры ответственности за необходимость осуществления систематической деятельности, направленной на его сохранение. Это дало основание предположить наличие недостаточного уровня психологической культуры, позволяющей человеку быть субъектом своей активности по поддержанию своего ресурсного состояния, профессионального здоровья. Для подтверждения своего предположения были использованы следующие психологические методы: анкета оценки уровня развития аутопсихологической компетентности (Егорова Т. Е.), анкета оценки уровня отношения к своему здоровью (Батаршев А.В.), методика определения интегральных форм коммуникативной агрессивности (Бойко В.В.).

Результаты исследования аутопсихологической компетентности (АК) показали, что руководители плохо осведомлены о собственных психических ресурсах, позволяющих им изменять свои состояния, перестраиваться при возникновении непредвиденных ситуаций, у многих обнаружен недостаточный уровень владения технологиями личностного и профессионального саморазвития, демонстрировалось плохое знание приемов и методов произвольной саморегуляции в сфере своей телесной организации, эмоциональных состояний. По совокупности значений уровень АК в группе испытуемых был ниже среднего.

Результаты исследования уровня отношения руководителей к своему здоровью показали слабо выраженную ориентацию на формирование, сохранение и укрепление своего здоровья (среднее значение индекса отношения к здоровью соответствует оценке 0,9 (max оценка – 2)). Так значения по показателю физическая активность (40% исследуемых) соответствуют уровню развития ниже среднего. Полученные результаты позволяют говорить о том, что участники исследования не ощущают необходимости в сохранении и поддержании своего здоровья, что в свою очередь говорит о состоянии ценностно-смыслового компонента психологической культуры специалиста.

Результаты определения интегральных форм коммуникативной агрессивности по В.В. Бойко показали, что наиболее высокие значения (63%) оказались в сфере коммуникативной агрессивности: «спонтанность агрессии» и «склонность к отраженной агрессии» наблюдалась у 60% реципиентов. Это позволяет предположить наличие в поведении руководителя слабого самоконтроля и высокой импульсивности проявляемых реакций. Руководители склонны легко входить в состояние агрессии, сталкиваясь с грубостью или враждебностью окружающих. Повышенное значение показателя «аутоагрессия» (60%) свидетельствует о наличии у руководителей деструктивных эмоций, склонности к самообвинению и самоунижению, к выбору аутодеструктивного поведения. Выявленные формы коммуникативной агрессивности и потребности в ней, является одним из возможных деструктивных проявлений личности. Агрессивное поведение руководителя, как один из способов решения его проблем, связано с сохранением индивидуальности и тождественности, удовлетворением потребности в самореализации и самоутверждении, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением.

Полученный низкий уровень АК и высокий уровень проявления агрессивных реакций и аутоагрессия, может предполагать отсутствие ценностного отношения человека к себе, к другим людям. При этом обнаруженный низкий уровень психологических знаний и умений саморегуляции не обеспечивает необходимого противостояния агрессивным воздействиям профессиональной среды. Проведенное исследование убедительно показало, что в качестве психологического условия предупреждения риска возникновения профессиональных деформаций, правомерно рассматривать повышение психологической культуры специалиста.

## Очерк концепций экологической психологии

*Д.С. Ермаков (Новомосковск)*

На основании обзора ряда публикаций, вышедших в России с начала 2000-х гг., выделены следующие основные концепты экологической психологии как области теоретических исследований и практических разработок.

1. Концепт «природа». Экологическая психология – психология отношения к природе (Ясвин В.А., 2000), природоориентированной деятельности (Гагарин А.В., 2004). Отношение – базовая категория, характеризующая специфику экологического сознания личности.

2. Концепт «среда». Экологическая психология – психология взаимодействия со средой (обитания, жизнедеятельности, производственной, образовательной и пр.). Среда – фактор повышения качества жизни, комфортности (Смолова Л.В., 2008; Штейнбах Х.Э., Еленский В.И., 2004; Соловьева Е.А., 2006).

3. Концепт «развитие». Экологическая психология – психология совместного субъекта «человек – природа», реализующего в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к саморазвитию (Панов В.И., 2004).

4. Концепт «устойчивое развитие». Экологическая психология – средство изучения, проектирования и реализации образа жизнедеятельности, обеспечивающего повышение качества жизни в пределах естественной емкости природных экосистем (Шмелева И.А., 2006).

Весьма актуальным представляется последнее направление, связанное с исследованием соотношения глобальных эффектов и индивидуальной ответственности, восприятия рисков, временных характеристик экологического развития и т. п.

## Об экологичности педагогического взаимодействия

*М.М. Заброцкий (Киев)*

В соответствии с принципом экологичности (Ю.М. Швалб) взаимодействие, создающее двусторонние условия для развития значимых компонентов системы, оценивается как экологическое. Иными словами, если характеристики среды улучшают условия развития личности, то можно говорить о существовании экологически положительной связи. Последняя становится по-настоящему экологической, если человек своими действиями улучшает условия функционирования среды своего обитания, особенно если при этом – и вследствие этого – он создает среду собственного развития.

Педагогическая деятельность выстраивается как некое взаимодействие в системе «учитель – учащиеся». Соответственно, экологическим можно считать то педагогическое взаимодействие, которое создает условия для субъектного развития ученика, а максимально высокий уровень экологичности будет у взаимодействия, благодаря которому создаются условия также для личностного и профессионального развития самого учителя. Учитель в педагогическом взаимодействии выступает, прежде всего, как организатор, определяющий цели, содержание, эффективные организационные формы и методы последнего, как лидер, осуществляющий управление межличностным взаимодействием в системе «я и учащиеся».

Бесспорно, такое управление по своему содержанию и характеру бывает достаточно разным. В авторитарных обществах предпочтение всегда отдается давлению – административному, политическому, экономическому, финансовому, социально-психологическому, а то и физическому – на людей. Субъектность личности при этом игнорируется, ее лишь вынуждено терпят в объеме, минимально необходимом для осуществления поступающих «свыше» указаний. Сказанное полной мерой касается и образовательных систем, нацеленных здесь, прежде всего, на «объективирование» учащихся. Обучение при этом если и содействует их личностному развитию, то, прежде всего,



через сопротивление последних. Такое управление, как показано в наших исследованиях, связано с использованием монологической стратегии педагогического взаимодействия. С учетом задач, стоящих перед современным обществом, ему присуща минимальная экологичность, поскольку такое взаимодействие формирует малоинициативную личность и интеллектуального потребителя. Одновременно оно не способствует личностному и профессиональному развитию самого учителя, более того, создает предпосылки для его профессиональных деформаций.

Более высокий уровень экологичности присущ педагогическому взаимодействию, связанному с типом управления, о котором писал В. Франкл, утверждая, что во времена экзистенциального вакуума основная задача образования состоит не в том, чтобы удовлетворяться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, дающую человеку возможность находить уникальные смыслы. Анализу такого типа взаимодействия посвящено много исследований, в которых обосновывается, что психологическую структуру деятельности учителя составляет рефлексивное управление деятельностью учащихся, при котором учитель ставит ученика в позицию активного субъекта учения. Речь идет, собственно говоря, об управлении процессами управления (т. е. теми, которые осуществляются учащимися относительно собственной деятельности).

В работах Г.С. Костюка обосновывается необходимость поддержки развития ученика как субъекта активности, а не только обеспечения его функционирования (как объекта управления) в определенных параметрах. Характеризует он и способы такого управления, акцентируя, что учитель воспитывает учащихся своими взаимоотношениями с ними, своей эрудицией, богатством духовных интересов, принципиальностью, справедливостью и т. п. Сказанное, собственно говоря, и является афористической характеристикой особенностей диалогического взаимодействия с учащимися, сущностным отличием которого является, прежде всего, ориентация педагога на сотрудничество с учащимися, принятие принципиальной личностной равноценности с ними, признание за ними право на собственную позицию (естественно, она должна обосновываться).

Ориентация на такое взаимодействие связано с оптимизмом, доброжелательной требовательностью, доверием к самостоятельности учащихся, опорой на их положительный потенциал, равно как и на возможности детского коллектива. Таким педагогам присущи открытость, искренность и естественность в общении, чуткость и эмоциональное принятие учащихся, понимание их личностной проблематики, целостное влияние на личность и их ценностно-смысловые позиции, готовность к новизне, ориентация на обсуждение, стремление к собственному профессиональному и личностному развитию, достаточно высокая и адекватная самооценка, чувство юмора и т. п.

Экологичность педагогического взаимодействия, таким образом, представляет собой некий идеальный конструкт, предусматривающий в свернутом виде естественность и возможность развития всех участников педагогического взаимодействия, которые, в свою очередь, связаны с трансцендентной позицией учителя, переживанием им собственной целостности и интегрированности. Разные уровни экологичности педагогического взаимодействия будут находить свое выражение в типологически-стилевых характеристиках педагогического общения, в анализе которых мы и усматриваем перспективы дальнейших научных поисков.

### **Взаимосвязь отношений в студенческой группе и динамики развития личностных качеств студентов**

*А.В. Капцов (Самара)*

Реформирование системы образования в целом и высшей школы в частности заставляет психологов обращаться к исследованиям проблемы взаимодействия личности

и среды. Актуализация данной проблематики идет как в направлении исследования субъекта взаимодействия – человека, так и другой стороны взаимодействия – среды (В.В. Рубцов, В.А. Ясвин, В.И. Панов). Особое внимание при этом обращается на анализ образовательной среды, влияющей на становление личности молодого человека. В настоящее время в системе образования исторически сложились и существуют различные модели образовательных сред (Панов В.И., 2004, 2007), которые в основном реализуются в общеобразовательной школе. Высшая школа в этом направлении менее исследована, т.к. развивающий эффект в ней более вариативен и многообразен даже в рамках классической формы обучения. Ситуация исследований осложняется тем, что со времен комплексных исследований студенчества, проведенных в ЛГУ в конце XX века, все реже встречаются результаты лонгитюдных исследований как более точных, но более трудоемких методов получения психологической информации. Результаты квазиэкспериментальных планов исследования с дискретными временными сериями различных исследователей зачастую трудно сопоставимы между собой.

Наши исследования (Капцов А.В., 2008, с. 147–152; 2007, с. 179–181) показали, что из многочисленных характеристик образовательной среды вуза наибольшее влияние на развитие оказывают взаимоотношения студентов внутри учебной группы. Целью настоящего исследования являлось определение взаимосвязи отношений в учебной группе и динамики личностных качеств студентов, полученное на основе лонгитюдного исследования. При этом мы отдаем себе отчет, что искомая взаимосвязь является опосредованной взаимодействиями студентов внутри группы, совместной деятельностью.

Для доказательства гипотезы были проведены лонгитюдные исследования продолжительностью в четыре года в шести учебных группах (количество студентов на четвертом курсе составило 121 человек) инженерных специальностей. Состав выборки состоял на 70% из юношей. В качестве психодиагностического инструментария применялись следующие методики: стандартные прогрессивные матрицы Равена, многофакторный опросник Р.Кеттелла 16PF (форма С), тест аксиологической направленности личности (Капцов А.В., Карпушина Л.В.), социометрия Дж. Морено (непараметрическая форма, направленность на совместную учебную деятельность). Диагностика осуществлялась ежегодно в начале учебного года. Результаты первичной диагностики подвергались дискриминантному анализу в среде STATISTICA 6.0. При выдвижении гипотезы мы предполагали, что во взаимосвязи отношений между студентами, определяемых через индивидуальные социометрические индексы положительного статуса и социометрического статуса, и личностных качеств и ценностей должны присутствовать две группы факторов: статические, т. е. собственно совокупность тех или иных личностных качеств и ценностей, определяющих предпочтительное отношение к личности, и динамические, т. е. изменения, которые происходят в психологическом портрете студента. Из практики работы с учебными группами мы знаем, что отдельно взятое личностное качество конкретного студента может не вызывать симпатии у одноклассников, однако те изменения в нем, которые происходят в процессе обучения, могут заслуживать внимания членов группы. Поскольку в используемых диагностических методиках вся информация была представлена в стандартных шкалах (стены), то о динамике исследуемых характеристик судили по разности между показаниями на четвертом курсе и на первом.

Рассмотрим результаты дискриминантного анализа положительного социометрического статуса, который обусловлен как личностными качествами и ценностями, так и их изменениями за полных три года обучения в группе. Студентов в выборке по положительному социометрическому статусу можно условно разделить на 6 типов по уровням статуса от 0,1 до 0,8 (из-за малочисленности студенты, имеющие положительный статус 0,5 и 0,7, из анализа были исключены). При этом дискриминантная функция

представляет собой четырехмерное пространство, в котором первая каноническая функция описывает 53,4% всей дисперсии случаев, а вторая – 21%. Анализ первой канонической функции показал, что высокий положительный статус связан (при  $p < 0,05$ ) в первую очередь со статическими характеристиками, т. е. характеристиками присущими студентам на четвертом курсе. К ним относятся высокая совестливость (фактор G 16PF), интеллект (фактор B 16PF), ценность физической активности, эмоциональная устойчивость (фактор C 16PF) и ценность саморазвития. При этом в отрицательной корреляционной связи оказались ценность достижений, интерпретируемая как желание не ставить особо никаких личных целей и жить по принципу «поживем – увидим», и смелость (фактор H 16PF), интерпретируемая как нежелание видеть в одноклассниках излишнюю активность, агрессивность, склонность к риску. Во вторую очередь вошли динамические факторы развития личностных качеств. Симпатию одноклассников вызывает опять таки положительная динамика высокой нормативности поведения (приращение фактора G 16PF), эмоциональной зрелости (приращение фактора C 16PF) и стабильность уверенности в себе (отсутствие приращения фактор O 16PF).

Таким образом, анализ взаимосвязи положительного статуса и личностных качеств и ценностей показывает, что социометрические выборы студентов четвертого курса могут характеризовать их как более зрелых в личностном плане, ответственных и направленных на успешную совместную учебную деятельность.

Аналогичный анализ результатов взаимосвязи социометрического статуса, определяемого как разность между положительным и отрицательным статусом, показал, что дискриминантная функция представляет собой восьмимерное пространство, в котором первая каноническая функция описывает 35,5% всей дисперсии случаев, а вторая – 18%. Это говорит о том, что исследуемая выборка по социометрическому статусу менее однородная и требует в дальнейших исследованиях предварительной кластеризации испытуемых по отдельным переменным. Анализ первой канонической функции показал, что высокий социометрический статус связан (при  $p < 0,05$ ) в первую очередь со статическими характеристиками, т. е. характеристиками присущими студентам на четвертом курсе. К ним относятся ценность саморазвития, интерпретируемая как стремление к самосовершенствованию, серьезному отношению к своим обязанностям, компетентности в делах, высокая совестливость (фактор G 16PF), настойчивость, напористость (фактор E 16PF), мужественность (фактор I 16PF), напряженность (фактор Q<sub>4</sub> 16PF). Во вторую очередь вошли динамические факторы развития личностных качеств. К ним относится положительная динамика в изменениях личностных качеств совестливости (приращение фактора G 16PF), общих способностей (приращение IQ по Равену) и стабильности мужественности и суровости (отсутствие приращения фактора I 16PF).

Таким образом, исследования показали, что в отношениях студентов за три года обучения происходят значительные изменения, обусловленные как характерологическими особенностями личности и личностными ценностями, так и их изменениями в процессе обучения.

## **Оценка ресурсов образовательного учреждения с позиции системы менеджмента качества**

*О.Р. Ключева, В.Н. Смирнов (Красноармейск Моск. обл.)*

Оценка ресурсов образовательного учреждения (ОУ) проводится силами специально созданной в ОУ рабочей группы. В состав этой группы входят представители администрации ОУ, функциональных служб и подразделений, руководители методических объединений. К участию в ее работе могут привлекаться ученые, специалисты других организаций и учреждений для выполнения отдельных видов работ (аудит, экспертиза, независимая оценка, консультирование).

Анализ проводится с использованием не только педагогических терминов и понятий, но и, по возможности, эквивалентных им терминов и понятий, принятых в международных стандартах качества ИСО серии 9000: 2000.

При этом необходимо, опираясь на нормативно-методический фундамент международных стандартов качества ИСО, не выхолащивать сущность педагогических процессов и объектов.

Наиболее важными ресурсами образовательного учреждения (ОУ) являются: кадровые, информационно-методические, образовательно-технологические, материально-финансовые.

В качестве основных составляющих нематериальных активов рассматриваются инновационные составляющие психолого-дидактического компонента образовательной среды, в том числе:

- авторские и экспериментальные;
- разработанные методические, дидактические материалы;
- апробированные обучающие и диагностические методики; банки идей;
- организационные формы методической работы, отбора, обобщения и распространения передового опыта.

Для принятия проектных решений по разработке и внедрению системы менеджмента качества (СМК) образования важно иметь представление не только об общих качественных характеристиках состава преподавателей и административных работников (соотношение специалистов различных квалификационных категорий; педагогический стаж; уровень образования), но и по ряду специфических, а иногда и обобщенных показателей:

- (управленческий опыт заместителей директора ОУ по направлениям, руководителей методических объединений; резерв выдвижения на вышестоящие должности;
- стиль деятельности по руководству определенным участком образовательного процесса (ОП) ;
- личностные достижения педагогов; способность педагогического коллектива к восприятию и реализации новых программ развития;
- стабильность и динамика педагогического коллектива на протяжении последних 5—7 лет; слабые участки и звенья руководства ОП.

С помощью статистических данных, фактов и оценок составляется информационная база для оценки кадрового потенциала с позиций, прежде всего, критериев работоспособности и самоактуализации.

В психологической компетентности можно выделить два основных компонента:

- ценностный компонент, определяющий субъективное отношение человека к себе и окружающему миру на основе ценностных устремлений, убеждений, идеалов, верований человека, т. е. определяющий направленность личности;
- собственно психологический компонент и его составляющая аутопсихологическая компетентность, проявляющаяся в высоком уровне саморегуляции в сферах самознания, самочувствия, самодетальности на разных уровнях психической жизни человека (телесном, эмоциональном, интеллектуальном, личностном, духовно-нравственном) и предполагающей знания человека о самом себе, наличие адекватной оценки своих возможностей, способность к рефлексивному поведению, самонаблюдению, саморазвитию, повышению адаптивных функций организма, готовность и потребность к ценностному отношению к себе, принятию самооценки других и оптимальному взаимодействию с окружающим миром.

Основным выводом в результате анализа кадрового потенциала является определение готовности большинства педагогов и сотрудников ОУ к реализации идеи качества.

Анализируется также уровень образовательных технологий в ОП, целевая и функциональная согласованность деятельности разных звеньев ОУ, образовательных кон-

цепций; преемственность программ, эффективность каналов педагогической, управленческой, методической информации с точки зрения быстроты и достоверности распространения, доступности пользования.

Особенно оценивается наличие в ОУ апробированного опыта использования квалиметрических диагностических методик и процедур, позволяющих оценить качество различных элементов образовательной деятельности.

Учет материально-финансовых ресурсов перед внедрением системы менеджмента качества необходим потому, что они могут при ее разворачивании оказать отрицательное воздействие, ограничивая либо сдерживая процесс ее внедрения.

В этой связи важно представлять не только источники финансирования отдельных блоков и мероприятий ОП в существующих условиях, уровень соответствия целого ряда параметров учебно-материальной базы и обеспечения ОП нормам и требованиям, обеспечение аудиторий и кабинетов средствами обучения; обеспеченность ОУ средствами связи, учебно-методической литературой, площадями

И самое важное – сопоставимость качества ОП и его конечных результатов вложенным средствам, т. е. эффект от произведенных затрат времени и средств.

При проведении самодиагностики ОУ по этому виду ресурсов, кроме формальной характеристики материальной, лабораторной базы, финансового состояния ОУ, анализируются сложившиеся подходы в области хозяйственной политики, наращивания материально-технических ресурсов

Это следует из необходимости включения в спектр управленческой деятельности администрации ОУ всех материальных ресурсов, закрепленных за ним Законом РФ «Об образовании».

Отчасти это продиктовано логикой управления ресурсами, закрепленной в международных стандартах качества ИСО.

Анализ политики и стратегии администрации ОУ в области улучшения и наращивания материально-финансовых условий и образовательной инфраструктуры демонстрирует совершенство подхода к управлению ресурсами, результативность предпринимаемых мер: обеспеченность ресурсами, рациональность и эффективность их использования, возможности образовательного учреждения в плане пополнения ресурсов.

## **Взаимодействие с профессиональной средой представителей различных социэкономических профессий: врачей и нотариусов**

*П.Б. Кодецс (Москва)*

Взаимодействие с профессиональной средой, рассматриваемое в рамках эконихологического подхода, может являться средством развития психики у людей среднего возраста, либо одним из предикторов дезадаптации как специалиста, так и личности в целом. В среднем возрасте (35–55 лет) именно профессиональная среда является ведущей в процессе проявления, реализации и развития личности, поэтому негативный тип взаимодействия с ней, представленный, в частности, процессами профессионального выгорания, негативно сказывается на общем психологическом благополучии личности.

Профессиональное (эмоциональное) выгорание является естественной реакцией на стрессы, а в условиях, когда субъекты профессионального взаимодействия (клиенты, коллеги, сотрудники) испытывают нарастающее социальное давление, риск развития данных процессов нарастает. Какие личностные ресурсы помогают специалистам справляться с данной ситуацией и конструктивно преодолевать профессиональные стрессы? Гипотеза нашего исследования состояла в том, что профессионалы, имеющие более высокий уровень психологического благополучия и ориентированные на ценности внутреннего развития, менее подвержены профессиональному выгоранию и склонны к выбору адаптивных стратегий совладания с профессиональными стресса-

ми. Выборка составила 71 человек из них 28 врачей, 24 нотариуса и 15 педагогов высшей школы. Все испытуемые – женщины в возрасте от 30 до 55 лет с профессиональным стажем от 10 до 33 лет. Результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу. При этом различия между выборками не являются значительными. Значимость всех различий принималась на уровне  $p < 0,05$ . В целом по выборке фон эмоционального выгорания является повышенным по сравнению со средненормативными показателями. У нотариусов степень выгорания на 15% выше, чем у других групп испытуемых, лишь по параметру эмоционального истощения. Также нотариусы на 20% чаще используют дезадаптивные копинг-стратегии, ориентированные на эмоции. Возможно, это является следствием специфики юридической деятельности, а также отсутствием психологических компетенций, направленных на регуляцию эмоциональных состояний. В группе врачей выше уровень самопринятия, что, по-видимому, связано с безусловностью ценности здоровья, реализуемой в данной профессиональной среде, в отличие от ценностей материального, правового и интеллектуального характера, реализуемых в других группах.

При этом статистически достоверна ( $p < 0,05$ ) взаимосвязь между выгоранием и психологическим благополучием. Высокие показатели по первому пункту ведут к снижению уровня благополучия по большинству показателей. Чем выше ЭВ, тем ниже: автономия, управление средой, цели жизни, личностный рост, самопринятие. В данной выборке уровень выгорания оказался не связанным с оценкой психологического благополучия в сфере значимых личностных отношений. Специалисты, регулярно применяющие дезадаптивные способы совладания со стрессами, характеризуются более низким уровнем психологического благополучия в сферах «автономия и управление средой», «самопринятие», «личностный рост». Они также имеют более высокие показатели по всем симптомам выгорания – истощению, деперсонализации и снижению эффективности деятельности. Значимыми являются различия между группами, ориентированными на внешние и внутренние цели. Внешние (достаток, известность, привлекательность) и внутренние (личностное развитие и позитивное взаимодействие с другими) цели отражают особенности ценностно-смысловой направленности личности. Данное исследование подтверждает результаты, полученные на зарубежных выборках, о том, что ориентация на внешние цели связана с большей уязвимостью личности во взаимодействии с социальной средой. Специалисты, для которых более значимы внешние цели чаще выбирают дезадаптивные копинг-стратегии, а те, кто в большей степени ориентирован на цели внутреннего развития имеют более высокие показатели по шкалам психологического благополучия «позитивные отношения», «личностный рост», «автономия» и «жизненные цели». Также имеет значение и оценка достижимости всех указанных целей-ценностей. У группы с высокой оценкой реализации ниже степень эмоционального истощения, они также оценивают себя, свои отношения и свои достижения более позитивно.

На основании результатов исследования можно сделать следующие выводы. Взаимодействие с профессиональной средой у специалистов таких социономических профессий, как врачи, нотариусы и педагоги, в современных социальных условиях характеризуется высокой психологической напряженностью и профессиональными стрессами. У всех перечисленных групп уровень эмоционального выгорания является повышенным. Специалисты, испытывающие симптомы выгорания более интенсивно, чаще применяют для совладания со стрессами дезадаптивные копинг-стратегии, усугубляя негативный фон взаимодействия с профессиональной средой.

Специалисты, обладающие более высоким уровнем психологического благополучия и ориентированные на ценности внутреннего развития чаще выбирают адаптивные копинг-стратегии, степень их выгорания является более низкой.

Опираясь на представленные результаты, важно включать в программы регуляции взаимодействия с профессиональной средой и преодолению последствий профессио-

нального выгорания специалистов социэкономических профессий блоки, направленные на расширение субъективной позиции профессионала по отношению не только к другим, но и к себе, что включает расширение самосознания личности и укрепление психологического благополучия.

## **Эколого-психологические аспекты качества жизни современного человека**

*К.В. Костюкова (Киев)*

Современные условия украинской действительности актуализируют проблему качества жизни как концептуальную основу социальных программ государственного развития. Учитывая транзитивный характер современного общества: переход к «цивилизации качества», проблема качества жизни становится не только социологически-экономической, но и психологической.

Результаты многих эмпирических исследований подтверждают наличие зависимостей между экологической ситуацией и качеством жизни человека. Влияние негативных последствий человеческой деятельности реально осознается социальными группами, как правило, только после достаточно долгого вызревания социально-экологических проблем, т. е., в основном уже в виде объективных разнообразных угроз уровню и качеству жизни.

Можно констатировать наличие внутренних (потребности) и внешних факторов качества жизни. Внешние факторы – это, прежде всего, экосреды – природная и социальная. Одним из условий улучшения качества жизни является оптимизация экосред. Под оптимизацией мы понимаем преобразование экосред, чтобы они в наибольшей степени отвечали потребностям человека и при этом бы не нарушался баланс или гомеостаз в природе и социуме. На примере многих стран с высоким уровнем развития можно убедиться, что образование, производство максимально «очеловечивается» или оприродняется, т. е. становится максимально природосоответствующим в широком смысле этого слова.

Реакция на экологические проблемы в современных условиях носят опосредованный и обязательно запаздывающий характер: т. е., реакцию порождает не антропогенная экологическая проблема как таковая, а главным образом, ее социальные последствия. Соответственно, цепочке «антропогенный экологический фактор – потребность – интерес – мотив – действие» свойственны потенциально угрожающие и неминуемые временные отсрочки.

При этом и действия людей, направленные на решение экологически обусловленных социальных проблем и ликвидацию возникших угроз уровню и качеству жизни, носят не какой-то специфически «экологический», а вполне конкретный социальный характер.

Одним из показателей качества жизни человека и общества является отсутствие социально-экологического напряжения. Социально-экологическое напряжение существует при наличии в общественном сознании стойких и распространенных оценок, которые связывают антропогенную экологическую ситуацию с угрозой или фактическим ущемлением важных социальных и духовных потребностей конкретного сообщества. В свою очередь, критерием стойкости и распространенности данных оценок является их присутствие в общественной мысли.

Уровни социально-экологического напряжения, влияющего на качество жизни: — *уровень отсутствия напряжения*, который характеризуется сбалансированностью условий и требований, которые порождаются экологической ситуацией, а также намерений и ожиданий социального субъекта. Это состояние выражается в позитивной или нейтральной оценках влияния экологической ситуации на жизнедеятельность субъекта. Это так называемый нулевой уровень социально-экологичес-

кого напряжения. При этом экологические проблемы могут быть в наличии, но находиться в латентной фазе;

- *начальный уровень*, которому свойственно состояние общественного сознания, характеризующийся оценкой экологической ситуации как потенциально угрожающей интересам и потребностям. На этом уровне резко увеличивается обеспокоенность населения экологической ситуацией, распространяется тревога, недоверие власти и т. д.;
- *уровень явного социально-экологического напряжения*, для которого характерно осознание экологической ситуации, реально угрожающей интересам социального субъекта, появление признаков готовности противостоять нежеланным изменениям, формирование образа «врага»;
- *уровень социально-экологического конфликта*, на котором завершается осознание социальным субъектом несоответствия экологической ситуации его ценностям и интересам, проявляется готовность снять данное несоответствие путем социального столкновения, происходят целенаправленные конфликтные действия.

В отличие от социально-экологического напряжения как явно негативного явления в жизни общества, в качестве субъективного жизнеобеспечивающего фактора можно рассматривать *социальный тонус*, который детерминирует социальную, гражданскую и другие виды активности населения. Понятие «социальный тонус» диалектически объединяет в себе положительные и негативные аспекты социального напряжения. Понятие «тонус» тоже означает напряжение, но это — процесс концентрирования сил или внимания при осуществлении чего-нибудь. «Социальный тонус» рассматривается как готовность к действиям и мышлению. Социальным тонусом называется состояние общества (индивида), при котором его жизненные силы в той или иной мере активизированы в совокупности связей, образующих социальное пространство, и который свидетельствует о способности к социальным действиям и взаимодействиям.

Отдельными показателями, которые характеризуют социальный тонус являются оценка индивидом проблемности окружающей его действительности и оценка им собственной способности к действиям в проблемной ситуации. Решая индивидуальные проблемы, человек одновременно решает и проблемы социальные, а общество, в свою очередь, возрождается и развивается потому, что так или иначе решает проблемы индивидуальные.

## **Конструирование социального мира субъектом**

*Н.И. Леонов (Ижевск)*

Изучение проблемы социального мира носит двусторонний характер. С одной стороны, как человек познает социальный реальный мир, в котором живет, результатом чего является конструирование этого мира. С другой стороны, как этот второй ирреальный мир функционирует, опосредуя деятельность и социальное поведение людей в реальном мире.

В принципе речь идет о том, как конструирует образ социального мира рядовой человек, который оказывается сегодня в пересечении влияния многих факторов изменяющейся реальности. Это приводит к необходимости адаптации к этому социуму и совладанию с ситуациями, в основе чего лежат индивидуальные интерпретации происходящих событий.

Быстрое развитие когнитивной психологии и психосемантики позволяет сегодня ответить на вопрос: почему люди, различно воспринимают одни и те же ситуации, почему они, обладая примерно равным набором стратегий, выбирают неодинаковые способы разрешения проблем. Психологи стали рассматривать ситуации с точки зрения самого субъекта, его «внутренней реальности» (Анцыферова Л.И., 1994). Они исходят



из положения о том, что человек на протяжении всей жизни строит, достраивает и перестраивает глубоко личностную «теорию мира», включая и его самоконцепцию. Как пишет Л.И. Анцыферова, «весь опыт жизни, а также предвосхищаемое будущее закручивается в мини-теориях, в виде систем значений и зависимостей, убеждений и ценностей – они-то и регулируют восприятие и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действия в нем субъекта. Свою теорию субъект стремится сделать упорядоченной, взаимосогласованной – теорией предсказуемого и понятного мира».

Благодаря работам К. Левина, а также других представителей когнитивного феноменологического подхода, сегодня в социальной психологии общепринятым является представление о том, что поведение определяет ситуация, как она дана субъекту в его переживаниях, как она существует для него (Хекхаузен Х., 1986). Наряду с прототипами, стереотипами, эталонами социальные ситуации занимают определенное место в репрезентации социального мира. Они вносят некоторую упорядоченность в общую картину мира, выполняя тем самым, как нам представляется, системообразующую функцию как во взаимодействии личности и социума (интериндивидуальный аспект), так и представляет системное образование, иерархически организованное по внутренней своей сути (интраиндивидуальный аспект).

С помощью процессов категоризации и интерпретации человек тем или иным образом «определяет» ситуацию. Следствием этого «определения» ситуаций становится его поведение, которое он строит в соответствии со своим «определением», т. е., если человек определяет ситуацию как реальную, то она становится реальной для него по своим последствиям независимо от того, насколько она действительно реальна. Таким образом, человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, но определяет ее, одновременно «определяя» себя в этой ситуации. Тем самым личность фактически сама создает, конструирует тот социальный мир, в котором живет. Возможность увидеть и исследовать процесс конструирования составляет наиболее притягательную сторону изучения в области психологии восприятия социальных ситуаций.

Как человек конструирует социальный мир и определяет свое место в нем, изучает такие предметные области, как когнитивная социальная психология и психология социального познания, которая заявила о себе в 70-х годах двадцатого столетия. До этого времени, в философии и социологии изучалось социальное познание. Для того чтобы определить предмет и обозначить область проблем, рассматриваемых психологией в социальном познании, Г.М. Андреевой был предложен термин психология социального познания. В качестве методологической основы в данном направлении можно считать когнитивный подход, который развивался и развивается в стратегиях исследования философии, социологии и психологии.

Основные понятия, которые используют ученые для исследований этой предметной области, обусловлены подходами, на которые они опираются, поэтому понятийный аппарат очень широк – образ, представление, схема, фрейм, отражение, категоризация, конструирование и другие. В настоящее время есть необходимость соотношения используемых понятий и создания единого понятийного аппарата в психологии социального познания с целью изучения образа социального мира, который носит целостный и непротиворечивый для личности характер. Этот субъективный мир может не соответствовать реальному миру, что может способствовать формированию неконструктивных форм адаптивного поведения.

Субъективная картина реального мира конструируется человеком. Конструирование – система организации информации о мире в связанные структуры с целью постижения ее смысла и осуществляется с помощью механизмов: категоризации, стереотипизации, каузальной атрибуции, положительной и отрицательной проекции. Результатом функционирования этих механизмов будет построение образа социального мира. Образ со-

циального мира нами определяется как онтологическая реальность, присущая субъекту, которая существует в свернутом виде и является целостной и непротиворечивой для него. Он может носить как осознаваемый, так и неосознаваемый характер и оказывать влияние на социальное поведение субъекта в личностно значимых ситуациях. Компонентами образа социального мира могут быть представления человека о себе, других людях, отношениях и жизненных ситуациях, через которые проходят субъект.

## **К проблеме «кризисного» изучения психологического здоровья молодежи**

*О.В. Матвиенко (Киев)*

Центральным вопросом любых гуманитарных исследований, особенно в отрасли психологии, выступает проблема человека, его естественного и социального бытия, а точнее осознание человеком сущностных характеристик своей жизненной реальности, способа существования, того, что для него является значимым и влияет на его психическое и психологическое здоровье, обуславливая самоопределение и активность, а на общем уровне – социальную динамику, одним из движущих элементов которой является состояние социальной психики в целом. Именно поэтому изучение главных характеристик отношения человека к окружающему миру, содержанию своей жизни, никогда не теряет актуальности, как на уровне онтологического осмысления категорий «мир человека», «существования человека», так и на уровне эмпирических исследований реалий человеческого существования в определенном пространстве и времени.

Каждое из пространств (физическое, социальное, индивидуально-личностное) является своеобразным миром, который имеет многоуровневую структуру взаимозависимых элементов, которые определенным образом влияют на иные измерения бытия человека. Как известно, стимулом развития психики личности, ее внутреннего мира есть освоение и осмысление социального опыта. Особенности бытия человека обуславливаются историческим временем и присущей ему спецификой организации социального взаимодействия, типом социально-экономических отношений, темпом социальной модернизации, ее социально-историческими ориентирами. В условиях интенсивных социальных трансформаций, уже на первых ее этапах определяются последующие изменения социально-психологических условий существования общества. Изменения в состоянии социальной психики и индивидуального психологического здоровья возникают вследствие противоречий между желаемым и возможным, действительным и должным, становясь основой многочисленных социальных катаклизмов и на индивидуальном уровне – внутриличностных конфликтов.

Физическое, психическое и психологическое здоровье человека, и особенно молодежи, зависит от многих социальных факторов. Они играют важнейшую роль в формировании субъективного ощущения уровня социальной защищенности, что существенно отражается на всех аспектах гармонического развития человека.

Проведенные нами исследования свидетельствуют, что оценка человеком собственного бытия зависит от субъективной оценки «поля возможностей», которыми человек оперирует в ходе своей социальной и личной самореализации. Невозможность реализации актуальных потребностей и овладения пропагандируемыми социокультурными моделями приводит к восприятию значительной части людей своего бытия как изуродованного, однако, приобретающего со временем черты нормы и формирования соответствующих адаптивных стратегий.

Перманентность кризиса, в конечном счете, привела к тому, что, и этому свидетельствуют многочисленные социально-психологические исследования, сегодня выросло целое поколение, которое условия обостренного социально-экономического риска воспринимает как единственную альтернативу общественной жизни.

В этой связи особую актуальность приобретают «кризисные» исследования состояния социальной психики и психологического здоровья именно молодежи, которая начинает активно входить в социально-экономическую жизнь, строить свой быт и семейные отношения в контексте современных социально-экономических реалий. Именно этой проблеме мы сейчас уделяем повышенное внимание.

### **Влияние экономического кризиса на внешние и внутренние факторы удовлетворенности трудом**

*М.О. Мдивани, Е.Н. Климова (Москва)*

Удовлетворенность трудом остается одной из главных тем в организационном поведении, поскольку считается, что она оказывает большое влияние на деятельность и поведение в организациях. Под удовлетворенностью трудом в психологии понимается положительное эмоциональное состояние человека, возникающее при оценке своей профессиональной деятельности и всего, что с ней связано. Американский исследователь Ф. Герцберг предположил, что существуют две группы факторов, влияющие на удовлетворенность трудом, одна – внешняя, связанная с материальным вознаграждением и условиями труда, и вторая, связанная непосредственно с деятельностью, с переживанием ее полезности и увлеченностью ее содержанием (Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф., 1999). Основываясь на теоретических предположениях Герцберга и экпсихологическом подходе, мы разработали опросник, который позволяет оценить вклад внешних и внутренних факторов в представление об удовлетворенности трудом у офисных работников.

Исследование, проведенное в 2008 году, показало, что представление об удовлетворенности трудом у женщин и у мужчин различно. В целом, внешние факторы имеют большее значение, чем внутренние, однако последние более важны для женщин, чем для мужчин (Мдивани М.О., Климова Е.Н., 2009).

Изменившаяся экономическая ситуация в нашей стране, угроза потери работы или реальная ее потеря, утрата чувства стабильности и положительных ожиданий от будущего, и все, связанные с мировым экономическим кризисом переживания, позволяют предположить, что представление об удовлетворенности трудом могло претерпеть изменения. Для того, чтобы это проверить, 47 участникам предыдущего исследования (22 мужчины и 25 женщин) было предложено заполнить опросник удовлетворенности трудом еще раз. Мы предположили, что в ситуации кризиса внешние факторы будут более значимы, чем до него, а внутренние – наоборот. Специальная анкета позволяла судить о том, как кризис воздействовал на каждого участника опроса: непосредственно (потеря работы или части зарплаты); на членов семьи (потеря работы или части зарплаты кем-то из членов семьи), на компанию (сокращения сотрудников) и на страну в целом (озабоченность общей экономической ситуацией). Кроме этого каждый участник исследования заполнил опросник «Шкалы психологического благополучия» (Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П., 2007) для того, чтобы оценить степень психологического воздействия кризиса.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что для мужчин значение внешних и внутренних факторов удовлетворенности трудом не изменилось. У женщин же значение внешних факторов значимо возросло ( $p < 0,01$ ). Корреляционный анализ показал, что те женщины, которые и после кризиса высоко оценивают внутренние факторы удовлетворенности трудом имеют более высокие оценки по шкале «Позитивные отношения с другими» ( $p < 0,05$ ). При исследовании особенностей психологического благополучия в США было показано, что женщины всех возрастов в среднем имеют более высокие показатели по шкалам «Позитивные отношения с окружающими». Похожая картина наблюдалась относительно такой характеристики как «Личностный

рост». В нашем исследовании корреляций между важностью внутренних факторов удовлетворенности трудом и шкалой «Личностный рост» не обнаружено.

Интересно, что у испытуемых обоего пола, которые потеряли работу в связи с кризисом, значимо ( $p < 0,05$ ) сократилась оценка важности не только внутренних, но и внешних факторов удовлетворенности трудом. Очевидно, что с потерей работы удовлетворенность трудом отходит на второй план, а важным становится наличие работы как таковой.

## **Отражение в сознании компонентов окружающей среды**

*М.О. Мдивани, Э.В. Лидская, Ш.П. Хисамбеев (Москва)*

(Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №09-06-00629).)

Основные типы субъективного отношения к миру природы, согласно позиции С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, определяются сочетанием типа восприятия (субъектного или объектного) мира природы и отношения (прагматического или непрагматического) к нему. Четыре сочетания дают четыре основных типа отношения к природе: объектно-непрагматическое, объектно-прагматическое, субъектно-прагматическое, субъектно-непрагматическое. Помимо этих отношений (Дерябо С.Д., Ясвин В.А., 1999, 2000) выделяют эстетический тип отношения и др.

С нашей точки зрения, в экологическом сознании окружающая среда расчленяется на три компонента: природную среду, техногенную среду и социальную среду (включая информационную). В ряде ситуаций эти компоненты среды отражаются в сознании как противостоящие друг другу, конфликтующие. Именно такие конфликтные ситуации актуализируют экологическое сознание. При этом один из компонентов выступает в качестве объекта воздействия, а другой — как условие.

Для разработки опросника, диагностирующего предпочтение той или иной среды в ситуации конфликта, прежде всего было выделено 4 среды: природная, техногенная, социальная и информационная. После этого были разработаны ситуации, в которых эти среды конфликтуют друг с другом. Каждая ситуация была описана как задача, предполагающая разные варианты решения. Причем конфликт каждой пары сред был представлен дважды, в двух разных задачах, где сначала одна среда выступает объектом деятельности, а вторая — условием и наоборот.

Ниже приведены две задачи, в которых представлен конфликт природной и техногенной сред, но в первом случае техногенная среда является предметом деятельности, а природная условием, а во втором случае — наоборот:

*1. В небольшом российском городе выходит из строя электрическая подстанция. Чтобы жители не остались совсем без электроэнергии, необходимо строить новую. Выбранное для строительства место предполагает вырубку целой рощи здоровых деревьев. Перенос строительства в другое место обойдется городской казне гораздо дороже, и, главное, значительно увеличит сроки строительства. Недавно избранному меру этого города предстоит сделать нелегкий выбор. Что бы Вы ему посоветовали?*

*2. В центре заводского двора разбит небольшой сквер. В течении 20-ти лет администрация завода заботится о цветах и деревьях, потому что этот сквер является не только любимым местом отдыха рабочих, но и гордостью завода. В последнее время экономическая ситуация складывается таким образом, что заводу необходима техническая модернизация и перепланировка территории. Старый директор завода понимает, что в этом случае придется пожертвовать любимым сквером. Что бы Вы сделали на его месте?*

В пилотажном исследовании приняли участие 106 студентов дневной и вечерней формы обучения двух московских вузов, 61 женщина и 45 мужчин в возрасте от 19 до 34 лет. Каждый испытуемый должен был определить, как бы он решил предложенные ситуации, и развернуто записать свой ответ.

Полученные результаты были подвергнуты контент-анализу. Пять независимых экспертов должны были оценить каждый ответ с точки зрения предпочтения одной из конфликтующих сред по следующей шкале: явное предпочтение одной среде — предпочтение одной среде — нет предпочтения никакой из сред — предпочтение другой среде — явное предпочтение другой среде.

Анализ экспертных оценок показал, что испытуемые не различают информационную и социальную среды. Средовые предпочтения не обнаружили ни половых, ни возрастных значимых различий.

Испытуемые в первую очередь предпочитают природную среду, потом социальную, и в последнюю очередь техногенную.

Наиболее привычным (и достаточно полно к настоящему времени отрефлексированным массовым сознанием) является противопоставление природной и техногенной среды. Именно техногенная среда выступает как преимущественный способ вмешательства человека в сложившиеся биогеоценозы, причем, как правило, вмешательство негативное, ведущее к необратимой деградации природных ландшафтов. В частности, строительство городов, плотин и транспортных систем (каналы, туннели, асфальтированные дорожные пути и т. п.), широкая разработка разнообразных полезных ископаемых достигли планетарных масштабов. Пафос «преобразования природы» сменился нарастающей тревогой и пессимистическими прогнозами будущего технократической цивилизации. Именно это, на наш взгляд, объясняет предпочтение природной среды техногенной в ситуации их конфликта.

Конфликт природной и социальной среды в исторической ретроспективе имел различные варианты решения, однако не техногенное, а демографическое давление на природную среду выступало здесь на первый план. К сожалению, данный конфликт пока не представлен в сознании достаточно четко. Возможно, это связано с избытком в нашей стране природных ресурсов и свободных территорий.

Конфликт техногенной и социальной среды традиционно рассматривался как неизбежное следствие прогресса (в марксистской семантике как конфликт производительных сил и производственных отношений). Этот конфликт считался (часто иллюзорно) наиболее управляемым. В самом деле, более чем достаточно примеров успешного разрешения — сокращение рабочего времени, социальный «пакет», распространение мобильной связи, туризма и т. п. С другой стороны, экологические последствия также вполне очевидны — растущие горы мусора, непродуманная застройка курортных зон и потребление генетически модифицированных продуктов в качестве отдельных примеров.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что искусственная ситуация конфликта, предложенная испытуемым позволила актуализировать их экологическое сознание, в котором прежде всего представлено противопоставление природной и техногенной среды, тогда как демографическое давление на природную среду осознается в значительно меньшей мере. Вместе с тем, именно взаимодействие социальной и природной среды заслуживает внимания в связи с развитием мегаполисов, и исследование этого взаимодействия становится все более актуальным.

### **Переживание «единения с природой» как составляющая экологического сознания**

*М.О. Мдивани, Э.В. Лидская, Ш.Р. Хисамбеев (Москва)*

(Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №09-06-00629).)

Согласно подходу, разработанному в лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО, экологическое сознание является атрибутом (свойством) человека как компонента логического отношения «человек — мир природы» (Панов В.И.,

2004). Весь комплекс взаимодействующих с человеком природных факторов обычно называется средой обитания, а возникающие отношения человека с этими факторами — обитаемостью. Отражение этой ситуации в сознании человека и формирует то, что обозначено как экологическое сознание.

Из приведенного выше определения следует, что в экологическом сознании существуют два основных аспекта или две составляющие единого целого. Первый — осознание вещного, предметного, материального мира, осознание отношений между объектами мира и второй — представление о месте и роли человека в этих связях. Именно второй аспект, определяющий антропоморфизм экологического сознания, отличает его от мировоззрения, хотя и мировоззрение также может быть антропоморфным (Медведев В.И., Алдашева А.А., 2001).

Антропоморфизм экологического сознания наиболее ярко проявляется в ситуациях контакта с природными объектами, переживаемых как эмоционально насыщенные состояния, которые мы обозначаем как «единение с природой». Имеются в виду позитивные, субъективно положительно окрашенные переживания, которые традиционно используются литературой и искусством в качестве символов для определенных жизненных сюжетов и сценариев.

Исходя из этого, нами был задуман опросник, позволяющий количественно оценить наличие в сознании образов, символизирующих переживание единения с природой.

Первоначально был проведен экспертный опрос, в котором участвовали 25 человек (7 мужчин, 8 женщин, в возрасте от 18 до 61 года). Каждому эксперту было предложено назвать моменты (можно несколько), в которые они наиболее полно ощущают себя частью природы. В результате был получен список из 67 наименований, включающий в себя явления природы, физиологические состояния, поступки и ощущения. Список был подвергнут первичному контент-анализу, когда похожие по смыслу высказывания были отнесены к одной и той же группе. После этого был проведен частотный анализ. В окончательный список попало 20 утверждений, которые были упомянуты не менее чем 25% экспертов.

В пилотажном исследовании приняло участие 106 студентов дневной и вечерней формы обучения двух московских вузов, 61 женщина и 45 мужчин в возрасте от 19 до 34 лет и старшеклассники двух московских школ, 31 девушка и 24 юноши. Каждый испытуемый должен был оценить степень единения с природой в каждом из приведенных 20 случаев по 9-балльной шкале: от 1 балла — очень низкая степень единения до 9 баллов — очень высокая степень единения.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу Методом главных компонент с последующим Varimax вращением. В результате выделились 3 основных фактора, исчерпывающих 73% дисперсии.

Первый фактор объединил следующие утверждения: прогулка в красивом парке; звездное небо; свежесть после летней грозы; запах цветущей сирени; снегопад крупными хлопьями; прогулки босиком по теплой земле или траве; заход солнца

Второй фактор объединил следующие утверждения: мышечная усталость после физических нагрузок; посещение русской бани или сауны; утоление жажды родниковой водой; вкус лесных ягод.

Третий фактор объединил следующие утверждения: лыжная прогулка; утренняя пробежка; плавание в море; купание в природном водоеме.

Как видно из смысла утверждений, первый список связан со стереотипными представлениями об эстетическом воздействии природы на человека, именно поэтому первый фактор получил название «Эстетические ощущения», Второй фактор объединил в себя непосредственные мышечные и вкусовые ощущения, и получил название «Телесные ощущения». Третий фактор объединил описание активных действий в природ-

ной среде и получил название «Активность». Указанные три фактора объединили лишь 15 утверждений из списка, остальные не вошли в факторную структуру.

Таким образом, опросник «Единение с природой» включил в окончательном виде 15 утверждений, образующих 3 фактора. Статистическая проверка показала высокую степень согласованности утверждений в опроснике (альфа = 0,839).

В среднем наибольшее единение с природой наши испытуемые переживают, когда испытывают непосредственные физиологические ощущения, эстетические ощущения в меньшей степени расцениваются как единение с природой и в наименьшей степени чувство единения вызывает физическая активность.

Для того чтобы оценить вес вклада каждого фактора в совокупное переживание единения с природой, необходимы дополнительные исследования, но на данном этапе мы вычисляли общий балл как простую сумму значений трех факторов.

Все испытуемые были разбиты нами на три возрастные группы: молодежь (от 19 до 25 лет), средний возраст (от 26 до 34 лет) и юношеский возраст, куда вошли старшеклассники, принимавшие участие в исследовании. Статистически значимых различий в переживании единения с природой между испытуемыми разного возраста и разного пола не было обнаружено. Однако один из составляющих это переживание факторов, а именно фактор «Телесные ощущения», показал значимые различия ( $p < 0,05$ ) у разных возрастных групп.

Молодежь испытывает наибольшее единение с природой, переживая телесные ощущения (в среднем 6 баллов из 9 возможных). Более взрослые испытуемые в меньшей степени склонны расценивать вкусовые и мышечные ощущения как чувство единения с природой. И меньше всего эти образы знакомы старшеклассникам. Возможно, школьники еще не так внимательно относятся к своим телесным переживаниям, чувство голода или мышечной усталости для них естественны, и они не наделяют эти ощущения символическим значением. Люди среднего возраста, очевидно, просто реже, чем молодежь, подобные ощущения испытывают, или данные ощущения не связаны у них с положительными эмоциями.

С позиций теории деятельности (Леонтьев А.Н., 1975), в структуре сознания можно выделить основные его составляющие: *чувственное содержание* в виде психических образов, *значения* (система объективных, сложившихся в исторической практике людей знаний) и *смыслы* как субъективное отношение человека к ситуации, личностный ответ на вопрос «зачем»? В сознании человека присутствует не один-единственный смысл, а некоторая их система, иерархия. Элементы мира, презентуемого человеку в его сознании, в разной мере осмыслены, соотнесены с объектом и субъектом отражения. Поэтому общая картина индивидуального сознания чрезвычайно пестра и подвижна.

Смыслы и эмоции существуют рядом, субъективно вместе. Но они возникают и функционируют в разных обстоятельствах, в различных отношениях с другими психическими явлениями, привязаны к разным интервалам времени. Так смысл прогулки под дождем может сочетаться у данного индивида с самыми несхожими эмоциями по отношению и к прогулке, и к дождю.

Структура экологического сознания определяется С.Д. Дерябо (1999) и В.А. Ясвинным (2000) как совокупность представлений о взаимосвязях в системе «человек – природа», субъективного (личностного) отношения человека к миру природы, соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы и экологически-ориентированных ценностей.

Центральное место в представляемой таким образом структуре экологического сознания ее авторы отдают субъективному (личностному) отношению человека к миру природы, что еще раз подтверждает актуальность разработанного опросника.

## Среда и субъект: точки соприкосновения

*С.К. Нартова-Бочавер (Москва)*

Категория жизненной среды, являясь объектом изучения различных наук, содержит в себе «объективное» и «субъективное», позитивное и феноменологическое. Смешанная природа этого понятия обусловлена во многом его генезисом, в процессе которого интегрировались влияния биосемиотики (Umwelt), социологии (milieu), экологии (environment). При этом процессы восприятия, изменения, обживания и реконструкции среды осуществляются конкретными субъектами с их индивидуальными потребностями и другими психологическими особенностями. Процессы оптимизации среды, извлечения ее реабилитационного и психотерапевтического ресурса изначально релятивны (нет абсолютно пригодной и желательной среды для всех) и обретают смысл и содержание только в контексте взаимодействия среды и субъекта.

Давняя идея сращенности субъекта и среды требует уточнить основные направленные их взаимодействия (Михайлов, 1983). Обсудим два из них.

1. Оценка субъектом среды глубоко индивидуальна, что учитывается специалистами по дизайну, но крайне редко – в психологии среды (Лучкова, 1981; Sutton, Kemp, 2002). Конструкты, используемые субъектом при выделении значимых фрагментов среды, требуют исследования и уточнения. В исследовании С. Резниченко, проведенном под нашим руководством, обнаружено, что субъективное восприятие функциональности личного жилого пространства у детей дошкольного возраста отличается от такового у их родителей. Обнаружено, что дети больше ценят в жилом пространстве возможность уединения, в то время как их родители полагают более важной безопасность, что для детей в равной степени важны как возможность самоэкспозиции, так и возможность хранения личных вещей, однако последняя функция недооценивается взрослыми, и, наконец, что дети дорожат приватностью пространства, в то время как родители полагают, что главное в жилище – условие осуществления различной деятельности. Это чрезвычайно важный результат, так как решение о модификации детской среды всегда принимается родителями. У детей дошкольного возраста, впрочем, имеются устойчивые критерии оценок благоприятной и неблагоприятной предметно-пространственной организации: для «комнаты доброго человека» характерна упорядоченность, теплая цветовая гамма, обилие декоративных элементов, для «комнаты злого человека» – беспорядок и холодная цветовая гамма.

В другом исследовании, осуществленном Н. Дмитриевой, показано также, что предпочитаемые и отвергаемые области жилого пространства отличаются у подростков группы нормы и находящихся на лечении в психиатрической больнице в основном с шизотипическими расстройствами. Дети из группы типичного развития, в отличие от экспериментальной, отметили, что не всегда чувствуют себя в безопасности в своей квартире. В клинической группе отмечается сужение области пространственного воображения: как правило, они изображали реальную квартиру, а их представления о том, как улучшить жилище, практически отсутствовали. Для клинической группы также характерно отсутствие дифференцированности в изображении жилища, отказ использовать цвет и делать подписи, что отмечается в контрольной группе.

2. Персонализация – другой параметр взаимодействия с жизненной средой, обозначающий интенсивность «обживания» и присвоения ее субъектом. Процесс идентификации неизбежно связан с возможностями обустройства среды под собственные потребности, с использованием «переходных» объектов, связывающих первичную и вторичную территории. За рубежом показано, что возможность персонализировать среду способствует повышению самооценки субъекта, а также бережному отношению к ранее обществу, «вторичному» фрагменту среды (Maxwell, Chmielewski, 2008). В исследовании К. Агаларовой, проведенном под нашим руководством, обнаружено, что пациенты



Центра патологии речи и нейрореабилитации им. В.М. Шкловского, персонализирующие больничную палату, демонстрировали более высокий уровень психологического благополучия по сравнению с теми больными, которые не производили в палате никаких изменений и не пользовались личными вещами, принесенными из дома.

Обозначенные направления и полученные результаты представляются весьма перспективными с точки зрения реабилитационного и психоразвивающего потенциала жизненной среды, развития возможностей стихийной и средовой психотерапии (Нартова-Бочавер, 2009).

## **Теоретические предпосылки экопсихологического подхода к развитию психики**

*В.И. Панов (Москва)*

Как показывают исследования, проведенные ранее в лаборатории экопсихологии развития УРАО «Психологический институт», в эколого-психологических исследованиях для определения объекта и предмета изучения используются два методологически альтернативные способа, один из которых можно обозначить как аналитический, а другой как синтетический.

При аналитическом способе предмет изучения задается посредством фиксации конкретного содержания компонентов отношения «человек – среда (внешняя, внутренняя)» и типа взаимодействия между ними, а именно:

- а) представления о «человеке» (как индивида, или группы, или общности, или человечества в целом);
- б) вида окружающей среды (природная, информационная, образовательная и т. д.);
- в) типа взаимодействия между «человеком» и «средой» (объект-объектный, субъект-объектный и т. п.).

Именно этот (аналитический) способ построения предмета эколого-психологических исследований является предпосылкой таких известных направлений экологической психологии, как: психологическая экология («индивид или популяция – физико-химические свойства внешней среды» при объект-объектном типе взаимодействия), экологический подход к восприятию («индивидуум как субъект восприятия – среда обитания как объект восприятия» при субъект-объектном типе взаимодействия), психология средовых влияний («учащийся – образовательная среда», «индивид – профессиональная среда» при разных типах взаимодействия), психология глобальных изменений (человек как субъект восприятия и мышления – глобальные изменения состояния планеты» при субъект-объектном типе взаимодействия), психология экологического сознания («человек – мир природы») и т. д. (Панов В.И., 2006).

Однако нетрудно заметить, что при таком способе экспликации предмета экопсихологических исследований имеет место определенное ограничение и, в этом смысле, нарушение принципа экологической валидности. Действительно, понятийно-логическое расчленение внешней среды на отдельные ее составляющие (например, на природную и социальную) есть продукт аналитичности нашего мышления, абстрактно-логически расщепляющего целостность внешней, окружающей среды на составляющие ее компоненты, каждый из которых затем может рассматриваться как особый предмет исследования.

В реальных же (экологически валидных) условиях психическое развитие человека происходит во взаимодействии одновременно с разными составляющими внешней среды (и природными, и социальными), совокупность которых составляет *жизненную среду* конкретного индивида (или совокупности людей). Кроме внешней среды, жизненную среду человека составляет и его внутренний мир (внутренняя среда), с которым он осознанно или неосознанно, но тоже находится в определенном взаимодей-

ствии. Это взаимодействие весьма наглядно представлено в позиции «Я – второе Я» и «Я – Я другой» (см. Горбов Ф.Д., 2000).

Исходя из этого, первой предпосылкой экопсихологического подхода к развитию психики (Панов В.И., 2006) и, соответственно, *синтетического способа полагания* (экспликация) психики в качестве объекта и предмета исследования, выступает принятие представления о жизненной среде, как совокупности сосуществующих ее природных и социальных составляющих, с которыми взаимодействует индивид (группа, общность) в своей жизнедеятельности как во внешнем, так и внутреннем плане.

Вторая предпосылка экопсихологического подхода к пониманию психики в качестве предмета исследования заключается в том, что отношение «человек – жизненная среда» исходно задается не только как отношение, но и как становящаяся система, системообразующим фактором для которой выступает взаимодействие между ее компонентами. По этой причине совокупность таких взаимодействий между «человеком» и «жизненной средой» мы стали обозначать как систему экопсихологических взаимодействий. Анализ взаимодействия в системах «человек – природная среда», «индивид – образовательная среда», «индивид – профессиональная среда» позволил выделить шесть базовых типов такого экопсихологического взаимодействия: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, состоящий из субъект-обособленного, субъект-порождающего и субъект-совместного (см. там же).

Третьей предпосылкой экопсихологического подхода является понимание того, что в реальных условиях взаимодействие человека с жизненной средой не сводится только к одному из возможных типов взаимодействия: объект-субъектному, субъект-совместному и др. Напротив, оно претерпевает определенные изменения, когда из объекта восприятия жизненная среда постепенно превращается в объект ее преобразования человеком и в условии и средство развития субъектности человека как компонента отношения «человек – внешняя среда». Это означает, что в актуальном генезе взаимодействие человека с окружающей средой начинается с объект-объектного типа взаимодействия, когда физико-химические свойства окружающей среды выступают агентами внешнего воздействия на органы чувств человека, вызывающими те или иные физиологические реакции, на основе которых порождаются ощущения как первичная форма психической реальности. По мере развития субъектности индивида, как способности быть субъектом психической активности (и деятельности как высшей ее формы), предметы и люди внешней среды постепенно становятся объектом целенаправленной активности со стороны данного индивида (перцептивной, коммуникативной, игровой и т. д.). Соответственно, тип взаимодействия человека с окружающей средой меняется на субъект-объектный, или субъект-совместный, или субъект-порождающий и..., в итоге, когда необходимость во взаимодействии отпадает – на субъект-обособленный тип взаимодействия («каждый сам по себе»). Это подтверждается, в частности, тем, что овладение культурно-историческими способами человеческой деятельности индивидом происходит, как известно, посредством совместно-распределенной деятельности между данным индивидом и другим/ми индивидом/ами (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов), для которой характерны субъект-порождающий и субъект-совместный типы взаимодействия. Из этого следует, что при таком подходе типы взаимодействия между «человеком» и «жизненной средой» должны рассматриваться не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве – как динамическая система взаимодействия человека с жизненной средой, т. е. как система экопсихологических взаимодействий.

## **Социализация и (или) экологизация**

*Г.Д. Петрова (Новомосковск)*

(Работа подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 07-06-00574а.)

Демографические проблемы, загрязнение окружающей среды, варварское, истощающее природу использование ее ресурсов грозят экологической катастрофой. Корни этих проблем, в частности, в характере социокультурного воздействия на психику индивида. Техногенная цивилизация, создавшая общество потребления (знаний, товаров, услуг, объектов природы) воспроизводит себя через социализацию, игнорирующую экологическое воспитание, допускающую экзистенциальный вакуум, мгновенно заполняемый средствами массовой коммуникации. Средствами, как таковыми, а не целями и смыслами. Технические средства жизни, заполняя среду обитания, приобретают социальные статусные характеристики, соперничают в пространстве престижности, власти, денег. Бездумно внедряемые в образовательный процесс технологии ведут к опустошению духовного содержания индивидуального состояния, росту культурной энтропии, обеднению личностного пространства.

Заданные природой параметры физической и психической жизни зачастую игнорируются ради социальных достижений, что приводит к болезням тела, стрессам, депрессиям, расстройствам личности. В масштабе общества – к экологическим катастрофам антропогенного характера, терроризму, горячим точкам и т. д. Контакт с природой как составляющей жизненной среды способствует развертыванию, раскрытию человеческого потенциала, коренящегося в природе человека. В процессе взаимодействия с природой определяются сущностные силы человека. Интериоризация действий с природными объектами, особенно с объектами живой природы, задействует естественные природные составляющие человеческой психики, позволяет индивиду идентифицироваться с самим собой найти свое адекватное место в социуме и природе. Это позволяет в дальнейшем воспроизводить естественность природы при создании условий жизни, среды обитания, как источника жизни, здоровья и материальных благ, опредмечивая человеческую сущность в производимых технических объектах, технологиях, социальных, политических и других отношениях. Контакт с природой обращает человека к его человеческим «экзистенциалам» свободы, ответственности, заботы, трагизма и торжества жизни и поиска ее смысла; тревоги и мужества стать зрелой и творческой личностью.

Современная образовательная среда является частью социальной среды, несет на себе неизгладимый отпечаток целого. Доминирующее потребительское отношение не только к природе, но и к самому себе приводит, в худших случаях, к тому, что ученик воспринимается как вещь с заданными свойствами, низводится до роли инструментального средства проведения урока, при этом весьма несовершенного. Либо ученик преобразует свою природу, чтобы соответствовать требованиям школы (при этом весьма локальным, не гарантирующим ему в дальнейшем социальную успешность, психическую дееспособность и устойчивость), либо его ожидает перспектива оттеснения, снижения самооценки, выученной беспомощности или ее обратной стороны агрессивности. И то и другое – это нереализованный неимманентными человеческой природе условиями образовательной среды, психический потенциал. Преобразование человека в границах инструментального средства в процессе реализации неэкологических педагогических технологий, чревато кризисом его природы. Технологии кризисного общества ведут к кризису человеческую природу. Отчуждаясь от природы, человек отчуждается от своей собственной сущности. Это результат доминирования социализации над экологизацией личности. Разбалансированность отношений человека с социальной и природной средой в быстро меняющихся условиях привела к поиску устойчивых форм жизни, адекватных современной реальности. Как показали опросы родителей учащихся школ города Новомосковска, стихийный поиск новых форм жизни основывается на активном освоении и использовании в жизнедеятельности систем, методов, технологий адаптации и развития человека, возникших в разных цивилизациях, культурах, странах при доминировании отечественных. Это составляющие эко-

логического образа жизни. В него включается рациональное питание, использование фитотерапии, анімалотерапии, других способов оздоровления и развития, использование приемов саморегуляции психики (без фармацевтических препаратов). Спокойное, устойчивое поведение, мотивированное соблюдение нравственных норм, развитие умения жить в гармонии на работе, дома, с природой, обществом. Очевидно, это может быть ориентиром в создании экологичной образовательной среды, основной целью которой является экологизация психики. К этому можно добавить ориентацию в воспитательной сфере на доминирование ценностей духовно-нравственного и интеллектуально-информационного характера при разумном ограничении материальных потребностей, сочетание рациональных и интуитивных способов познания и организации жизни, высокий уровень толерантности, понимание многомерности и сложной многоуровневой структуры взаимодействия с природой, космосом, обществом. Продуктивное взаимодействие с природой, умение находить компромиссные решения, адекватное восприятие и передача информации в жизненном пространстве предполагает формирование экологической компетентности, как интегративного качества личности, включающего ценностное понимание жизни, экологические знания, субъективную способность к самоопределению, умение создавать и осуществлять экологически чистые технологии в разных сферах деятельности.

Целью процесса экологизации психического является формирование адекватной собственной природе личности, повышение экологической инкультурированности индивида, позволяющих ему свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю систему жизнедеятельности.

### **Опыт развития субъектности студентов в образовательной среде технологического колледжа**

*Г.П. Позднякова (Москва)*

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в европейское образовательное пространство, что потребовало изменения представления о студенте технологического колледжа как субъекте образовательной среды.

В соответствии с новыми социальными установками, образовательная среда должна создавать условия для гармоничного развития личности студента, пробуждения его способностей и талантов для формирования профессионально важных качеств и подготовки к профессиональной деятельности. В современном педагогическом процессе студент должен рассматриваться не только как объект применения педагогических технологий, но и как субъект своего развития. Поэтому средне-профессиональная подготовка специалистов, востребованных на рынке труда, требует выстраивания таких отношений со студентами, при которых обучение и воспитание профессиональных качеств студентов должно происходить без принуждения. Учение без принуждения характеризует:

- требовательность без принуждения, основанная на доверии;
- увлеченность, рожденная интересным преподаванием;
- замена принуждения желанием, которое порождает успех;
- ставка на самостоятельность и самодеятельность студентов.

В соответствии с гуманизацией и демократизацией психолого-педагогических отношений необходим подбор таких субъектно-развивающих педагогических технологий, которые смогли бы создавать высокий уровень мотивации успешной учебной деятельности, становились осознанной потребностью в усвоении знаний и умений в формировании молодого специалиста, профессионала в своей области.

Наиболее успешной педагогической технологией является «педагогика сотрудничества», которую надо рассматривать как особого вида «проникающую технологию»,

являющуюся воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей, входящей во многие современные педагогические технологии как их часть.

По своему методу «педагогика сотрудничества» — это проблемно-поисковая, творческая, диалогическая, игровая педагогическая технология, позволяющая создавать союз более старшего и опытного с менее опытным, но обладающим преимуществами молодости, и ни один из них не должен стоять над другим. Сотрудничество в отношениях «учитель — ученик» или субъект-субъектные отношения реализуются в общей жизнедеятельности колледжа, принимая различные формы (содружества, сотворчества), что ярко проявляется в различных конкурсах и фестивалях. На технологии сотрудничества также основаны деловые игры, которые используются для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления пройденного материала, развития творческих способностей, что дает возможность учащимся понять и изучить материал с различных позиций, готовит к овладению профессиональными навыками.

Проблемные методы обучения, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в самостоятельном поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, значительно повышают интерес к учебе и развивают самостоятельность обучающихся.

Активные формы обучения (тренинги) при участии и руководстве педагога и педагога-психолога пробуждают интерес и способствуют более эффективному освоению навыков и умений, создает атмосферу совместной деятельности.

Такие педагогические технологии как: проектная, «обучение по интересам», программы индивидуального обучения, поисковая и изобретательская деятельность, способствует всестороннему развитию личности студента, формированию его субъектности, становлению полноправным членом общества, его социализации.

В экспериментальном исследовании развития субъектности студентов ГОУ СПО Технологического колледжа №34 создана психолого-дидактическая схема трансформации знаний, приобретаемых обучающимися в учебно-воспитательном процессе и формирования их субъектности на протяжении всего срока обучения с первого по четвертый курс. В ходе обучения, приобретение знаний, формирование навыков и умений, развитие способностей имеет определенную логическую последовательность, которая включает в себя семь этапов: 1) получение знаний; 2) принятие знаний (восприятие); 3) понимание (осознание); 4) применение знаний на простейшей модели (подражание); 5) получение опыта на практике (интериоризация); 6) передача знаний и опыта (экстериоризация); 7) получение результата (самореализация, удовлетворение, вознаграждение).

На первом этапе обучающиеся знакомятся с программой обучения, адаптируются к условиям обучения, к новому коллективу и новому виду деятельности (обучению в колледже) — субъект образовательного процесса.

На втором этапе каждый обучающийся, индивидуально воспринимая и усваивая знания учебной программы, выступает как субъект перцептивной активности, или как субъект восприятия, актуализируя свои внутренние резервы, накопленные в предыдущем опыте (общеобразовательной школе).

На третьем этапе происходит рефлексия (осознание) полученных знаний, формируется мотивация к планированию применения знаний на практике — субъект рефлексии полученных знаний.

На четвертом этапе обучающийся вначале получает, затем отрабатывает профессиональные навыки, становясь субъектом подражания, освоения профессиональной деятельности педагога (мастера производственного обучения), предающего свои знания, умения и навыки ученику.

На пятом этапе развития субъектности обучающиеся актуализируют творческое начало своей психики и получают новый опыт репродуктивной деятельности, нарабатывая скоростные профессиональные навыки и совершенствуя свое мастерство, ста-

новьясь субъектом воспроизведения когнитивно-регулятивной деятельности. На этом этапе обучающийся способен контролировать правильность своих действий. Он уже «видит» в своем воображении образ своих действий (изделия или его фрагментов), т. е. осуществляется интериоризационная функция произвольной регуляции, вырабатывается внутренний контроль.

На шестом этапе развития субъектности, обучающийся становится субъектом трансляции и контроля за своими умениями и навыками, т. е. он способен самостоятельно продемонстрировать свои профессиональные навыки с полным логическим обоснованием своих действий, способен самостоятельно осуществить профессиональное задание (выполнить готовое изделие). Это свидетельствует о том, что у обучающегося сформированы профессионально важные качества.

На седьмом этапе развития субъектности обучающийся становится субъектом креативной профессиональной деятельности (экстериоризационная функция) через самовыражение в курсовой или дипломной работе, в конкурсной деятельности, где конкурс показывает, насколько сформированы профессионально важные качества (ПВК) обучающегося и его профессиональные компетенции. Это характеризует его как сформировавшегося специалиста своей профессиональной области и дает ему способность стать конкурентно способной личностью на современном рынке труда.

Таким образом, необходимым условием развивающего характера образовательной среды в учреждении среднего профессионального образования выступает создание условий для такого развития субъектности студента колледжа, чтобы это обеспечило ему возможность стать конкурентоспособным специалистом на современном рынке труда.

### **Экопсихологический подход к исследованию образовательной среды военного вуза**

*М.В. Селезнева (Рязань)*

Согласно Типовому положению о военном образовательном учреждении высшего профессионального образования от 31 января 2009 г. одной из главных задач военного вуза является *удовлетворение потребностей* обучающихся в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии путем целенаправленной организации образовательного процесса, выбора форм, методов и средств обучения с соблюдением необходимых требований безопасности. Это послужило причиной введения понятия «образовательной среды военного вуза» как комплекса необходимых условий для освоения обучающимися профессиональных образовательных программ и удовлетворения их потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

В отечественной психологии различают следующие подходы и модели в исследовании феномена «образовательная среда»: эколого-личностная модель (Ясвин В.А., 1996, 2000, 2001); коммуникативно-ориентированная модель (Рубцов В.В., 1996, 2001, 2007); антрополого-психологическая модель (Слободчиков В.И., 1997); индивидуализированная модель (Давыдов В.В., Лебедева В.П., 1996; Лебедева В.П., Орлов В.А., Ясвин В.А. и др., 2002); экопсихологический подход и модель (Панов В.И., 1998, 2001, 2004, 2007); средовый подход (Сергеев Н.К., 2000); когнитивная модель (Сергеев С.Ф., 2008).

Несмотря на то, что термин «образовательная среда» довольно часто встречается в исследованиях педагогов-предметников высшей школы, однако отсутствие единого подхода к его пониманию приводит к его подмене рядом частных понятий: информационно-образовательная среда, информационно-технологическая, технизированная, социально-образовательная, социокультурная, обучающе-воспитывающая, воспитательная, воспитательно-образовательная среда гражданского и военного вузов (Бондаревская А.И., 2004; Бурдуковская Е.А., 2004; Зенкина С.В., 2008; Иванова С.П., 2000; Калачинская Л.В., 2003; Калашникова Н.О., 2007; Кибишвили Н.А., 2006; Кир-

гинцев М.В., 2005; Климов К.А., 1998; Куратов А.О., 2006; Лукашевич О.А., 2008; Маслов К.И., 2008; Мастерова В.А., 2003; Мякишев С.Л., 2007; Наседкина М.А., 2004; Никитина И.В., 2007; Познина Н.А., 2004).

Образовательная среда военного вуза и военно-профессиональная среда выступает объектом исследования в области педагогики в научных трудах А.В. Межуева (2008) и А.В. Белошицкого (2009). В психологии высшей военной школы А.С. Марков (2008, 2009) рассматривает проблемы образовательной среды военного вуза с позиций психодидактического подхода.

В современной модели образования в 2009–2012 гг., изложенной на Коллегии Министерства образования и науки (2008), на первое место выступает предоставление возможностей образовательной среды. Однако анализ литературы показал, что вопрос об образовательной среде военного вуза как среде *возможностей* для развития личности курсанта в психологии высшей военной школы остается открытым и требует тщательного рассмотрения.

Понятие «возможности» (*affordance*) является центральным понятием экологической психологии Дж. Гибсона (1979). Но под возможностями он понимает возможности, взаимодополнительные к потребностям и возможностям индивида. Так как индивиды располагают разными возможностями (способностями) и потребностями, то одна и та же окружающая среда для разных индивидов предстает различной. В рамках экпсихологического подхода в психологии более всего разработан вопрос взаимодействия в диаде «субъект – среда» (Панов В.И., 2004). Эти доводы послужили причиной применения нами экпсихологического подхода к исследованию образовательной среды военного вуза. На перспективность данного подхода в изучении образовательной среды указывают многие отечественные психологи (А.А. Бодалев, С.Д. Дерябо, Т.М. Мариютина, В.И. Панов, И.В. Равич-Щербо, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин).

С целью диагностики комплекса возможностей образовательной среды военного вуза для развития личности курсанта нами было проведено эмпирическое исследование с использованием *методики* векторного моделирования, разработанной В.А. Ясвиным (2001). В эксперименте приняли участие курсанты 1–5 курсов (N=194) Рязанского военного автомобильного института им. генерала армии В.П. Дубынина (РВАИ), преподаватели военных и гражданских кафедр (N=45), всего 239 человек (Селезнева М.В., 2009).

В ходе эксперимента были определены тип и направленность образовательной среды военного вуза. Это – *карьерная среда активной зависимости*. Это означает, что в образовательной среде имеются незначительные возможности для проявления активности ее субъектов (курсантов, преподавателей) и она характеризуется высокой степенью зависимости. Под «активностью» в данном случае понимается способность к целеполаганию и наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание своих интересов и т. п. «Зависимость» означает отсутствие или ограниченность свободы выбора, несамостоятельность, рефлекторность поведения. Зависимость связывается с внешним локусом контроля.

Сравнение оценок типа образовательной среды вуза преподавателями гражданских кафедр (женщины, N=25) и военных кафедр (мужчины, N=20) в процентном соотношении показало, что преподаватели военных кафедр, в основной массе бывшие выпускники института, более реалистично подходят к пониманию направленности образовательной среды. Ни один из военных преподавателей в отличие от гражданских не считает образовательную среду безмятежной.

Среди курсантов сложились следующие представления о типе образовательной среды. На каждом курсе с 1-го по 4-й имеется примерно одинаковое количество курсантов (2–3,6%), которые считают образовательную среду военного вуза безмятежной. Это так называемые «пустоцветы», которые поступили в военный вуз случайно, не совсем

понимают цель пребывания в нем. Они крайне пассивны, регуляторные способности развиты слабо, и к 5-му курсу среда вытесняет таких обучающихся.

На 1-ом курсе нет ни одного курсанта, который считал бы образовательную среду военного вуза творческой. Объяснение этому видится в адаптационном периоде первокурсников. Адаптивное поведение не предполагает выход за пределы исходной ситуации, самого себя, т. е. творческой компоненты. Оно предполагает подлаживание под основную массу, чтобы не быть чужим в среде; использование субъектом образования уже имеющихся в его распоряжении ресурсов. Он не может проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в воинском коллективе нормы (нравственные, учебные, поведенческие и пр.) и не овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены коллектива.

Кроме того, отсутствие творческого типа образовательной среды в представлениях первокурсников — это следствие чрезмерного уровня нервно-психического напряжения.

Представления о типах образовательной среды развиваются у курсантов различных курсов гетерохронно. Особенно выделяется по оценкам догматического (29%) и карьерного (59,1%) типов образовательной среды 2-й курс. Это объясняется подписанием на 2-ом курсе контракта на службу офицером. Заключение контракта — серьезный, ответственный, «взрослый» шаг в профессиональном становлении курсанта. Перед подписанием контракта курсант заново переосмысливает, в тот ли поступил вуз. Он словно заново, как год назад, будучи абитуриентом, делает выбор и готовится самостоятельно нести ответственность за него. Но если при поступлении отдельные кандидаты к обучению в военном вузе совершали свой выбор вуза под влиянием референтных для них лиц, то теперь им предстоит сделать это самостоятельно и осознанно.

В оценках типов образовательной среды пятикурсников по сравнению с другими курсами более всего представлена карьерная среда — 82,6%. Творческая и догматическая среда представлены в равных долях — 8,7%. На наш взгляд, карьерная среда в оценках пятикурсников (82,6%) предполагает адаптивную модель профессионального развития будущего военного специалиста (Митина Л.М., 2008). В то время как творческая среда (8,7%) — модель профессионала.

Творческая образовательная среда — это развивающая среда, она предоставляет максимальный комплекс возможностей личностного развития в профессиональном, интеллектуальном и социальном плане. Это «питающая среда» для будущей элиты Вооруженных сил РФ.

Сравнив тип образовательной среды военного вуза в представлениях курсантов и преподавателей, мы обнаружили: максимальный разброс в оценках типа среды достигает взгляд на творческую среду. По мнению 26,7% преподавателей, образовательная среда военного вуза носит творческий характер, т. е. содержит максимальный комплекс возможностей для личностного развития курсантов. С мнением преподавателей согласно лишь 5,7% курсантов.

*Выводы.* В ходе эксперимента был определен тип образовательной среды военного вуза — карьерная среда активной зависимости. С учетом того, что вектор общественного влияния, «общественный ветер», смещает результат действия образовательной среды в направлении зависимости и пассивности, можно констатировать: образовательная среда военного вуза способствует развитию зависимой и пассивной личности курсанта по догматическому типу.

В перспективе нам видится рассмотрение гипотезы о развивающем эффекте образовательной среды военного вуза при условии совпадения



## Антропогенез в категориях экологической психологии

*Ю.М. Швалб (Киев)*

Отношение Человека к Окружающему миру является исторически меняющейся формой деятельности и сознания, которую можно определить через категорию «образ жизни». Образ жизни является одной из предельных категорий, отражающих деятельностную сторону отношения человека к миру, а его специфическим содержанием выступают формы организации жизнедеятельности индивида или групп людей. В культурно-историческом плане формы организации всегда существуют только как идеализированные объекты, т. е. как организационные схемы, обеспечивающие развертывание конкретных процессов мышления (сознания) и деятельности (то, что О.И. Генисаретский называет схематизмами сознания). Поэтому, если некоторые организационные схемы остаются неизменными на протяжении определенного периода времени для определенного индивида или группы, то независимо от конкретного содержания мышления и деятельности мы можем говорить о стабильности форм жизнедеятельности, т. е. об устойчивом образе жизни. В психологическом плане образ жизни представляет собой набор ценностей и норм, которые детерминируют распространение и передачу от поколения к поколению определенных моделей поведения, характеризующих бытийность индивида и социума.

Психологическая модель образа жизни фиксирует схемы соорганизации внутренних интенций личности и внешних условий деятельности, которая выражается в формах целеполагания, и дополняется схемой соорганизации ценности получаемого результата и степени рисковости самого действия как проявления возможных ответных действий, которая выражается в формах принятия ответственности за последствия собственных действий. Психологические механизмы целеполагания и принятия ответственности являются взаимодополнительными и образуют наиболее общую рамку регулятивных оснований каждого конкретного акта деятельности. Их взаимодействие задает оси координат образа жизни, т. е. задают предельные психологические схемы форм организации жизнедеятельности.

Мы считаем, что антропогенез можно представить как последовательную смену глобальных форм организации жизнедеятельности людей, а указанные психологические механизмы образа жизни могут выступить в качестве конкретных параметров его анализа и описания. С этой точки зрения, можно выделить четыре основных этапа антропогенеза.

1. Известно, что первичная форма жизни людей характеризуется максимальной близостью человека к природе. Жизнедеятельность, в основном, протекает как естественный процесс существования, а природа является естественной средой существования и самое главное, непосредственным источником существования. Сознание мифологично, а деятельность, по-преимуществу, ритуализирована. Отношение человека к природе очень жестко регламентировано мифами и ритуалами, произвольность практически отсутствует, но сама природа обеспечивает существование человека всем необходимым и является условием полной защищенности человека и рода.

2. Развитие отношения «Человек – Природа» идет по пути создания человеком относительно независимых от окружающей среды источников питания и существования. Условно, такой тип отношения можно назвать «ландшафтно-производственным». Скотоводство и земледелие уже являются искусственными процессами, которые начинают опосредовать отношение человека к природе. Природа становится «окружающей средой», причем средой, несущей в себе постоянную угрозу источнику существования. Сознание становится религиозным политеистическим, а деятельность приобретает магический характер. Целеполагание еще лежит в сфере внешней заданности и необходимости, а результаты деятельности попадают в зону абсолютного риска.

3. Прямое производство средств существования быстро истощает собственно природные ресурсы – окружающая среда становится непригодной для продолжения установившегося образа жизни. Вследствие этого начинает складываться новый тип отношений человека к природе, основанный на экстенсивном освоении все новых регионов жизнедеятельности при незначительном росте технических средств освоения природных ресурсов. Такой образ жизни связан с постоянным и очень высоким уровнем риска, но возникает свобода в выборе целей деятельности и принятии решений. Сознание остается религиозным, но обретает черты монотеизма, деятельность утрачивает магический характер и становится целеустремленной. Человек становится активным субъектом, а природа – предметом физического освоения. Существенно, что именно в рамках этого образа жизни складывается наука как способ освоения природы. Естествознание, естественные науки становятся еще одной, теперь уже интеллектуальной формой освоения, а сама природа превращается в объект познавательной деятельности.

4. Возникшие на основе науки инженерия и массовое производство еще раз кардинально изменили отношение «Человек – Природа». Источником существования человека становится производство как искусственный процесс. Причем, производство как процесс охватывает всю жизнь человека: от производства потребностей до производства предметов потребления. Само производство или, точнее, искусственные процессы и становятся средой существования человека. Функционально природа, с одной стороны, окончательно превратилась в «окружающую» среду как систему факторов, влияющих на искусственно организованную жизнь и, с другой стороны, стала «природными ресурсами» производства. Целеполагание по отношению к природе стало абсолютно произвольным, а жизнь абсолютно защищенной от природы техническими средствами (хотя эта абсолютность является весьма условной).

Сознание стало технократическим, а деятельность производственной. Человек стал свободным и безответственным.

Производственно-технократический образ жизни окончательно оторвал человека от природы и этот факт в разных формах был осознан более ста лет назад (наверное, одним из первых симптомов такого осознания стал роман Г. Торо «Жизнь в лесу»). Очень важным компонентом этого образа жизни является то, что отношение к природе стало двойственным. С одной стороны, как уже говорилось, природа стала абсолютным материалом, по отношению к которому допустим любой произвол, с другой стороны, природа эстетизируется и становится источником «наслаждения», «отдохновения», «вдохновения» и т. д.

Круг замкнулся, и все сегодняшние проблемы связаны с исчерпанием тех оснований, по которым строилось и изменялось отношение к природе человека на протяжении нескольких тысяч лет. Возврат к прежним типам образа жизни, по-видимому, невозможен, а их романтизация в современном искусстве является всего лишь иллюзией. Принцип целесообразности организации жизни, как соотношения значимости цели и цены затрат на ее достижение, исчерпал свой энергетический потенциал.

Осознание нашей ответственности и формирование этического отношения является первым симптомом необходимости смены всей системы координат, т. е. формирования новых схем организации жизнедеятельности, соразмерных Природе как Партнеру по жизнедеятельности. По-видимому, ближайшей перспективой антропогенеза должны стать идеи и принципы экологизма и практика экологически ориентированного сознания и деятельности в структуре становящегося образа жизни.

## СЕКЦИЯ «ПЕРИНАТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

### Российская семья: материнское отношение и качество привязанности ребенка к матери

*Н.Н. Авдеева (Москва)*

В последние десятилетия в отечественной психологии приоритетными стали исследования детско-родительских отношений, психологии родительства, социально-эмоционального развития ребенка в семье. В ряде работ выявлены такие особенности семейной среды, которые, по существу, выступают в качестве факторов риска для личностного развития и психического здоровья детей (Авдеева Н.Н., 2003, с. 137–142.).

Обратимся к исследованиям особенностей материнского отношения, способствующих формированию неблагоприятной эмоциональной привязанности ребенка к матери. Общеизвестным является представление о том, что привязанность к матери (или другому близкому взрослому) является важнейшим приобретением младенческого возраста (Дж. Боулби (Bowlby J., 1980); М.Эйнсворт, П. Криттенден (Crittenden P.M., Ainsworth M.D.S, 1989); М.И. Лисина (2009) и др.).

Хотя младенцы обладают врожденной способностью устанавливать привязанность, выбор объекта, а также качество привязанности зависит от поведения родителей, прежде всего, матери по отношению к ребенку. Если у матери отмечается позитивная установка в отношении своего ребенка, чувствительность к его потребностям, способность к гармоничным взаимодействиям, то младенец извлекает из таких взаимоотношений поддержку и удовольствие, у него формируется надежная, безопасная привязанность к матери.

У матерей непоследовательных в проявлении заботы о младенце, проявляющих то энтузиазм, то равнодушие в зависимости от настроения, дети демонстрируют ненадежную привязанность тревожно-сопротивляющегося типа. Ребенок борется с такой непоследовательностью в проявлении материнской заботы и любви с помощью отчаянных попыток: крик, плач, цепляние, пытаясь добиться эмоциональной поддержки и утешения, а потерпев неудачу, становится агрессивным, подозрительным и строптивым.

Исследования показывают, что, по крайней мере, два паттерна воспитания приводят к формированию ненадежной привязанности избегающего типа. Некоторые матери «избегающих» младенцев часто нетерпеливы со своими детьми, неотзывчивы к их сигналам, склонны к выражению негативных чувств по отношению к ребенку. Такие матери не испытывают удовольствия от близкого контакта с младенцем, центрированы на себе, проявляют отвергающее отношение к ребенку. В других случаях «избегающие» младенцы растут у чрезмерно ревностных матерей, бесконечно сюсюкающих с ними и обеспечивающих высокий уровень стимуляции, даже тогда, когда дети этого не хотят. Можно сказать, что избегающее поведение младенцев таких перестимулирующих матерей является целесообразным и адаптивным. В то время как «сопротивляющиеся» младенцы совершают энергичные попытки добиться эмоциональной поддержки, «избегающие» младенцы учатся обходиться без нее.

Дезорганизованная, дезориентированная привязанность часто формируется у детей, матери которых испытывали в детстве пренебрежение или жестокое обращение со стороны собственных родителей. Такие матери, воспроизводя опыт отношений в родительской семье, часто проявляют пренебрежение, плохое обращение по отношению к младенцу. Вследствие плохого обращения ребенок не знает, приблизиться ли к матери для получения приятных эмоций или отступить в целях безопасности. Подобное смешение приближения и избегания, сопровождаемое печалью при воссоединении с матерью, также характерно для детей депрессивных матерей (Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития, 2008).

По данным американских исследований, надежная, безопасная привязанность (В) встречается в 65% случаев, двойственная (С) – 10%, избегающая (А) – 20%.

Несколько иная картина складывается на основании данных, полученных в отечественной психологии (Авдеева Н.Н., 2006, с. 82–93; Бурменская Г.В., 2007; Шэффер Д., 2003). Обобщая результаты трех исследований, проведенных под нашим руководством в Москве в 2000–2005 гг. (всего было обследовано более 80 диад) можно констатировать, что надежная, безопасная привязанность отмечалась примерно у 30%; небезопасная привязанность избегающего типа – у 20%, а небезопасная амбивалентная, тревожно-сопротивляющегося типа – у 50% детей.

Обследование 42 детей в возрасте от 5,5 до 6,5 лет, (проживающих в Москве) показало наличие привязанности безопасного типа у 48% детей, избегающего типа 24% детей, а на долю амбивалентного (включая дезорганизованный) пришлось 28% детей. Таким образом, больше половины выборки детей продемонстрировали небезопасные паттерны привязанности к матери.

В работе Н.Л. Плешковой, Р.Ж. Мухамедрахимова исследовались отношения привязанности у 130 детей, воспитывающихся в семьях в Санкт-Петербурге. При выявлении типа привязанности были использованы две классификации. Согласно типологии М. Эйнсворт, М. Мэйи и Дж. Соломон было выявлено 6,2% детей, имеющих паттерн привязанности В; 10% детей, имеющих паттерн привязанности А; 33,8% – С и 50% – D. Распределение детей по паттернам привязанности внутри группы D согласно классификации П. Криттенден показало, что 27% детей формируют отношение вынужденной (компульсивной) заботы и подчинения; около 16% демонстрируют сочетание агрессивного и крайне пассивного и беспомощного поведения, низкий уровень исследовательской деятельности; примерно 7% детей сочетают в своем поведении обе перечисленные стратегии, чередуя послушное и заботливое поведение и проявления агрессии и пассивности в отношениях с матерью. Все три подгруппы паттерна D относятся к группе риска в области познавательного и эмоционального развития.

Полученные в исследованиях привязанности данные означают, что в случайной выборке примерно у половины обследованных детей отмечается неблагоприятный для психического развития тип привязанности ребенка к матери (Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития, 2008).

Картина не выглядит столь драматичной, если учесть культурные различия в классификации привязанностей. Кросскультурные исследования показывают, что процент детей от 1 до 3 лет, попадающих под различные категории привязанности, варьируется от культуры к культуре и, вероятно, отражает культурные различия в воспитании ребенка. Например, сравнение американских детей с немецкими показало, что в ФРГ по результатам теста «Незнакомая ситуаций» только одна треть детей была отнесена к «надежно привязанным». Почти половину детей, названных «избегающими», сочли таковыми из-за того, что они не потянулись к матери, когда та вошла в комнату. Авторы исследования объяснили поведение детей тем, что родители и другие взрослые приучили их сдерживать свои эмоции. В северной Германии (где проводилось исследование) родители поощряют детей к независимости и сдержанности в проявлении эмоций.

Сравнение американской и японской выборки показали, что интенсивный страх перед незнакомцами и сепарационная тревога, характерные для тревожно-сопротивляющейся привязанности, чаще встречаются у японских детей, где матери редко оставляют детей с другими людьми. Аналогичные данные были получены в Израиле у детей, воспитывающихся в кибуцах. В подобных поселениях осуществляется коллективное воспитание детей, они спят в специальных домах и не имеют доступа к родителям по ночам (Шэффер Д., 2003).

Западные исследователи в целом интерпретируют эти данные как доказательство того, что значимость привязанности и в частности надежности привязанности универ-

сальны для всех культур. В то время как культурные различия в классификации привязанностей просто иллюстрируют, как разнообразные культурные паттерны воспитания приводят к формированию надежной или ненадежной привязанности. Однако, есть точка зрения, доказывающая, что само понятие надежной (или ненадежной) привязанности варьирует от культуры к культуре.

Можно ли сказать, что большой процент детей с тревожно-сопротивляющимся типом привязанности в Российских исследованиях является культурно специфическим феноменом? Безусловно, чтобы получить ответ на этот вопрос следует провести более обширные исследования. Однако, экспериментальные данные, полученные в последнее время в работах, посвященных детско-родительским отношениям, представляют ряд косвенных доказательств в пользу этого предположения.

На уровне тенденции прослеживается превалирование в материнском отношении и взаимодействии с ребенком таких характеристик как противоречивость, субъектно-объектная ориентация, низкий уровень чувствительности, эмоциональная амбивалентность (Авдеева Н.Н., 2006, с. 82–93; Бурменская Г.В., 2007; Шэффер Д., 2003; Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития, 2008). Подобные проявления создают условия для формирования ненадежной, небезопасной привязанности ребенка к матери.

Дальнейшие исследования могут показать, являются ли выявленные тенденции факторами риска современного семейного воспитания или культурно детерминированными особенностями социализации детей.

## **Психологическая готовность к родительству как регулятор репродуктивного поведения**

*К.Н. Белогай (Кемерово)*

Современная семья как социальный институт претерпевает серьезные изменения. Демографические проблемы, в первую очередь, нарастающая депопуляция, стимулируют изучение репродуктивного поведения человека. Репродуктивное поведение определяется системой факторов разного уровня, в том числе, психологических.

Очевидно, что изменение репродуктивного поведения не происходит под действием какого-то одного фактора, в данный процесс свою лепту вносят факторы разного уровня: биологические, социальные (экономические, политические, семейные) и психологические (репродуктивная мотивация, психологическая готовность к родительству, ценность ребенка). Факторы нижележащего уровня подвержены влиянию факторов вышележащего уровня. Например, психологическая готовность к родительству возникает под влиянием факторов макроуровня – социальных стереотипов, и мезоуровня – специфики семейного воспитания, структуры прародительской семьи, количества детей в прародительской семье.

Психологическую готовность к родительству можно рассматривать как состояние мобилизации психологических и психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективность выполнения родительской роли (Белогай, 2008). Содержание данного феномена изменяется по трем координатным осям – отношение к ребенку, отношение к себе как родителю и отношение к родительству в целом. При высоком уровне психологической готовности отношение к ребенку является субъектным, т. е. ребенок воспринимается не только как объект ухода, но и как субъект общения и взаимодействия, ценность ребенка высока и не «маскирует» ценности из других сфер жизни. Отношение к себе как родителю предполагает мотивационную готовность и конструктивную репродуктивную мотивацию, готовность принять ответственность за жизнь и развитие ребенка. Отношение к родительству в целом означает сформированность представлений о родительстве, ролях и функциях матери и отца.

Исследования психологической готовности к родительству в период ранней взрослости (20–25 лет) показывают, что уровень ее достаточно низок, как у молодых женщин, так и у молодых мужчин (Белогай, 2007; Мухина, 2007). Что касается отношения к ребенку, то ценность детей в значительной степени конкурирует у женщин и мужчин с внедетными ценностями, в первую очередь, связанными с карьерой и профессией. Например, описывая наиболее яркие качества современных матерей, участники исследований назвали в качестве самых важных черт заботливость и мобильность. Под мобильностью респонденты понимают желание женщин-матерей заниматься не только семьей, но и карьерой и «все успевать». При этом большее число опрошенных полагает, что матери сегодня скорее мобильные, чем заботливые. Важно, что существует прямая взаимосвязь между возрастом опрашиваемого и возрастом, в котором он планирует обзавестись детьми. Неслучайно в последние годы наблюдается старение рождаемости.

При изучении психологической готовности к отцовству было обнаружено, что молодые мужчины, не имеющие детей, представляют, как нужно воспитывать ребенка, проявляют к этому эмоциональное отношение, но не имеют практического опыта ухода за ребенком. Это проявляется в том, что наиболее ярко выражены в представлениях мужчин об идеальном отце и о себе как об отце когнитивный и эмоциональный аспекты, а поведенческий аспект находится на втором плане. Интересно, что при этом оценки себя как отца превышают оценки идеального отца по когнитивному и поведенческому аспектам. Т. е. у современных мужчин существует тенденция к завышению самооценки своего «отцовского потенциала». При этом и для мужчин, и для женщин характерна следующая закономерность: чем выше человек субъективно оценивает готовность к рождению ребенка, тем в более старшем возрасте он планирует обзавестись детьми.

Что касается сформированности представлений о родительстве, для мужчин и женщин они определяются стереотипами родительства. Мужчины и женщины считают, что появление ребенка изменяет человека в лучшую сторону, при этом стереотипы отцовства представлены двумя образами: «традиционного» и «нового отца». У многих мужчин образ отца является противоречивым, как бы возникшим под влиянием двух этих разных стереотипных моделей: с одной стороны, отец видится строгим, требовательным, авторитарным, с другой — представляется другом ребенка, демократичным и близким ребенку. Образ матери также включает как традиционные черты — заботливая, любящая, теплая, ласковая, так и такие черты, как успешная, сильная. Мы также обнаружили, что традиционные представления о распределении ролей в семье (женщина — мать, хозяйка, мужчина — «добытчик») изменяются. Подавляющее большинство испытуемых, полагает, что оба родителя в равной степени ответственны за развитие и воспитание ребенка. Таким образом, граница между гендерными стереотипами становится менее четкой.

### **Проблема взаимосвязи эмоционального благополучия ребенка раннего возраста и детско-материнских взаимоотношений**

*И.Е. Валитова, И.В. Шматкова (Брест)*

В период раннего возраста в эмоциональном и социальном развитии ребенка происходят существенные изменения — он достигает значительных результатов в развитии. Так, на протяжении первого года жизни у ребенка появляется первая социальная потребность — потребность в общении со взрослым, складываются две основные формы общения — ситуативно-личностное и ситуативно-деловое, ребенок различает отношение к себе разных взрослых и устанавливает дифференцированные отношения с ними, в том числе с близкими и незнакомыми людьми. На втором году жизни ребенок устанавливает отношения привязанности с близкими, которые соотносятся с его стремлением к автономии и самостоятельности. На протяжении раннего возраста заклады-

ваются предпосылки целенаправленности поведения. Ребенку становятся доступными элементарные способы управления собственным поведением, он начинает ориентироваться на нормы и правила.

Интенсивное развитие эмоциональной сферы ребенка в раннем возрасте во многом объясняется его ранним включением в социальные отношения, тесной связью с близкими взрослыми. Особая значимость отношений ребенка с близкими подчеркивается Г.Г. Филипповой (2002), которая вообще предлагает называть период до трех лет «диадным возрастом», подразумевая под этим неразрывность связи ребенка и матери.

В сензитивный период развития ребенка легко возникают отклонения в развитии именно тех сфер, становление которых происходит особенно интенсивно. Ранний период онтогенеза является сензитивным как для развития ребенка, так и для возникновения различных отклонений в развитии. Это обусловлено высоким темпом развития, уязвимостью ребенка к действию различных патогенных биологических и социальных факторов, тесной связью и зависимостью ребенка от близких взрослых.

На основании изложенных выводов и обобщений мы разработали модель *благополучного развития ребенка в раннем детстве*, в которую включены основные направления в развитии детей и представления о роли воспитывающих ребенка взрослых в обеспечении его развития. Мы полагаем, что отклонения в развитии ребенка обусловлены двумя факторами. Во-первых, «*фактором ребенка*», под которым понимаются основные закономерности развития ребенка в данном возрасте, его индивидуальные особенности реагирования на биологические и социальные вредности, индивидуальный вариант процесса возрастного развития ребенка. Во-вторых, отклонения в развитии обусловлены «*фактором взрослого*», под которым понимаются особенности взаимодействия ребенка и близких взрослых, патогенное влияние взрослых на развитие ребенка, непонимание взрослыми закономерностей развития ребенка и их неумением видеть возникающие проблемы в развитии ребенка. Сочетание этих факторов порождает у детей психологические проблемы, специфичные для ранних периодов развития.

Одним из общих показателей здоровья ребенка является *чувство эмоционального благополучия*. Анализ работ Г.Г. Филипповой (2002), И.В. Скрипичниковой (2004), К.А. Зотовой (2006) и др. позволил нам определить эмоциональное благополучие как устойчивое эмоционально-положительное состояние ребенка, основой которого является удовлетворение его базовых возрастных потребностей. Эмоциональное благополучие является одним из главных факторов формирования отношения ребенка к миру и влияет на развитие всех сфер его личности.

На основе анализа многочисленных литературных источников по психологии раннего возраста в качестве базовых нами были выделены следующие психологические потребности ребенка: потребность в безопасности, потребность в любви и принятии, потребность в самостоятельности и потребность в активном познании окружающего мира (Шматкова И.В., 2008, с. 105–113).

При удовлетворении данных потребностей ребенка близкие взрослые в первую очередь должны ориентироваться на следующие возрастные особенности ребенка: ситуативность поведения, эмоциональная лабильность, стремление ребенка к предметному взаимодействию со взрослым, привязанность ребенка к матери и эмоциональная зависимость от нее (особенно на 2-м году жизни), интенсивное овладение речью, развитие самостоятельности (на 3-м году жизни).

Неудовлетворение данных потребностей близкими взрослыми приводит к возникновению у ребенка ряда проблем. Неудовлетворенность потребностей в любви и в безопасности может способствовать формированию у ребенка патологических привычек, страхов, проблем со сном, повышенной плаксивости, патологической привязанности к определенным предметам, двигательной расторможенности, снижению познавательной активности, а также возникновению негативных или регрессивных форм поведения.

Ограничения в удовлетворении потребности в действиях с предметами и активном познании окружающего мира приводят к постепенному снижению познавательной мотивации ребенка, задержкам в развитии предметной деятельности, речи, самосознании ребенка. Таким образом, мы видим, что перечисленные проблемы затрагивают разные стороны развития ребенка и свидетельствуют о его эмоциональном неблагополучии.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей поведения матерей, имеющих детей с разным уровнем эмоционального благополучия. С помощью специально разработанной методики мы обследовали группу детей 2-го и 3-го года жизни. В результате были выявлены три группы детей: дети с высоким, средним и низким уровнем эмоционального благополучия. Также в ходе наблюдения за организованной совместной деятельностью матери и ребенка были изучены особенности поведения матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнем эмоционального благополучия. Оказалось, что матери, имеющие детей с высоким уровнем эмоционального благополучия, имеют статистически значимо высокие, по сравнению с матерями других групп, показатели по следующим пунктам: эмоциональная доступность матери, чувствительность матери к потребностям и инициативным обращениям ребенка, поддержание инициативы ребенка. Соответственно у матерей, имеющих детей с низким уровнем эмоционального благополучия данные характеристики поведения имеют значительно более низкие показатели.

Таким образом, полученные нами данные подтверждают идею о том, что роль матери является значительной при обеспечении условий удовлетворения базовых психологических потребностей ребенка и, следовательно, его эмоционального благополучия.

## **Сиблинговая позиция человека и его успешность в семейных и социальных ролях**

*С.А. Векилова (Санкт-Петербург)*

Сиблинговая позиция как значимая характеристика опыта человека в его родительской семье все чаще становится предметом исследования семейных психологов и психотерапевтов. В индивидуальной и системной семейной психологии предполагается, что положение в братско-сестринской подсистеме модифицирует личность ребенка и это влияние сохраняется на протяжении жизни, определяя особенности дружеских, рабочих и семейных взаимоотношений взрослого. Основными детерминантами подобного влияния является различие в отношении родителей к старшим, младшим и единственным детям и собственный опыт взаимоотношений с братьями и сестрами. Старшим и единственным детям адресуются наиболее сильные родительские ожидания успешности, что формирует более высокую мотивацию достижений, а опыт лидерства, заботы и ответственности в братско-сестринской подсистеме формирует способность «старших детей» проявлять эти качества во взрослых взаимоотношениях.

Материалы данного исследования получены из 18-ти генеалогических описаний наших соотечественников (18 генограмм, отражающих жизнь семейного рода в 5-6 поколениях), дополненных поясняющими текстами к каждому, отраженному в генеалогическом графе, человеку. Из общей выборки 1133 человек, выбраны 244 человека, занимающие одну из трех сиблинговых позиций: старший, младший и единственный ребенок, поскольку именно эти виды сиблинговой позиции наиболее ярко определяют личностные и социальные характеристики человека. В выборку включались люди, выросшие в полных семьях, не прошедших через опыт развода, утраты родителей и других видов семейных травм.

В перечень исследуемых признаков включены как объективные характеристики супружества (факт вступления в брак, развод, повторный брак) и репродукции (количество рожденных детей), так и содержание субъективных описаний, сделанных авто-



рами генограмм (контент-анализ): название имени и дат жизни (как информация о значимости данного человека для семейного рода и сохранения его в семейной памяти), указания на значимость супружеских и семейных ролей в жизни конкретного человека, описание учебной деятельности и профессиональной успешности, миграционной и эмиграционной мобильности, описание проблем здоровья, причин смерти и трагических обстоятельств жизни, название ярких личностных особенностей.

Основная цель исследования – получить на отечественной выборке предварительную информацию о значимости фактора положения в sibлинговой подсистеме для семейных и социальных характеристик взрослого человека.

Сиблинговая позиция, как известно, включает в себя три параметра: порядок рождения, пол и интервал между рождениями. В данном исследовании анализируются два первых параметра (порядок рождения и пол). Представленные результаты позволяют говорить о том, что семейные ценности супружества и родительства в целом характерны для представителей обследованных групп, за исключением «младших сыновей», которые реже становятся отцами (отличие с «младшими дочерьми» значимо на 5% уровне). Второй существенный результат касается миграционной мобильности, стремлении искать более подходящее место для жизни, новую работу. Мужчины, выросшие в sibлинговой позиции «младший ребенок», ведут более оседлый образ жизни, чаще оставаясь жить в тех же городах и селах, в которых они родились. Напротив, представители 5-ти других групп, и особенно, «младшие дочери» проявляют высокую миграционную мобильность, что можно интерпретировать как более сильную мотивацию поиска адекватных социальных ниш для жизни, большую мотивацию к независимости и автономии от родительской семьи. Мужчины в sibлинговой позиции «младший ребенок», кроме того, описываются как люди, которые чаще сталкиваются с трагическими обстоятельствами жизни (гибель в молодом возрасте, неосторожность на воде и др.) (значимое отличие с «младшими дочерьми» на уровне 5%). Этот результат может быть интерпретирован двояко: либо младшие дети представляют собой группу со склонностью к более экстремальному поведению, либо семейная легенда сохраняет истории «младших» как «истории, в которых жизнь бывает несправедлива». Генеалогические истории о «старших сыновьях» достоверно чаще, чем истории о «старших дочерях» включают информацию о болезнях, причинах и обстоятельствах смерти, их жизнеописание более подробно, оно больше напоминает героическое, имеет начало, точку апогея и завершение. В целом, «старшие сыновья» не представляют однородной группы и при большем объеме выборки скорее всего распадутся на две: социально успешную и социально неуспешную. Представители первой группы будут проявлять классический положительный образец «старшего сына», представители второй – составят группу жизненных неудачников, которых погубили избыточные родительские ожидания.

Мужчины, выросшие в sibлинговой позиции «младший сын», имеют наиболее низкие показатели учебной мотивации и самые высокие частоты социопатических проявлений. Психологический образ взрослого «младшего ребенка», полученного в данном исследовании, частично соответствует архетипическому образу младшего сына в русских народных сказках, однако только до момента начала волшебства.

Женские группы «старших», «единственных» и «младших» дочерей обладают большим внутренним сходством показателей. Порядок рождения и различие опытов в братско-сестринской подсистеме не вызывает существенных различий в психологическом облике женщин данной выборки. Скорее можно говорить о некоем общекультурном образце женской идентичности, которому соответствуют женщина. Относительно выборов мужчин, можно говорить о том, что в целом группы «старших» «единственных» и «младших» сыновей соответствуют классическим типам описанных sibлинговых позиций. «Старшие» и «единственные» сыновья проявляют традиционные семейные ценности, демонстрируют достаточно высокую учебную и профессиональную мотива-

цию, часто занимают руководящие должности, в силу готовности принимать решения, брать ответственность и заботиться о других, они также обладают яркими личностными чертами, что отражено в генеалогических описаниях. «Младшие» — представляют образец человека с низкой мотивацией социального успеха, в меньшей степени готового связывать себя узами семейных отношений и особенно отцовством, человека с высокой частотой социальных девиаций.

## **О психологической практике применения «Родительского договора» в молодой семье, ожидающей ребенка**

*Е.С. Григорьева (Ярославль)*

Ожидание ребенка — это ситуация адаптации, смены привычной жизни, перехода на новую стадию жизни семьи. Психологическая профилактика возникновения супружеских конфликтов в послеродовом периоде может включать групповые обсуждения изменений в отношениях супругов, роли «Родитель» и «Супруг» и др. В качестве одной из техник работы с супругами была создана методика «Родительский договор», направленная на создание образа будущего у супругов в период ожидания ребенка, осознание собственных установок и согласование взаимных ожиданий, а также на отработку навыков бесконфликтного общения. «Родительский договор» может предлагаться супругам при индивидуальной и групповой работе, а также в качестве домашнего задания.

Методика «Родительский договор» была апробирована в работе психолога Коми республиканского перинатального центра с супружескими парами, посещающими курсы для будущих родителей в 2006—2009 гг. Обсуждение договора в основном проходит спокойно, доброжелательно. 10% респондентов (из 80 опрошенных беременных женщин) продолжают обсуждение договора (т. к. супругам оказалось сложно договориться по всем пунктам сразу). 22% опрошенных посчитали идею обсуждения договора удачной, планируют выполнить его в оставшееся до рождения ребенка время.

Третья часть респондентов решили не обсуждать договор, посчитали невозможным для себя предугадать будущие события. Также они отметили, что уже согласовали между собой домашние дела, и в будущем ожидают друг от друга помощи и понимания. Надо отметить, что среди отказавшихся от работы с договором было достаточно много женщин с эйфорическим типом психологического компонента гестационной доминанты (34%). По-видимому, эйфорично настроенные будущие мамы не склонны работать над профилактикой возникновения супружеских разногласий в послеродовом периоде. Обсуждение возможных проблем вызывает у них сопротивление. Достаточно часто можно услышать следующую мысль: «Когда будут проблемы, тогда и поговорим». Однако, как известно, профилактика всегда оказывается эффективнее лечения.

### **Методика «Родительский договор»**

Будущие мама и папа! Мы предлагаем вам проделать работу, направленную на создание теплой атмосферы в вашей семье. В течение нескольких дней обдумайте все предложенные пункты, а затем вместе выработайте общие правила, которые можете зафиксировать на бумаге. В дальнейшем они будут иметь статус *Родительского договора*. Возможно, вам покажется, что подобное обсуждение лишено смысла и нужно обсуждать проблемы по мере поступления. Но, поверьте, лучше обсудить их сейчас, пока они не появились, и тогда они, возможно, вообще не появятся. Мы предлагаем вам выработать правила, по которым будет жить ваша семья после рождения ребенка. Это внесет ясность и расширит ваши представления о будущей жизни. Вы будете иметь права и обязанности, основанные на уважении и любви друг к другу и вашему ребенку. На обдумывание каждой темы может потребоваться день или больше. Не торопитесь. Однако постарайтесь успеть принять общее решение до родов. Пожалуйста, обсуждайте-

те все пункты договора до тех пор, пока не достигните единогласия. Не превращайте обсуждение в спор — он не нужен ни вам, ни малышу!

1. Обдумайте, а затем обсудите вместе следующие вопросы, касающиеся жизни вашей семьи после рождения ребенка:

- Кто будет купать малыша?
- Кто будет гулять с малышом? Когда папа сможет погулять с ним сам? Когда вы будете делать это вместе?
- Как часто папа сможет вставать ночью к ребенку?
- Сколько времени папа сможет уделять игре с малышом и уходу за ним после работы и в выходные дни?
- За что в уходе за ребенком будет отвечать папа, а за что — мама?

Обсудите и другие вопросы, важные для вас. Пусть их обсуждение приведет к более полному пониманию того, как будет протекать ваша жизнь. Конечно, большая часть забот ляжет на маму, ведь она так нужна малышу. Однако папа может взять на себя небольшую часть ежедневных хлопот, которые доставят ему радость и сблизят с новорожденным, а у мамы сократится тот бесконечный список дел, которые не дают ей присесть и с благодарностью улыбнуться любимому мужу.

2. Обдумайте тему, связанную с бытовыми проблемами:

- Кто из вас будет отвечать за покупку продуктов?
- Как часто папа будет готовить в будни? Какую часть готовки он сможет взять на себя в выходные?
- Кто будет стирать, развешивать белье, гладить? В какое время это сможет делать папа? Мама?
- Как и кем будет осуществляться уборка?

В качестве рекомендаций: разделите работы на определенные участки, за которые отвечает каждый из вас, при этом учитывайте умения и способности каждого (например, один убирает квартиру, стирает, другой готовит, моет посуду, делает покупки и т. п.). Возможен и другой вариант: жена занимается кухней, муж ванной и спальней и т. п. Также можно составить расписание: мыть посуду через день. Вам необходимо договориться, в чем конкретно будет заключаться помощь мужа, и он принимает это как свою обязанность. Следует подчеркнуть, что добровольная, без напоминаний и просьб помощь мужа в домашнем хозяйстве является одним из факторов, которые способствуют созданию благоприятной атмосферы и гармонии в семье.

3. Теперь обсудите, пожалуйста:

- Кто из близких сможет оказать вам помощь в быту и по уходу за ребенком?
- Как часто и в каких случаях вы сможете обращаться к ним за помощью?
- Будут ли они приходить к вам или вы будете оставлять ребенка у них?
- Сможете ли вы приглашать няню? Если — да, узнайте сейчас, где и как можно найти няню с рекомендациями и опытом.

Помощь близких или няни необходима, т. к. не всегда работающий папа сможет подменить маму, когда ей нужно будет сходить в женскую консультацию, парикмахерскую, фитнес-центр, магазин, просто отдохнуть, помыться и, наконец, выспаться.

4. Также необходимо подумать, когда каждый из вас будет иметь свободное время:

- Какое время в будние дни папа сможет побыть один, заняться своими делами? Какое время мама сможет уделить себе? Кто будет в это время с ребенком? Индивидуальное свободное время — это время для одного из родителей до ночного сна ребенка и, соответственно, своего. Т. е. это может быть вечерний час, половина в котором принадлежит только маме (папа в это время с ребенком), половина — папе. В это время нужно позволить супругу отдохнуть и не обращаться к нему с бытовыми просьбами и вопросами, постараться справиться самому.
- Какое время в выходные дни принадлежит каждому из родителей?

– Как часто в период отпуска и в обычное время папа сможет заняться любимыми увлечениями: рыбалкой, охотой и др.?

5. Супругам также нужно время только для них двоих, назовем это «Супружеский час».

– Сколько раз в месяц вы сможете выбираться из дома вдвоем: в гости, в кафе, в кино и др.? Кто в это время будет оставаться с ребенком?

– Когда в течение дня вы сможете побыть вдвоем? Тут уместным будет учесть время дневного и ночного сна ребенка. Дети, как правило, ложатся спать раньше родителей. Для супругов лучше будет посвятить это время друг другу: поговорить, заняться любовью, просто полежать рядом, смотря телевизор или читая книгу. Для эмоционального комфорта достаточно будет общаться наедине даже полчаса.

6. Время, отведенное для совместного решения различных проблем в виде «советов», «домашней конференции» или «конструктивной ссоры». Такое решение проблем не является развлечением, скорее это суровая необходимость. Это время должно занимать примерно 10 минут (максимум полчаса) 1–2 раза в неделю по мере необходимости. Вам необходимо принять решение о недопустимости ссор при ребенке, т. к. это губительно влияет на формирование его доверия к миру и вам, а вся энергия направляется не на развитие, а на достижение психологического равновесия. Поэтому в случаях, когда вы злитесь на супруга и считаете его действия неверными, постарайтесь сдержаться и сказать ему только одну фразу, которая будет обозначать желание поговорить наедине. Это можно будет сделать в другой комнате или вечером, когда ребенок уснет. Время, которое вы переждете, даст вам обоим возможность успокоиться и проанализировать ситуацию. Возможно, вы сможете даже избежать конфликта, извинившись сразу или простив супруга.

7. По причине того, что жена находится в декретном отпуске, и, возможно, вообще не получает денег или имеет их в небольшом количестве, вам нужно обсудить и вопрос о распределении денег. Необходимо рационально распределить финансы, а именно: деньги на питание, квартиру, одежду, хозяйственные нужды, а также на детей, совместные развлечения, на карманные расходы каждого партнера и т. д. Мы рекомендуем: 1) создание общей кассы, из которой производятся семейные платежи, причем устанавливается персональная ответственность каждого из супругов за отдельные статьи семейного бюджета и определяются лимиты расходов; 2) наличие карманных денег, которыми каждый распоряжается по своему усмотрению; они не подлежат контролю партнера.

Надеемся, вам удастся прийти к единому мнению в обсуждении этих вопросов. Обсудите также то, что является для вас важным, но не входит в данный перечень.

## **Специфика самосознания женщин с разным опытом кормления ребенка**

*О.Ю. Гроголева, Л.И. Волошиненко (Омск)*

Женщины выстраивают ранние взаимоотношения с ребенком, опосредуя или не опосредуя их грудным вскармливанием. Широкий проблемный контекст, в котором происходит исследование, состоит в том, чтобы понять влияет ли опыт кормления грудью на изменение самосознания матери. Решение заявленной проблемы предполагает проведение более обширных лонгитюдных исследований. Данное же исследование, использующее метод «поперечных срезов», предполагает анализ и оценку особенностей самосознания женщин, кормивших грудью и применявших искусственное вскармливание.

В немногочисленных зарубежных исследованиях, посвященных изучению психологических особенностей женщин, осуществлявших грудное вскармливание, говорится об изменении в структуре и содержании деятельности женщины-матери.

Так, по наблюдениям психоаналитика Адамса (Adams A.B.), женщины, решившие не кормить грудью, более психологически зависимы от ребенка, чем те, кто осуществляет грудное вскармливание (Britton J.R., Britton H.L., 2008). В исследовании С.Ф. Вир-

ден (Viriden S.F.) отмечается, что кормящие матери менее беспокойны, более направлены на сотрудничество, а также могут быть менее авторитарными и более общительными и открытыми новым идеям, чем женщины, осуществляющие грудное вскармливание менее 3 месяцев (там же).

Американские исследователи Джон и Хелен Бриттоны отмечают, что основными факторами, определяющими способ и проведение вскармливания, являются, прежде всего — материнский возраст, образование и этническое происхождение (там же).

Результаты данных исследований, по нашему мнению, в силу своей давности должны быть соотнесены с результатами кросс-культурных исследований, так как современные данные показывают, что грудное вскармливание — конструкт социо-культурный и исторический, а его значение в различных сообществах неодинаково.

Проблема развития самосознания женщины, кормящей грудью, мало представлена в психологической литературе, но принципиальное направление разработки этой проблемы задано достаточно четко. Его можно обозначить как развитие образа себя-как-матери. Данное утверждение вполне соотносится с классификацией материнства, предложенной Г.Г. Филипповой (2002). Последняя различает два основных подхода к изучению материнства: 1) материнство как обеспечение условий для развития ребенка в контексте материнско-детского взаимодействия с анализом материнских качеств и характеристик материнского поведения, позитивно или негативно сказывающиеся на развитии ребенка, а также их культурные, социальные, эволюционные, физиологические и психологические аспекты; 2) материнство как часть личностной сферы женщины с точки зрения удовлетворенности женщины своей материнской ролью как стадии личностной и половой идентификации. В данном исследовании мы придерживаемся второго подхода, в рамках которого предусматривается возможность изменения самосознания женщины в ходе освоения роли матери.

В качестве теоретических подходов для проведения исследования самосознания женщин-матерей мы опирались на идеи о структурной организации самосознания, разрабатываемые В.В. Столиным, С.Р. Пантелеевым (Столин В.В., 1983), а также культурно-деятельностное, социально-историческое и психологическое понимание грудного вскармливания, разрабатываемое Ф. Дайкс (Dykes F., 2006).

Для проведения исследования особенностей в самосознании женщин, кормивших грудью и производивших искусственное вскармливание, были определены цели и задачи исследования.

Цель исследования — определить особенности самосознания женщин, кормивших грудью и производивших искусственное вскармливание.

Достижение цели предполагает решение следующих задач:

1. выявить особенности самосознания женщин, кормивших грудью и производивших искусственное вскармливание;
2. выявить взаимосвязь между компонентами самоотношения и самооценкой женщины с разным опытом вскармливания ребенка.

Выборочную совокупность составили две группы женщин (общее количество 41 человек), 21 из которых производили грудное вскармливание, и 20 — искусственное вскармливание ребенка. Сбор данных для проведения настоящего исследования осуществлен членами Ассоциации Консультантов по Естественному вскармливанию (АКЕВ).

В качестве методик исследования выступили: опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), методика изучения самооценки личности (С.А. Будасси) и авторская анкета для формирования выборки.

Необходимо отметить ряд ценных, на наш взгляд, результатов, полученных в ходе анализа анкеты. Так, все женщины, имевшие опыт грудного вскармливания, проявили заинтересованность в исследовании материнского самосознания. В частности, они давали развернутые ответы на открытые вопросы анкеты. Например, они говорили о том,

как готовились к грудному вскармливанию, как ощущали себя во время кормления. Кроме того, важно отметить, что женщины, кормившие грудью, указывали на удовлетворение от процесса грудного вскармливания. Однако женщины критически оценивали себя, что отражалось в обозначении не только того, что они дали ребенку, но и в указании на то, что они не смогли дать или «недодали» ребенку в первые месяцы взаимоотношений с ним. Женщины, производившие искусственное вскармливание, проявили себя мало заинтересованными в исследовании, и, в целом, плохо шли на контакт. Многие женщины, применявшие искусственное вскармливание, выражали критическую оценку относительного самого факта проведения исследования. Зачастую, они с трудом соглашались принять участие в исследовании, даже если и не говорилось непосредственно о том, что исследуются аспекты самосознания, связанные с грудным вскармливанием. Особенно показательно изменение отношения некоторых респондентов к исследованию в процессе его проведения: сначала они с желанием участвовали в исследовании, но как только доходили в анкете до вопросов о грудном вскармливании начинали проявлять эмоциональное волнение и выражать недовольство. Данный факт, имевший место в настоящем исследовании, может быть соотнесен с теоретическими представлениями о ценностной нагруженности отношений материнства (и в частности грудного вскармливания) в современном обществе. По нашему мнению, каждое напоминание о материнстве для всех женщин европейской культурной среды порождает реакцию не на само высказывание, но в большей степени на эту ценность.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Группу женщин, кормивших детей грудью, характеризуют значительно более высокие показатели по шкалам: «глобальное самоотношение», «аутосимпатия», «самопринятие» и «самопонимание». Группу женщин, применявших искусственное вскармливание, характеризуют значительно более высокие показатели по шкалам «самоуверенности» и «самоуководства».

Неадекватно завышенная (в т.ч. невротически) самооценка представлена в группе женщин, применявших искусственное вскармливание. В группе женщин, применяющих грудное вскармливание, показатели самооценки оказались более низкими и реалистичными ( $U=64$  при  $p=0,044$ ). По шкалам опросника самоотношения не было получено значимых различий между группами женщин, кормивших грудью и применявших искусственное вскармливание.

В ходе исследования комплексов взаимосвязанных показателей самосознания у групп женщин, кормивших грудью и применявших искусственное вскармливание, были получены следующие результаты:

Общими структурными элементами самосознания для обеих групп являются шкалы «глобальное самоотношение», «самоуважение», «аутосимпатия», «самоуверенность», «самопринятие», «самоинтерес», «самопонимание». Данные результаты позволяют говорить о наличии принципиально общих основ в организации самосознания обеих групп женщин, что свидетельствует о неразрывности материнского аспекта самосознания и общего самосознания женщины, которые развиваются и функционируют как одно целое.

Для системы самосознания женщин, кормивших грудью, характерно наличие узла обратных взаимосвязей со шкалой «самообвинение». В то время как в системе самосознания женщин, применявших искусственное вскармливание, данная связь не имеет принципиального значения. Выявленная система взаимосвязей может быть объяснена высоким уровнем ответственности кормящих женщин за особые отношения с ребенком, а также за процесс кормления грудью, что подтверждается и результатами проведения анкеты, описанными выше.

В заключение необходимо отметить, что проведенное исследование в силу недостаточной разработанности рассматриваемой проблематики, а также небольшого числа выборки, должно рассматриваться скорее как поисковое, необходимое для дальней-

шего, более обширного и углубленного изучения особенностей самосознания женщин, осуществляющих грудное вскармливание.

## **Значение народных традиций родовспоможения в условиях межкультурного пространства современного Кыргызстана**

*Г.А. Захарова (Бишкек)*

Основным постулатом перинатальной психологии является принцип перинатальной преемственности. Его сущность заключается в том, что все происходящее в перинатальный период влияет на последующую жизнь человека, а именно на физическое здоровье, психологические особенности, формирование привязанностей, качество взаимоотношений с миром и восприятие себя.

Большое значение также имеют информационные программы, которые передаются из поколения в поколение в виде рассказов от мам и бабушек о родах, материнстве. Отсюда и происходит родо-словная, т. е. слово, информация о конкретном небольшом человеческом сообществе – роде. История, опыт рода – это история жизни, которая выступает подчас как путеводитель в судьбе. Обычаи и обряды, связанные с периодом беременности и родов, с рождением и этапами жизни ребенка, составляют цикл семейной обрядности. Преемственность народных традиций, передающихся из поколения в поколение, несет в себе смысловую нагрузку – обеспечение благополучия и здоровья, благоприятного будущего в судьбе нового члена семьи. Это обуславливает устойчивость ряда кыргызских обычаев и обрядов, касающихся беременности и родов, дошедших до нас и сохранившихся уже в трансформированном виде.

Нами были собраны традиционные представления, поверья, обычаи и другие обрядовые действия, соблюдаемые во время беременности, родов и в послеродовом периоде среди кыргызского населения. Основанные на рациональных народных знаниях и проверенные временем они подверглись анализу с позиции современной перинатальной психологии. В результате тщательно отобранный материал прошел апробацию в структуре психопрофилактической работы по подготовке к родам в «Школе родителей», организованной в Клинике профессора Асымбековой при кафедре акушерства и гинекологии Кыргызско-Российского славянского университета им. Б.Н. Ельцина в 2006 году в г. Бишкек.

Апробированный таким образом материал составил основу дополнительной программы подготовки к родительству и родам «Бешик» (Колыбель). Острая необходимость создания программы была продиктована запросами беременных женщин и их семей, связанными с проблемой родоразрешения в рамках Восточной культурной традиции. Программа функционирует на базе Клиники профессора Асымбековой с 2008 года, органично встраивается в систему акушерского мониторинга. Она ориентирована на стратегию «физиологических» родов, сочетает одновременно современные методы психофизиологической подготовки к родам, и методы родовспоможения, берущие начало в традиционной народной медицине и философии древних кыргызов.

Основной целью психологической части программы является подготовка женщины к материнству и предстоящим родам. Практическая ценность программы заключается в заложенном в ней комплексном подходе к проблеме, содержательной и организационной интеграции ее составляющих, органичное встраивание в структуру официальной медицины.

Информационный блок программы содержит информацию о народных традициях родовспоможения у древних кыргызов и об обычаях до- и послеродового периода. Формы реализации информационного блока: тематические беседы, лекционные занятия с использованием видео – и аудиоматериалов. Описание родового акта, которое впервые встречается в древнем кыргызском эпосе Манас (1960). Его суть заключается

в том, во время родов женщина сидит на корточках или на коленях на полу, направо от очага, лицом к огню, держась обеими руками за «ала-бакан» – шест, которым обычно приподнимают войлочные покровы. По легенде, опираясь на этот шест, к роженице спускалась Умай-эне – покровительница беременных женщин и детей. Таким образом, традиция вертикальных родов у кыргызов была заложена в практику еще в доисламский период. И сегодня в случае беременности, протекающей без осложнений, женщинам предлагается именно такой способ родоразрешения.

Многие современные женщины, носители восточной культурной традиции, возражают против присутствия на их родах мужского медперсонала и в этом случае психологическое сопровождение родов доверено матери или многодетной женщине, родственницы со стороны мужа, что в процессе родов оказывает эффективную поддержку для роженицы. По свидетельству этнографических записей для стимуляции родовой деятельности женщину три раза сажали на лошадь и три раза ссаживали. В период мучительных болезненных схваток, а так же для стимуляции выхода последа, древние кыргызы совершали некоторые действия и обряды, весьма напоминающие современную технику дыхания в родах (Абрамзон С.М., 1948). Особенности послеродового периода, как и собственно родов в наше время, также согласуются с древними кыргызскими традициями родовспоможения: прикладывание к груди матери сразу после рождения, контакт тела к телу, пребывание в одной постели матери с ребенком в период адаптации новорожденного. Перерезание пуповины доверяют мужу, матери или многодетной родственнице.

Таким образом, наличие имеющейся психологической поддержки близких людей родственной этнокультуры, способствует формированию положительного впечатления о родах.

Кроме этого, использование некоторых кыргызских народных традиций родовспоможения гармонично согласуется с современными требованиями Всемирной Организации Здравоохранения по внедрению программы Социальной Поддержки Эффективной Перинатальной Помощи (СПЭПП) и многие из них гармонично вписываются в методику ведения «физиологических» родов (Chalmers B., 1995; Enkin M., Keirse M., 1998). Формы реализации информационного блока: тематические беседы, лекционные занятия с использованием видео – и аудиоматериалов.

Дальнейшее развитие информационного блока предусматривает проведение занятий с психологом по формированию и развитию материнской сферы. Здесь используются разные формы групповой работы, направленные на развитие творческих способностей, развитие эмоциональной сферы, родительской компетентности, снятие тревоги, проработка образа ребенка, своих ожиданий от родов. В рамках данного блока проводится программа психодиагностической работы с беременной и ее ближайшим окружением. По результатам психодиагностики возможен прогноз таких компонентов, которые оказывают негативное влияние на становление психологической готовности к материнству. Прежде всего, это неадекватный стиль эмоционального сопровождения, высокий уровень тревожности, проблемы с образом «Я» в период переживания беременности.

Целью практической части данного блока является психопрофилактика внутриличностных эмоциональных конфликтов будущей матери, укрепление ее социальной роли и статуса в семье. Заключительная часть программы предполагает творческую работу, где акцент делается на воссоздании элементов культурной среды – изготовление беременными женщинами из различных материалов (глины, войлока, кожи и др.) игрушек, оберегов (тумаров) для своих малышей, сочинение и разучивание колыбельных песен и сказок.

#### **Выводы.**

1. Культурное пространство человечества начинается с семьи – мамы, папы, бабушек, дедушек, народных сказок, первых игрушек и колыбельных. Альтернативная про-



грамма по подготовке к родительству и родам «Бешик», ориентированная на культурную уникальность кыргызского народа, успешно интегрируется в официальную практику родовспоможения. Это способствует удовлетворению потребности беременной и рожавшей женщины, воспитанной в Восточной традиции в безопасности на период акушерско-гинекологического мониторинга.

2. В условиях межкультурной ситуации «модификация» так называемых партнерских родов, закрепленных в большей степени в практике современной Западной культуры, благодаря возрождению некоторых древних обычаев и перемещению их в современные условия родовспоможения, перерастает в традицию семейных родов.

3. Настоящая реальность ситуации современного родовспоможения диктует необходимость усовершенствования программы подготовки к предстоящим родам и пересмотра ведения самих родов через внедрение этнокультурных традиций и знаний.

## **Мотивационная основа родительства и характер его осуществления**

*Е.И. Захарова (Москва)*

В настоящее время большое внимание уделяется изучению родительской роли. Обусловлено это тем, что в характере ее осуществления намечаются неблагоприятные тенденции. Все больше матерей откладывают реализацию материнства. Те же, которые становятся матерями, стремятся как можно раньше дистанцироваться, перекладывая реализацию родительских функций на близких родственников или, что становится все более популярным, на няню. Такое «самоустранение» является отражением изменений, происходящих в мотивационно-потребностной сфере этих женщин. Уход за ребенком, обеспечение условий для его развития, эмоционально-личностное общение перестают быть потребностью для многих женщин, все чаще воспринимаются обязанностью, необходимостью. Для ответа на вопрос о причинах такого отношения мы обратились к анализу особенностей мотивационно-потребностной сферы молодых матерей. Понимая родительство как специфическую деятельность, побуждаемую целым рядом мотивов, которые существуют не изолированно, а встроены в иерархическую структуру мотивационной сферы, мы полагаем, что от того, насколько приоритетную позицию занимает материнские мотивы, зависит характер реализации материнских функций.

Для исследования связи характера осуществления материнской роли с особенностями мотивационно-потребностной сферы женщин, нами было отобрано две группы матерей в соответствии с их стремлением самостоятельно осуществлять материнские функции или максимально уклониться от личного в них участия, выбрать путь опосредованного участия в жизни ребенка. Средством такого разделения была анкета, содержащая вопросы относительно того, какую долю заботы о ребенке женщина выполняет самостоятельно, а какую перепоручает помощникам

- какие функции стремится выполнять самостоятельно;
- на что тратит женщина выделенное с помощью других время;
- какие трудности она испытывает в ходе реализации своего материнства.

Заполнение анкеты поддерживалось беседой, с помощью которой психолог мог оценить эмоциональное отношение женщин к своей материнской роли, определить причины их возможного дистанцирования. Из 40 принявших в исследовании матерей (возраст детей участниц исследования варьировал от 6 до 27 месяцев), лишь треть продемонстрировали стремление самостоятельно осуществлять весь объем материнских функций не испытывая негативных переживаний в связи с фрустрацией остальных своих потребностей. Материнство доставляло женщинам удовольствие, а указанные ими трудности касались недостатка времени на бытовые, хозяйственные дела.

Другая треть выборки проявила явно выраженное стремление перепоручить материнские функции на близких людей и помощников. По их оценке другим людям пере-

поручаются от 60 до 85% обязанностей. Матери из этой группы указали на большой диапазон трудностей материнства, среди которых преобладали: дискомфорт от зависимого положения (зависимости от ребенка), недостаток времени для занятий с ребенком и, в то же время, неготовность к эмоциональной вовлеченности при общении с ним. Подавляющее большинство женщин этой группы (88,8%) использует время, высвобождающееся в результате помощи других людей, на отдых и реализацию других личных интересов.

Мы полагали, что различия в осуществлении материнской роли обусловлено структурой мотивационно-потребностной сферы женщин, и места материнских мотивов в ней. Для проверки гипотезы выявлялись мотивационные предпочтения матерей. Им было предложено ступенчатое ранжирование 18 суждений составленных в форме «Я хочу...», «Я стремлюсь», включающие стремления в различных сферах жизни. Среди предложенных мотивов, кроме собственно материнских, были названы мотивы «супружеского счастья», «дружеского общения», «отношения с близкими», «удовлетворения профессиональных интересов» и т. д. Были зафиксированы существенные различия в значимости для женщин двух указанных групп таких мотивов, как стремление к близости с ребенком, супружескому счастью, самореализации в деятельности, достижению поставленной цели. Женщины, избегающие самостоятельного осуществления материнских функций, желая счастья своему ребенку, гораздо меньше стремятся к близости с ним. Мотив супружеского счастья также значимо реже занимает высокие позиции в иерархии мотивов. Следовательно, не только материнство, но и супружество, семья в целом, занимает меньшее место в системе их потребностей. Их устремления лежат вне семейного контекста. В то же время, женщины этой группы значимо чаще выбирают в качестве приоритетных мотив самореализации в деятельности и достижения поставленных целей. Избегание материнских обязанностей свидетельствует о том, что они не видят такой возможности в рамках ухода за ребенком. Материнство выступает скорее препятствием для их самореализации, поэтому и становится фрустрирующим фактором.

Итак, результатом исследования явился вывод о том, что стремление к избеганию материнских обязанностей сопровождается наличием в мотивационно-потребностной сфере женщин мотивов, приближающихся по значимости к материнским. Большую значимость для них имеют мотивы дружеского общения, значимости в глазах других. Мотивы достижения поставленной цели и самореализации в деятельности приближаются к вершинным. Зафиксированная специфика мотивационно-потребностной сферы женщин подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что характер реализации материнской роли обусловлен не только отношением к ребенку, но может быть в большей степени отношением к самой этой роли.

Крайним вариантом избегания материнской роли является осознанный отказ от него. Приходится констатировать факт распространения в нашей стране такого явления как «чайлдфри» (от английского child). Сообщество сознательно бездетных людей впервые появилось в Америке в 1992 году. Течение, изначально встреченное почти как сумасшествие, неожиданно возымело успех и распространилось в Европе и Австралии. Перепись 2003 года в США показала, что 6,6% женщин определяет себя как «сознательно бездетные». Их отличает принципиальное нежелание иметь детей, несмотря на наличие такой возможности (речь не идет о бесплодных). Сообщество чайлдфри появилось в русском варианте 20 декабря 2004 года, тогда же слово «чайлдфри» в русской транскрипции вошло в свободную энциклопедию «Википедия». В настоящее время существует несколько достаточно популярных русскоязычных форумов для общения чайлдфри, которые и послужили эмпирической базой исследования данного явления.

Нас интересовали причины (мотивировки) осознанного отказа от материнства и особенности ценностно-смысловой сферы женщин. Можно было бы предположить, что такое решение вызвано переживанием травматического опыта детско-родительских отношений или бедностью эмоциональной сферы женщин. Однако, исследуя пси-

хологические особенности 25 сознательно бездетных женщин, можно было сделать вывод о том, что отказ от материнства не явился результатом негативных переживаний прошлого опыта. Напротив, с помощью метода неоконченных предложений, можно судить о позитивно окрашенных эмоциональных отношениях и адекватной системе воспитания в родительской семье.

Анализируя причины отказа от материнства можно сказать, что чайлдфри отличает нежелание брать и нести ответственность, нежелание ограничивать свою свободу, отказываться от реализации личных интересов, подвергать испытанию свой физический облик, эмоциональный комфорт. Женщины чайлдфри имеют особый личностный склад, где преобладает гедонистическая направленность, что приводит к формированию негативного отношения к материнству, воспринимаемому в качестве угрозы собственному благополучию, эмоциональному комфорту.

Можно отметить и особенности ценностно-смысловой сферы женщин, для анализа которой была использована методика «Ценностный круг», где испытуемому предлагалось отметить с помощью радиусов на окружности долю основных жизненных ценностей. Из полученных результатов можно сделать вывод о том, что особенностью ценностной сферы сознательно бездетных женщин является высокая ценность «Я» и стремление к достижению комфорта через хобби, путешествия, развлечения. Доля указанных ценностей составляет 24%. Основные ценности чайлдфри связаны с личностным и социальным общением. Это говорит о том, что они имеют выраженную потребность в межличностном общении, и она успешно удовлетворяется. Сознательно бездетные женщины занимают активную жизненную позицию в профессиональном и социальном плане.

Обращает на себя внимание высокая ценность близких отношений — указан сексуальный партнер, родители, друзья, животные, однако ребенок не входит в круг близких отношений. Это может быть последствием того, что женщины не готовы к таким отношениям, где они были бы не потребителями, а источником эмоционального тепла, любви, заботы.

В целом, по результатам исследования, можно заключить, что сознательный отказ от материнства обусловлен гедонистической направленностью и инфантильностью женщин обследованной выборки. Данный вывод обращает нас к необходимости психологической работы, направленной на организацию условий препятствующих формированию указанных личностных особенностей.

## **Психологический анализ понятия материнства с позиций деятельностного подхода**

*Т.М. Зенкова (Комсомольск-на-Амуре)*

Кризисная демографическая ситуация в современной России не вызывает сомнения. Попытки ее разрешения носят государственный уровень, 2007 год объявлен в стране годом ребенка, а 2008 год — годом семьи, 2009 — годом молодежи. Количественный подход, где максимальный упор делается на способах и условиях увеличения рождаемости, показал свою несостоятельность. Необходимо говорить о качестве будущего поколения россиян, которое зависит от качественного и осознанного родительства, в частности материнства.

Поэтому психология материнства относится к актуальным и активно развивающимся областям психологического знания. При этом отсутствует единство в трактовке как феномена материнства, в общем, так и психологии материнства в частности. Попробуем разобраться.

В психологических словарях отсутствуют понятия материнства и психологии материнства. Определение материнства дает толковый словарь Ожегова С.И., при этом трактует данный термин двояко (Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю., 1997): 1) состояние женщи-

ны-матери (преим. о периоде беременности и младенческих лет ребенка); 2) свойственное матери сознание родственной связи ее с детьми.

Филиппова Г.Г. (2000) также рассматривает материнство двояко: 1) как психосоциальный феномен: обеспечение матерью эволюционно-ожидаемых условий для развития ребенка, являющегося представителем своего вида и одновременно членом своей конкретной культуры. Этим определяется выделение двух основных категорий материнских функций: видотипичных и конкретно-культурных; 2) как часть личностной сферы женщины. Брутман В.И. (с соавт., 2002) определяет материнство как одну из социальных женских ролей, на содержание которой детерминирующее влияние оказывают общественные нормы и ценности. Хорват Ф. (1982) определяет материнство как личностные качества женщины, ее биологические и психологические особенности, которые женщина имеет как бы в себе, как какую-то художественную способность, вроде врожденного таланта. Большая часть теорий материнства в психоанализе, рассматривают материнство, прежде всего как долг, работу. Винникот Д.В. (1998) для деятельности матери, ухаживающей за маленьким ребенком, предложил особый термин «mothering», равный по значению словосочетанию материнская забота, уход, но отличающийся тем особым акцентом, который в нем ставится на персоне матери. Брехман Г.И. (2002, с. 190–192) пишет, что материнство – понятие емкое, раздвинутое во времени (протяженностью в жизнь женщины, начиная с зачатия) и выраженное широким диапазоном чувств (от любви до ненависти).

Многообразие подходов в исследовании материнства преодолимы при трактовке материнства как деятельности. Мы предлагаем трактовать материнство, как деятельность матери (женщины) по обеспечению гармоничного психосоциального и соматического развития ребенка.

Данная деятельность, согласно общей структуре деятельности по Леонтьеву А.Н., имеет внешнюю и внутреннюю стороны. Внешняя сторона, состоящая из действий и операций, в силу своей очевидности, легче поддается эмпирическому изучению. Этим объясняется многообразие исследований действий и операций матери по уходу за ребенком. Одним из актуальных и перспективных направлений в психологии материнства является исследование внутренней, мотивационной составляющей деятельности материнства.

А.Н. Леонтьев (2004, с. 180) пишет, что понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает. Деятельность человека исторически не меняет своего общего строения, своей «макроструктуры». Что радикально меняется, так это характер отношений, связывающих между собой цели и мотивы деятельности.

Характеризуя типы деятельности, Д.Б. Эльконин делит их на две группы. 1. Деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация на основные смыслы человеческой деятельности, освоение задач, мотивов, норм и отношений между людьми. Это деятельности в системе «человек-общественный взрослый», где преимущественно развивается мотивационно-потребностная сфера. 2. Деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные стороны. Это деятельности в системе «человек – общественный предмет».

К каждой точке своего развития личность (в нашем исследовании это относится к беременной женщине) приходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений «человек-человек» и тем, что усвоил из системы отношений «человек-предмет». Моменты, когда эти расхождения принимают наибольшую величину и называют кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в прежний период – это и есть общий закон развития, названный Д.Б. Эльconiным «законом периодичности». Типы отношений сменяют друг друга в последователь-

ных деятельности от типа «человек — человек» к типу «человек — предмет» и снова к типу «человек — человек».

Смены деятельности с разными типами отношений происходят через кризис развития.

С позиций деятельностного подхода в настоящее время в психологии беременность, особенно первую, гипотетически предлагается рассматривать как нормальный кризис развития, естественный период жизненного цикла.

Л. С. Выготский (1984) определял кризис как распад старой и возникновение новой социальной ситуации развития, внутри которой возникают психологические новообразования. Следовательно, время подготовки к материнству — беременность (особенно первая) также может быть рассмотрена как изменение социальной ситуации развития, поскольку она предполагает не только телесные перемены, но и изменения семейного и профессионального статуса, эскиза будущего, перспективы жизни в целом.

Л. С. Выготский выделяет три особенности протекания критических периодов: 1) границы кризиса в высшей степени неочетливы, но существует кульминационная точка, в которой кризис достигает апогея; 2) трудновоспитуемость; 3) негативный характер развития, на передний план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени. Негативное содержание развития — только обратная сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

В беременности возможно выделить все обозначенные особенности: размытость границ кризиса, кульминационную точку принятия беременности и предстоящего материнства; трудновоспитуемость и негативный характер развития проявляются в характерном инфантилизме беременных, в их плаксивости, капризности, неожиданных противоречивых желаниях и т. д.

Таким образом, беременность можно считать кризисом развития.

Вернемся к закону периодичности, согласно которому типы отношений сменяют друг друга в последовательных деятельности от типа «человек — человек» к типу «человек — предмет» и снова к типу «человек — человек» через кризисы развития.

Как правило, беременности предшествует профессиональная или учебная деятельность женщины, т. е. деятельность с типом отношения «человек-предмет». Это дает нам возможность предположить, что при полноценном протекании кризиса беременности возникает новая деятельность — материнство, с типом отношения «человек-человек», где ребенок воспринимается как личность, субъект. Если кризис беременности по каким-либо причинам не реализовался, то деятельность сохраняет тип отношения «человек-предмет», который реализуется в последующем материнстве, где ребенок воспринимается, как предмет, объект.

Хочется отметить, что у младенца ведущая деятельность — непосредственное эмоциональное общение со взрослым, с типом отношения «человек — человек». Если у матери, при адекватном, развитом материнстве возникает также тип отношения «человек — человек», то наблюдается согласованность в действиях матери и ребенка, что способствует гармонизации отношений и последующего развития младенца.

Итак, анализируя феномен материнства, можно сделать следующие выводы.

1. Многообразие точек зрения на проблему изучения материнства возможно систематизировать в рамках деятельностного подхода, где материнство рассматривается как деятельность по обеспечению гармоничного психического и физиологического развития ребенка.

2. Материнству как деятельности предшествует кризис беременности.

3. При полноценном протекании кризиса беременности, возникает новая деятельность — материнство, с типом отношения «человек — человек». И в данном случае, формируется отношение женщины к своему будущему ребенку, как к человеку, лично-

сти, субъекту. Если кризис беременности по каким-либо причинам не реализовался, то, возможно, деятельность характеризуется типом отношения «человек — предмет», который реализуется в последующем материнстве, где ребенок воспринимается, как предмет, объект.

## **Факторы развития мотивационной сферы материнства современных женщин**

*Т.М. Зенкова (Комсомольск-на-Амуре)*

Под мотивационной сферой материнства (МСМ), вслед за ведущими психологами (Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю., 2002, с. 28–32; Филиппова Г.Г., 2002), мы понимаем специфическое иерархическое личностное образование, определяющее качество материнства, критерием которого является субъектная или объектная ориентация в отношении к будущему (а впоследствии — настоящему) ребенку. Мы предлагаем трактовать материнство, как деятельность по обеспечению гармоничного психосоциального и соматического развития ребенка.

В наших предыдущих исследованиях мы описали особенности мотивационной сферы материнства трех групп беременных женщин с различным отношением к будущему ребенку и факторы, влияющие на развитие данной сферы (Зенкова Т.М., 2005, 2008). Критерием разделения беременных на три группы выступало отношение к ребенку: субъектное, при котором мать относится к ребенку как к активной, самобытной личности; объектное — где ребенок выступает для матери в качестве объекта для удовлетворения личных целей женщины, далеких от интересов ребенка; амбивалентное — с противоречивым отношением к ребенку, с завышением отдельных аспектов и полным отрицанием других. Экспериментальная дифференциация беременных женщин по группам показала, что из двухсот обследованных женщин в г. Комсомольске-на-Амуре к группе субъект-субъектным отношением к ребенку принадлежит 45% испытуемых, с амбивалентным отношением — 29%, а к субъект-объектным отношением — 26% от всей совокупности обследованных.

При статистическом анализе текстов с описаниями мотивов рождения ребенка женщин с субъект-субъектным отношением к ребенку обозначена потребность в заботе о малыше, в этом мамы видят будущее. Женщины с амбивалентным отношением к ребенку в первую очередь заинтересованы в укреплении своей семьи и связи с мужем. А в детях видят необходимое средство для этого. Женщины с субъект-объектным отношением к ребенку отдают приоритет мотивам, далеким от непосредственно материнства.

Для диагностики особенностей образа ребенка и нюансов отношения к нему использовалась методика «Рисунок будущего ребенка». Анализ показал, что для женщин с субъект-субъектным отношением характерен крупный или нормальный рисунок на весь лист; с расположением рисунка по центру листа с адекватным использованием деталей; возраст зачастую ребенка младенческий (87%), общее настроение рисунка положительное или нейтральное.

Отличительной особенностью рисунков женщин с амбивалентным отношением является противоречивость сюжета и настроения, что свидетельствует о недостаточном уровне субъективизации будущего ребенка. Женщины с субъект-объектным отношением к будущему ребенку чаще других отказываются от рисования своего будущего ребенка, либо замещают его на другой образ или объект. Если нарисован ребенок, то чаще всего он рисуется маленького размера, в верхней части листа, рисунок стереотипен. Возраст нарисованного ребенка лишь в 40% приближается к младенческому. Это может говорить о том, что женщины этой группы плохо представляют себе своего ребенка, особенности его личности. В отношении к ребенку следуют системе стереотипов, т. е. реализуют объектный подход.

Анализируя факторы, которые могут влиять на МСМ женщин, мы выделили две группы факторов: внешние – социальные, внутренние – онтогенетические и психологические. Три группы беременных женщин не имеют статистически значимых различий по социальным факторам: по степени случайности или запланированности беременности, оценке своего материального положения, по семейному статусу, уровню образования.

При анализе онтогенетических факторов мы выявили, что для формирования мотивации материнства важен период детства и выбор игрушек: предпочтение в детстве мягких игрушек конструкторам, техническим игрушкам и подвижным играм способствует качественному развитию материнства, характеризующейся субъект-субъектным отношением к ребенку.

Девочки, которые были лишены опыта общения с младенцами в возрасте 6–10 лет, не сформировали определенного типа отношения к ребенку, к моменту актуального материнства характеризуются амбивалентным отношением к будущему ребенку. У девочек, у которых был в онтогенезе опыт общения с грудными детьми, важно впечатление, которое оно произвело на будущую мать. Положительные эмоции способствуют формированию субъект-субъектного отношения к будущему ребенку, негативные – к субъект-объектному. Различия статистически значимы. Следовательно, для формирования мотивации материнства важны все периоды онтогенеза будущей матери.

К психологическим факторам, определяющим МСМ беременных женщин с различным отношением к будущему ребенку мы отнесли: образ собственной матери и личностные черты беременной женщины.

Анализируя образ матери у женщин с различным отношением к ребенку, мы выявили существенные различия в его характеристиках у выделенных трех групп будущих матерей. При выборе фигур для себя и для своей мамы в тесте «Фигуры», женщины с субъект-субъектным отношением к будущему ребенку выбирают для себя фигуры круга, а для своей мамы фигуру квадрата. Подчеркивая тем самым свою женственность, мягкость и чувствительность, при стабильной, консервативной, верной матери. Женщины с амбивалентным и субъект-объектным отношением также представляют себя мягкими, чувствительными и чувствующими. Но для своей мамы женщины данных групп чаще всего предлагают фигуру большого треугольника, ассоциируемого с конфликтными, агрессивными, властными личностями, что предполагает наличие определенного конфликта между двумя поколениями женщин в семье.

Анализ вербально описанных, но не всегда осознаваемых представлений об образе матери, показал, что образы идеальной и реальной матери специфически отличаются у трех групп женщин с различным отношением к будущему ребенку. Образы реальной и идеальной мамы у женщин с субъект-субъектным отношением практически совпадают и характеризуются сочетанием эмоциональности, положительных качеств, и умеренной, справедливой строгостью. При этом у ребенка существует вера в сильную материнскую любовь. Женщины с амбивалентным отношением к ребенку не верят в материнскую любовь и претендуют сугубо на дружеские отношения между матерью и ребенком. Но в реальности таких отношений между ними нет.

Описание идеальной и реальной мамы в группе женщин с субъект-объектной МСМ пропитано должествованием, «официозом», отсутствием сентиментальности, «отталкиванием» (обратной корреляцией) категории «ребенок» от эмоционально-положительных категорий.

Беременные женщины с различным отношением к ребенку статистически значимо различаются по срокам, когда будущая мама впервые почувствовала движение своего будущего малыша (срок уменьшается с повышением субъективизации с 16 до 20 недель).

Опираясь на проведенные исследования, мы предположили, что коррекционно-психологическое воздействие по развитию МСМ (под развитием мы понимаем повы-

шение субъективации образа ребенка) эффективнее проводить в максимально сензитивный для данного воздействия период – с 24 недель беременности, когда женщина максимально чувствует реакции малыша.

Был организован цикл занятий, задачами которого являлось развитие мотивации материнства через повышение субъективации будущего ребенка в сознании беременной женщины, повышение у будущих матерей уверенности в себе, снижение тревожности.

Опираясь на основные законы психологии, анализируя этапы и специфику развития МСМ и наиболее успешные школы подготовки к материнству, мы выделили следующие методологические посылки, которые положили в основу нашей программы подготовки к родам и материнству.

1. Считать пренатально ребенка субъектом психики.
2. Общение с малышом до рождения считать субъект-субъектным, т. е. личностно-ориентированным.
3. Базой материнства служит инстинкт, но он социально детерминирован и может быть извращен под воздействием социальных установок.
4. Беременность представляет собой психологический кризис взрослого возраста и является сензитивным периодом для формирования готовности к материнству (Л.С. Выготский (1984) определяя кризис как распад старой и возникновение новой социальной ситуации развития, внутри которой возникают психологические новообразования). Очевидно, что беременность, особенно первая, также может быть рассмотрена как изменение социальной ситуации развития, поскольку предполагает формирование новой внутренней позиции в системе общественных, семейных и интрапсихических отношений. Беременности соответствуют все признаки кризисов развития, описанные Л.С. Выготским. К психологическим новообразованиям периода беременности можно отнести родительское отношение к будущему ребенку).

Опираясь на вышеобозначенные методологические основы, мы составили программу подготовки беременных женщин к материнству, которая включает в себя три аспекта: Когнитивный, Поведенческий и Эмоциональный. Эффективность программы подтверждена статистически с помощью Т-критерия Вилкоксона (  $T_{эмп.} = 186$ , что меньше  $T_{табл.} = 397$ ).

Таким образом, в результате нашего исследования мы выявили, что МСМ беременных женщин с различным отношением к будущему ребенку значительно различается по особенностям протекания этапов своего формирования в онтогенезе будущей матери с раннего детства; в образе идеальной и реальной матери; специфике материнско-дочерних отношений. Социальные условия, в которых протекает беременность в настоящее время, не оказывают статистически значимого влияния МСМ. Значимо комплексное психологическое воздействие на мотивацию материнства в период беременности, которое позволяет расширить представления о материнстве у женщин, а также обеспечивает гармонизацию внутреннего мира матери и субъективацию ребенка.

## **Особенности представлений беременных женщин о будущем ребенке**

*Н.Ю. Ивушкина, М.Р. Тимашева (Волгоград)*

Анализ представлений беременных женщин о будущем ребенке все чаще выступает в качестве предмета научных исследований, в которых подтверждается, что эмоциональное состояние женщины даже при нормально протекающей беременности часто сопровождается тревогой и стрессами. Можно предположить, что у беременных женщин с разным эмоциональным состоянием различается и образ будущего ребенка.

С целью выявления связи психоэмоционального состояния беременных женщин с формирующимся в их сознании образом будущего ребенка, были использованы: мето-



дика экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения (О.С. Копина, Е.А. Суслова, Е.В. Заикин); модифицированный вариант проективной рисуночной методики «Я и мой ребенок» (Г.Г. Филиппова); методика «Незавершенные предложения». В исследовании приняли участие 30 женщин в возрасте от 20 до 38 лет, находящихся на разных сроках беременности.

Испытуемым предлагалось на листе бумаги формата А4, используя стандартный набор цветных карандашей, нарисовать рисунок на тему «Я и мой ребенок». При анализе рисунка учитывались возраст ребенка, конкретность и полнота изображения, композиция рисунка, соразмерность фигур ребенка и матери. Количественный анализ и интерпретация рисунков осуществлялись по следующим параметрам.

1. Конкретность изображения ребенка. Прорисовка лица, указание на пол, приближенность возраста ребенка к новорожденному. При абстрактном изображении начислялось 0 баллов, при наличии одного или двух критериев – 1 балл, если же ребенок был изображен как новорожденный, были признаки, указывающие на пол ребенка (бантики, синяя лента, юбка и т. д.), а так же у него было прорисовано лицо, то начислялся максимум 2 балла.

2. Полностью ли изображен ребенок. Если ребенок «спрятан» в животе матери или в коляске начислялось 0 баллов, ребенок частично виден в коляске – 1 балл, ребенок изображен полностью – 2 балла.

3. Композиция рисунка в целом. Наличие себя и ребенка на рисунке (за каждое из изображений начислялось по 1 баллу). Пространственная дистанция с ребенком: если ребенок на руках начислялось 2 балла, если его держат за руку или ребенок в коляске, а мама ее держит – 1 балл, если же ребенок изображался отдельно от матери – 0 баллов. Учитывалась соразмерность фигур: фигуры родителей и ребенка соразмерны – 1 балл, не соразмерны – 0 баллов. Обращалось внимание на наличие других людей – 1 балл, на изображение дополнительных предметов – 1 балл.

Все эти признаки позволяли также исследовать то, как воспринимает женщина свою будущую роль матери. С целью получения дополнительной информации о содержании образа будущего ребенка в сознании беременной женщины, была использована проба «Незавершенные предложения».

Данная проба была разработана на основе традиционного теста «Незаконченных предложений» и состояла из десяти незавершенных высказываний. Часть вопросов имела отношение к структуре «Я» самой беременной (Мне кажется, что я..., Я мечтаю..., Я хочу..., Я чувствую..., Я беспокоюсь..., Думаю, что я...). Другая часть высказываний относилась к особенностям восприятия женщиной своего будущего ребенка (Я думаю, что мой малыш..., Я хотела бы, чтобы мой ребенок..., Я представляю себе своего ребенка..., Я надеюсь, что мой ребенок...). Все высказывания подверглись качественной и количественной обработке с помощью контент-анализа. Были выделены следующие категории: высказывания о себе, высказывания о ребенке и нейтральные высказывания, которые не относились ни к себе, ни к ребенку (я за мир во всем мире, я хочу, чтобы все было счастливым и т. д.). В высказываниях о ребенке, в свою очередь, были выделены такие подкатегории как внешние, внутренние, социальные и нейтральные характеристики ребенка. К внешним характеристикам мы отнесли описания внешности малыша, ожидаемое сходство с кем-то из родителей. В категорию внутренних характеристик выделялись высказывания, относящиеся к здоровью и физиологическому состоянию будущего ребенка. Под социальными характеристиками понимались описания малыша как будущего члена общества. Нейтральные характеристики – это формальные ответы, не связанные с представлениями о будущем ребенке.

Анализ высказываний позволил выявить направленность доминирующих переживаний беременных женщин (на себя или на ребенка), а также выделить в их представлении наиболее значимые характеристики будущего малыша.

В ходе проведенной работы было установлено, что у беременных женщин с низким уровнем стресса усредненные показатели удовлетворенности основных жизненных потребностей, условиями жизни и жизнью в целом выше, чем у беременных со средним уровнем стресса. Количество высказываний о ребенке в группе женщин с низким уровнем психоэмоционального напряжения в целом было меньше, и касались они в основном внешних характеристик (красивый, с голубыми глазами...). В группе женщин со средним уровнем стресса возрастало общее количество высказываний о ребенке, преобладали высказывания по поводу состояния здоровья малыша (здоровый, сильный, крепкий ...) и его социальные характеристики (самый лучший, счастливый, удачливый...).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у женщин со средним уровнем стресса образ ребенка более сформирован. Возможно, это связано с тем, что беременные женщины с низким уровнем стресса больше центрированы на себе, чем на ребенке, поэтому более значимыми для них являются внешние характеристики (чтобы ребенок был красивым, похож на маму или папу и т. п.) Менее значимыми для них являются социальные качества будущего малыша и его здоровье. У беременных женщин со средним уровнем стресса образ будущего ребенка более полный, конкретизированный и в нем преобладают внутренние характеристики, женщины больше переживают о здоровье своего малыша, чем о его внешности.

Таким образом, можно предположить, что большая сосредоточенность на ребенке, более четкий его образ в сознании беременной женщины связаны с возрастанием ответственности за ребенка и за себя как будущую мать, и сопровождаются повышением уровня психоэмоционального напряжения.

### **Психологические особенности беременных женщин с бесплодием в анамнезе**

*А.Н. Михалева, Г.Г. Филиппова (Москва)*

Женщины с бесплодием в анамнезе представляют группу риска со стороны успешного вынашивания беременности и здоровья ребенка. Благодаря развитию медицины, число женщин способных вылечиться от бесплодия и забеременеть растет с каждым годом. Но, несмотря на это, забеременевшая женщина может быть не готова к рождению ребенка на телесном или психологическом уровне. Страх родов, неготовность тела к рождению ребенка, повышенная или пониженная ценность ребенка, несформированность материнской позиции и, отсюда, неуверенность в себе как матери, может привести к невынашиванию, преждевременным родам, отклонениям в развитии ребенка. Для беременных женщин с предшествующим беременности бесплодием характерно демонстрация сверхценности ребенка, хотя зачастую это противоречит главным мотивам женщины, которые она не осознает. Повышенная тревога, неготовность тела женщины к рождению ребенка, неуверенность в благополучном исходе беременности создает неблагоприятную почву для протекания беременности. Это позволяет отнести женщин с бесплодием в анамнезе к особой группе риска, которая нуждается в психологической помощи.

Однако, несмотря на большое и все увеличивающееся количество беременных женщин с бесплодием в анамнезе, психологические исследования особенностей протекания у них беременности практически отсутствуют. Результаты данного исследования могут помочь определить основные мишени психотерапевтического воздействия.

Данное исследование проводилось на базе клиники «Семья+» с целью выявления психосоматических особенностей женщин с бесплодием в анамнезе.

Исследование проводилось в двух группах беременных женщин (первородящих) в возрасте от 16 до 42 лет со сроком беременности 16-26 недель: 1 группа – 17 беремен-

ных женщин с бесплодием в анамнезе; 2 группа – контрольная – 40 беременных женщин без предыдущих осложнений.

*Гипотезы исследования:*

1. Мы предполагаем, что у женщин с бесплодием в анамнезе по сравнению с беременными без предыдущих осложнений обнаружатся различия в телесных проявлениях, выявляемые с помощью рисуночных тестов.

2. Мы предполагаем, что у женщин с бесплодием в анамнезе обнаружится преимущественно недостаточная материнская компетентность и несформированность материнской позиции по сравнению с беременными без предыдущих осложнений.

*Методики исследования:* Рисуночный тест «Я и мой ребенок сейчас»; Рисуночный тест «Я – растение»; Опросник для беременных 2 триместра; Тест «Фигуры-Цвет» для беременных. Используемые методики разработаны Филипповой Г.Г. для скринингового обследования беременных в медико-психологической клинике «Семья с плюсом». Используется вариант блока методик для 2 триместра.

*Статистическая обработка* результатов велась при помощи пакета программ компьютерной статистической обработки результатов социальных исследований «Statistica 8.0». С его помощью сделано межгрупповое сравнение по критерию Пирсона.

*Результаты исследования.* На основании полученных результатов были выделены следующие показатели, по которым проводился анализ: принятие беременности, включенность тела в беременность, уровень тревожности, принятие себя, направленность (настоящее, прошедшее, будущее), принятие ребенка, значимость ребенка, самооценка состояния здоровья, отношение к шевелению плода, контакт с будущим ребенком, образ ребенка, ценность ребенка, соматические особенности, сформированность материнской позиции, материнская компетентность.

Были выявлены различия, стремящиеся к значимым, во встречаемости признаков материнской компетентности. В экспериментальной группе женщины редко воздействуют на ребенка (29,41%) и не могут определить его состояние (23,53%), по сравнению контрольной группой (53,85% по обоим показателям). При этом значимых различий в сформированности материнской позиции не обнаруживается, хотя некоторая тенденция снижения в экспериментальной группе есть: у 47% женщин экспериментальной группы материнская позиция не сформирована по сравнению с 40% у контрольной группы. Можно предположить, что причиной этого в группе беременных с предыдущим бесплодием является инфантильная позиция будущей матери. По данным ЦТО в экспериментальной группе чаще всего предпочитаемые цвета желтый (29,41%) и фиолетовый (17,65%), в то время как у контрольной группы голубой (22,5%) и салатный (27,5%). Признаки, характеризующие материнскую компетентность, показали, что в группе беременных с бесплодием в анамнезе значительно чаще обнаруживается ее недостаток. Так, только 29,41% женщин экспериментальной группы воздействуют на ребенка и 23,53% могут определить его состояние. В группе беременных без предыдущих осложнений – 53,85% воздействуют на ребенка и могут определить его состояние. Эти данные также подтверждают нашу гипотезу о недостаточной материнской компетентности беременных с бесплодием в анамнезе по сравнению с беременными без предыдущих осложнений.

В группе беременных с бесплодием в анамнезе выявлены особенности телесных проявлений по сравнению с контрольной группой. При сравнении экспериментальной и контрольной групп наибольшие различия выявлены в параметре «Включенность тела» ( $p=0,00245$ ). Это говорит о не готовности беременных женщины с предыдущим бесплодием предоставить свое тело для ребенка, что может повлиять на дальнейшее течение беременности и роды и подтверждает нашу гипотезу.

Этим объясняется, что в экспериментальной группе чаще всего представление о родах занимает непреподобаваемую (41,18%) или отвергающую (41,18%) позицию в ЦТО. А также тем, что коричневый и синий цвета оказывается отвергаемыми в 35,29% и

23,53% случаев соответственно. Это говорит о вытеснении базовых потребностей, недостатке спокойствия беременных женщин. У 82,35% женщин экспериментальной группы обнаруживается не готовность тела к родам, страх родов – у 82,36%, вытеснение базовых потребностей – у 35,29%. При этом у женщин без предыдущих осложнений не готовность тела диагностирована у 40%, страх родов – у 50%, вытеснение базовых потребностей – у 20%. Эти данные подтверждают выдвинутую нами гипотезу, что в группе беременных с бесплодием в анамнезе обнаруживаются неблагоприятные особенности телесных проявлений по сравнению с беременными без предыдущих осложнений.

Также выявлены особенности беременных с бесплодием в анамнезе, которые требуют дальнейшего рассмотрения. Так, данная группа чаще предпочитает желтый (29,41%) и фиолетовый (17,65%) цвета, что может указывать на инфантильную позицию будущей матери. При оценке своего самочувствия и эмоционального состояния как хорошего, женщины экспериментальной группы вытесняют коричневый (35,29%) и синий (23,53%) цвета. Эти данные могут иметь большое значение для дальнейшего исследования, но требуют уточнения, т. к. результаты ЦТО могут быть ситуативными и требуют дополнительной проверки с опорой на другие диагностические методы.

Полученные данные позволяют предполагать необходимость психологического сопровождения беременности женщин с бесплодием в анамнезе. Основными направлениями психологической помощи для данной категории беременных должны быть:

- оказание психологической помощи, направленной на формирование готовности к родам на телесном уровне;
- работа со страхом родов;
- формирование позитивного настроения на благополучное протекание беременности и исход родов;
- проработка образа ребенка, контакта и взаимодействия с ним;
- формирование уверенности будущих матерей в своих силах и действиях.

#### **Выводы.**

1. В группе беременных с бесплодием в анамнезе выявлена не готовность тела к родам, страх родов, по сравнению с группой беременных без предыдущих осложнений, что подтверждают первую гипотезу исследования.

2. У беременных женщин с бесплодием в анамнезе наблюдается преимущественно сниженная материнская компетенция по сравнению с беременными без предыдущих осложнений.

3. Выявлена незначительная тенденция к недостаточной сформированности различий между группами в сформированности материнской позиции беременных с предыдущим бесплодием. Эти результаты подвергают сомнению нашу гипотезу, что у беременных с бесплодием в анамнезе чаще встречается несформированность материнской позиции по сравнению с женщинами без предыдущих осложнений. Однако, обнаружен общий низкий показатель сформированности материнской позиции у беременных женщин, что свидетельствует о необходимости психологической подготовки женщин к материнству.

## **Психолого-педагогическая помощь родителям детей с проблемами развития**

*Е.С. Никифорова (Москва)*

Нынешний век несет человечеству много проблем, среди которых одной из самых острых является проблема сохранения здоровья. Долгие годы тезис: здоровье людей – богатство нации, воспринимался как банальность. Здоровье считалось личным делом каждого. Сегодня здоровье людей рассматривается через призму дееспособности общества, связывается с достижением личной самореализации и процветанием страны.

Между тем, причин, влияющих на аномальное развитие детей, становится все больше и больше. В качестве основных причин указываются: ухудшение экологической обстановки, неполноценное питание, родовые травмы, патогенные факторы, отягощенная наследственность, социальное неблагополучие значительной части населения. Следует учесть, что врожденные психические и физические аномалии современного ребенка часто формируются вследствие зачатия партнерами в состоянии опьянения, аморального образа жизни будущей матери, использования ею различных повреждающих средств для прерывания беременности.

В Москве, по данным Центра лечебной педагогики, проживает 30 тысяч детей – инвалидов. Чтобы привлечь внимание всей общественности к проблемам оздоровления, воспитания, обучения, коррекции развития таких детей, к положению всех инвалидов столицы, 2009 год объявлен в Москве «Годом равных возможностей».

Семья, ближайшее окружение ребенка с ограниченными возможностями – главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения. Когда рождается ребенок с нарушениями в развитии, особенно интеллекта, у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к другим людям. Вот почему решая вопросы реабилитации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями, исключительно важно знать особенности не только этих детей, но и их семей: многие из них остро нуждаются в комплексной социальной поддержке.

В нашей стране нет единой концепции многопрофильной социальной и психолого-педагогической помощи семьям, где растут дети с проблемами в развитии. Между тем, связь уровня адаптации с выраженностью отклонения в развитии ребенка значительно опосредована характером внутрисемейных отношений. Именно эти отношения – один из важнейших факторов социально-бытовой и эмоциональной адаптации детей с проблемами развития.

Родители, имеющие детей с выявленными нарушениями развития, испытывают множество страхов: осуждения общества, финансовой несостоятельности, изоляции, зависимости и нереализованности. Это, в свою очередь, провоцирует проблему аномальных стилей воспитания. А неправильный стиль общения со стороны родителей, может усугубить имеющуюся проблему развития детей. Таким образом, создается порочный круг, выход из которого семье трудно найти без помощи специалистов.

Многие проблемы, которые возникают у родителей детей с ограниченными возможностями, помогают решать различные центры развития. Такими центрами также являются структурные подразделения «Службы ранней помощи», открывающиеся при детских садах.

«Служба ранней помощи» включает в себя систему услуг для детей в возрасте от 2-х месяцев до 4-х лет, с выявленными нарушениями развития либо с высоким медицинским или социальным риском их возникновения, а также помощь их семьям. Это дети с выявленными инвалидизирующими расстройствами, с нарушениями развития, с хроническими заболеваниями, различными недугами, недоношенные дети; а также дети, растущие в условиях социального риска: подверглись насилию или действию других стрессогенных факторов (развод родителей, смерть близкого, появление в семье другого ребенка, тяжелая степень адаптации к детскому саду, семьи мигрантов и беженцев).

В своей деятельности «Служба ранней помощи» опирается на теоретические положения психологии, заложенные трудами Л.С. Выготского. Раскроем суть положений. Ребенок с дефектом представляет собой «...качественно отличный своеобразный тип развития» (а не просто отставание от сверстников). Дефект развития играет двойственную роль, с одной стороны, ограничивает и уменьшает развитие, но, с другой стороны, создает стимулы для выработки компенсации (Выготский Л.С., 1984, с. 15). Задача всех центров и служб помощи семье, воспитывающей ребенка с проблемами развития, состоит в том, чтобы совместными усилиями стимулировать компенсаторные (замещающие,

надстраивающиеся, выравнивающие) процессы в развитии и поведении ребенка. Социальная ситуация развития ребенка с разной степенью ограниченными возможностями носит отличный характер от социальной ситуации развития ребенка, не имеющего выраженных проблем со здоровьем. Проблемы со здоровьем у ребенка оказывают влияние на развитие личности как ребенка, так и на личность его родителей, других членов семьи (Любезнова Е.В., 2006, с. 55–58; Малер А.Р., 1996; Тингей-Михаэлис К., 1988).

«Служба ранней помощи» осуществляет свою деятельность в органическом единстве: психолого-педагогическая помощь родителям и развивающая, коррекционная, компенсаторная помощь детям. При этом специалисты службы отдают себе отчет в том, что любая квалифицированная помощь ребенку с проблемами развития окажется малодейственной без воздействия на ценностную, мотивационно-потребностную сферу родителей. Поэтому работе с семьей придается особое значение.

Известно, что у родителей до рождения ребенка складывается о нем представление. Как правило, это идеал здорового, гармонично развитого ребенка, наделенного какими либо способностями и талантами. Осознание несоответствия ребенка этому идеалу, понимание, что с ним что-то неладно, а надежды на улучшение положения минимальны, вызывает у родителей настоящее потрясение, тоску и горе. Иногда родители начинают отрицать очевидные признаки дефекта: диагноз неправильный, специалисты некомпетентны, небрежны и прочие доводы. Нередки случаи агрессивного поведения по отношению к окружающим: поиск виноватых в аномальном развитии ребенка (члены семьи, общество в целом, системы здравоохранения, образования и т. д.). Встречаются родители, агрессия которых обращена на себя, и они испытывают острое чувство собственной вины, занимаются самобичеванием. Во всех случаях обвинения бывают абсурдными, но в них выливается напряженность, накопившаяся у подавленных горем родителей.

Задача специалистов «Службы ранней помощи» относительно родителей – принимать во внимание подобные механизмы самозащиты, подробно рассказывать о проблеме развития ребенка и, главное, перспективах коррекции и компенсации. При этом важно внушать родителям мысль о том, что помощь ребенку не будет действенной без их активного и грамотного участия. Тем самым специалисты оказывают влияние на примирение родителей с реальным положением дел в развитии ребенка, учат принимать его как данность, мобилизуют внутренние резервы семьи для смягчения, преодоления дефекта.

Специалисты «Службы ранней помощи» помогают родителям воспринимать ребенка естественно, но при этом признать самобытность, уникальность и ценность его личности на данный момент развития.

Содержание и формы психолого-педагогической помощи родителям детей с проблемами развития могут быть разными, но цели едины – оказать психотерапевтическое влияние на семью, гуманизировать процесс воспитания детей, обеспечить коррекцию и компенсацию их развития. Родители детей с проблемами развития должны поверить в свои силы и активно решать насущные проблемы своих детей и семьи. Обществу, прежде всего в лице специалистов, призвано оказывать помощь родителям, чтобы они не оставались один на один со своей бедой, а проблемы развития ребенка не становились только личным делом семьи.

## **Перинатальная психология в клинической практике**

*Е.Ю. Печникова (Москва)*

Перинатальная психология в настоящее время является самостоятельным направлением в психологии и в нем можно выделить три основных раздела:

— психология и психотерапия раннего развития, организация и коррекция среды этого развития, начиная с подготовки к зачатию и до окончания диадических отношений,

- психология и психотерапия репродуктивной сферы мужчины и женщины,
- психология и психотерапия перинатальных проблем взрослого человека.

В данном сообщении нас будут интересовать только два первых раздела перинатальной психологии, т. к. нарушения именно в этих областях максимально представлены психосоматическими расстройствами.

Перинатальная психология является самой связанной с биологией и физиологией областью психологии. Это обусловлено тем, что многие психологические состояния обусловлены эндогенным уровнем гормонов, меняющимся по определенным законам как в течение репродуктивного цикла и беременности, так и в родовом процессе и в послеродовом периоде.

Перинатальные психологи должны быть хорошо знакомы с физиологией и патофизиологией репродуктивной сферы и физиологии ребенка. В клинической практике есть необходимость в совместной работе врача с перинатальными психологами при решении следующих задач: сложности зачатия (бесплодия, включая медико-психологическую помощь при бурно развивающемся в настоящее время вспомогательных репродуктивных технологиях (ВРТ)), патология беременности (невынашивание беременности, гестозы и другие формы патологического течения беременности), профилактика осложнений в родах и послеродовом периоде и болезней детей раннего возраста. Так же задачами перинатальной психологии в клинической практике будет являться диагностика возникающих психологических образований и их динамики, в частности психологическая составляющая доминанты беременности, материнской компетентности, коррекция неадекватных стилей переживания беременности, прогностическая диагностика как возможных соматических осложнений, так и психологических, например нарушений привязанности, как во время беременности так и после родов.

Особой областью перинатальной психологии является помощь при расстройствах репродуктивной сферы в терапии бесплодия и ВРТ как у женщин, так и у мужчины. В ВРТ помимо выявления причин бесплодия существует совершенно специфический лечебный процесс, в частности, оплодотворение вне тела человека и использование донорской спермы и донорских яйцеклеток и суррогатных матерей, что приводит к необходимости оказания совершенно специфической психологической помощи и поддержки.

Все это свидетельствует о том, что диагностические, коррекционные ресурсы перинатальной психологии чрезвычайно востребованы в клинической практике врачей репродуктологов, акушеров-гинекологов, педиатров, неонатологов, андрологов.

### **Психологический компонент акушерской агрессии как показатель особенностей коммуникации пациенток и персонала учреждений родовспоможения**

*Т.В. Скрицкая (Новосибирск)*

В связи с мероприятиями, направленными на увеличение рождаемости, увеличивается нагрузка на персонал женских консультаций и родильных домов. Например, в Новосибирском городском перинатальном центре (НГПЦ) увеличилось количество родов с 3942 в 2006 г. до 5517 – в 2009 г. Естественно, что возросшая нагрузка на медицинский персонал предъявляет более высокие требования как качеству медицинской помощи, так и к особенностям коммуникации с пациентками.

Решение конкретных задач по снижению количества осложнений беременности и родов, создание для беременных комфортных условий по наблюдению в женской консультации, а также во время лечения в стационаре и в родах, привело к введению в штат НГПЦ медицинского психолога.

Работа медицинского психолога в НГПЦ строится в нескольких направлениях. Во-первых, ведется работа с беременными женщинами. Во-вторых, по инициативе админи-

страции НГПЦ начата просветительская работа с персоналом (врачами акушерами-гинекологами и акушерками), в рамках которой проводятся лекционные занятия по вопросам общей психологии, психологии личности, перинатальной и клинической психологии (Митерева Т.В., 2007, с. 153–160). По мнению И.В. Добрякова (2007, с. 129–136), знание и использование основных принципов перинатальной психологии и психотерапии приводит к максимально полному пониманию психологических, биологических и социальных процессов, связанных с репродукцией.

Важность работы с персоналом подтверждают результаты анонимного анкетирования пациенток, которое проводилось в стационаре НГПЦ в 2005г. Целью анкетирования было определение требований беременных к медицинским работникам и выяснение, всегда ли наблюдение по беременности в медицинском учреждении комфортно для женщин. В результате опроса установлено, что, по мнению пациенток, внимание (50%) и доброжелательность (48,2%) должны являться основными качествами доктора. В качестве ведущей характеристики врача также указан профессионализм (57,1%). При этом 66,1% женщин ответили, что сталкивались с грубостью и безразличием со стороны медицинских работников во время настоящей беременности. Значит, проблема качества взаимодействия пациентки с медицинским персоналом и удовлетворенности этим взаимодействием существует (Скрицкая Т.В., 2005, с. 23–24).

В НГПЦ проводилось анкетирование персонала с целью определения актуальности проведения занятий по психологии. Сотрудники подтвердили интерес к спецкурсу и указали на недостаток психологических знаний. В опросе приняли участие доктора НГПЦ, всего 30 человек (25 женщин и 5 мужчин). Так, на вопрос о необходимости получения психологических знаний для повышения эффективности своей работы положительно ответили 87%. 51% докторов высказали пожелание включить блок по психологии в курс тематического усовершенствования. К сожалению, в рамках существующих программ повышения квалификации, тематических усовершенствований акушеров-гинекологов не предусмотрены разделы по психологии, преподаватели психологии не привлекаются к работе на этих циклах.

По нашему мнению, без «психологизации» деятельности врача, ведение беременности и родов так и будут осуществляться в рамках патогенетического подхода. Без учета личностных особенностей женщин, и без применения навыков эффективной коммуникации с беременными женщинами, невозможно достичь снижения уровня акушерской агрессии и необоснованных медицинских манипуляций, применяемых во время беременности и в родах, о которых говорил В. Е. Радзинский в 2004 г. в своем докладе на VI Российском форуме «Мать и дитя» (<http://www.midwifery.ru/today/agressia.htm>).

Мы предлагаем введение и использование термина «психологический компонент акушерской агрессии» как показатель неудовлетворительной коммуникации персонала учреждений родовспоможения и беременных, родильниц, рожениц и членов их семей.

В наших исследованиях установлено, что именно особенности коммуникации персонала медицинского учреждения и пациенток приводят к увеличению синдрома эмоционального выгорания у специалистов, проявлению психологического компонента акушерской агрессии и, с другой стороны, снижению удовлетворенности от наблюдения по беременности и родам в медицинском учреждении у беременных и рожениц.

В исследовании психологического компонента акушерской агрессии персонала перинатального центра приняли участие 75 специалистов: 67 женщин (89%) и 8 мужчин (11%).

Сотрудниками НГПЦ были указаны следующие качества беременных и рожениц, вызывающие у них раздражение:

1. особенности коммуникации пациенток: агрессия, раздражительность пациентки, неуважение к медицинским работникам;
2. внешний вид пациентки: неопрятность, грязная одежда, запах пота;



3. игнорирование медицинского наблюдения: отказ выполнять назначения, неуважение к медицинскому персоналу;
4. отсутствие материнского поведения: равнодушие к беременности, невнимание к ребенку, отказ от ребенка.

В результате проведенных опросов сотрудников и пациенток НГПЦ установлено, что именно качество коммуникации вызывает больше всего негативных эмоций у обеих сторон. 59,3% беременных женщин указали, что во время настоящей беременности расстраивались из-за посещения врача, 40,7% указали, что никаких отрицательных эмоций из-за посещения врача они не испытывали.

Анкетирование позволило выявить серьезную проблему в коммуникации, остроту которой необходимо снижать за счет повышения коммуникативной компетенции персонала перинатального центра. Особое внимание хочется обратить на то, что в опросе принимали участие не только беременные, наблюдающиеся в женских консультациях НГПЦ, но и пациентки родильного дома: отделений гинекологии, патологии беременных и послеродового. В стационаре НГПЦ находятся женщины, проживающие в разных районах города и наблюдающиеся не только в женских консультациях при НГПЦ. Поэтому можно утверждать, что проблема качества коммуникации актуальна не только для женских консультаций НГПЦ, но и для всего города.

Неудовлетворительное качество коммуникации персонала учреждений родовспоможения с беременными, родильницами и роженицами, которое включает в себя отстраненность, эмоциональную холодность, нежелание подробно отвечать на вопросы без использования специальной терминологии, нетерпеливость в отношении пациенток можно отнести к *«психологическому компоненту акушерской агрессии»*. Психологический компонент акушерской агрессии – *скрытый или прямой конфликт между сотрудником учреждения родовспоможения и пациенткой (беременной, родильницей или роженицей), который проявляется в неудовлетворительном качестве коммуникации и приводит к появлению негативных переживаний у обоих участников в процессе взаимодействия; у специалиста может приводить к усилению синдрома эмоционального выгорания, а у пациентки – снизить доверие к врачу (акушерке) и в крайних случаях, приводит к отказу от наблюдения по беременности в учреждениях официальной медицины и приводит к домашним родам*. Получается, что косвенно психологический компонент акушерской агрессии приводит к увеличению осложнений беременности и родов, сказывается на физическом и психическом здоровье матери и новорожденного.

В рамках опроса персонала мы посчитали важным выяснить, какие способы снятия стресса и напряжения, вызванных работой, используют сотрудники. Работа в сфере «человек – человек» часто приводит к появлению симптомов хронического стресса у специалистов, что проявляется в синдроме эмоционального выгорания. По данным В.А. Ананьева (2007, с. 4–5), симптомы хронического стресса выявлены у 70% педагогов. Принимая во внимание, что школьный учитель так же, как и врач, являются специалистами помогающих профессий, мы предположили, что следующие особенности труда у них схожи:

- необходимость быть предметом наблюдения и оценивания;
- необходимость постоянно подтверждать свою компетентность и статус (высокая заинтересованность женщин в успешном течение беременности и исходе родов приводит к тому, что пациентки перепроверяют рекомендации своего доктора и интерпретируют результаты диагностики по справочникам или на специальных интернет-сайтах для родителей);
- высокая ответственность;
- постоянная эксплуатация своих коммуникативных и экспрессивных способностей;
- многочасовая работа, не оцениваемая должным образом;
- информационная перегрузка;

- специфика атмосферы преимущественно женского коллектива;
- необходимость постоянного общения (с беременными, роженицами или родильницами и их родственниками).

Как отмечает В.А. Ананьев (там же), в результате хронического стресса у педагогов повышается вероятность возникновения синдрома эмоционального выгорания, который проявляется в следующем:

- усталость, отсутствие сил, низкая работоспособность и различные соматические симптомы;
- чувство «приглушенности» эмоций, когда специалист не в силах отреагировать на чужую боль;
- нарушение сферы отношений: постепенное развитие негативных установок в отношении себя, работы. Контакты становятся более формальными. Нарастающее недовольство собой, уменьшение чувства личной успешности, снижение ощущения ценности своей деятельности.

Нет статистически достоверных данных по распространенности таких симптомов у персонала родильных домов и женских консультаций. Но все увеличивающаяся нагрузка на специалистов сферы родовспоможения дает основания предполагать, что показатели хронического стресса у педагогов, врачей акушеров-гинекологов и акушеров сопоставимы.

Так, 67,8% (46 женщин и 5 мужчин) указали, что у них есть способы снятия стресса и 32,2% (21 женщина и 3 мужчины) – нет.

Мы разделили способы снятия напряжения, указанные сотрудниками на конструктивные и неконструктивные.

1. Конструктивные способы – 71,8%: саморегуляция; физическая активность; хобби; релаксация; общение; прием успокоительных трав; общение с животными.
2. Неконструктивные способы – 15,9%: еда, алкоголь, шоколад, чай, кофе; забыть и не обращать внимания.

Проанализировав результаты опроса, было принято решение о необходимости проведения занятий по основам психологии для сотрудников НГПЦ непосредственно работающих с пациентками в женской консультации и родильном доме.

Высокая интенсивность труда специалистов перинатального центра актуализирует вопрос о психогигиенических мероприятиях с целью профилактики синдрома эмоционального выгорания. Например, на вопрос: «Считаете ли вы целесообразным проведение психогигиенических мероприятий для докторов НГПЦ?», 73% ответили утвердительно, 13% – отрицательно.

В настоящее время основная работа с сотрудниками проводится в рамках информационных сообщений на внутрибольничных конференциях 1-2 раза в месяц.

Результаты нашей работы позволяют утверждать, что необходимо повышать осведомленность персонала родильных домов и женских консультаций в области различных разделов психологии. В противном случае будет страдать качество медицинской помощи и удовлетворенность женщин от наблюдения по беременности и родам в государственных женских консультациях и родильных домах, что отразится на уровне осложнений беременности, родов и послеродового периода, а также на здоровье женщин и новорожденных.

## **Материнская позиция и ценности ВИЧ-инфицированных женщин, находящихся в местах лишения свободы**

*Н.Р. Стрельникова (Новосибирск)*

Исследование молодых ВИЧ-инфицированных женщин в возрасте от 18 до 43 лет проведено на базе одного из ФБУ ГУФСИН России по Новосибирской области. Из

100% осужденных ВИЧ-инфицированных женщин, находящихся на момент проведения обследования в исправительной колонии, привлечены к исследованию около 25%. Выборка состояла из 30 женщин, средний возраст которых около 28 лет. Из них 56.7% (17 чел.) не имеют детей, у 26.7% (8 чел.) по одному ребенку от 4 до 14 лет, у 13.3% (4 чел.) по двое детей в возрасте от 4 до 10 лет. Дети умерли у 6.7% (2 чел.), есть внуки у 3.3% (1 чел.). Отказались от ребенка 3.3% (1 чел.). Дети в детском доме у 6.7% (2 чел.), с родственниками у 36.7% (11 чел.). Были беременны однократно 26.7% (8 чел.), никогда не были беременны 30% (9 чел.), были беременны более 1 раза 36.7% (11 чел.). Из них сохранено и выношено 56.7% (17) беременностей, у 3.3% (1 чел.) ребенок умер в первые сутки после родов, 3.3% (1 чел.) отказались от ребенка сразу после родов, у 3.3% (1 чел.) ребенок умер в возрасте 8 лет, 3.3% (1 чел.) употребляли наркотики во время беременности, у 3.3% (1 чел.) ребенок родился ВИЧ-инфицированным. Прерывание беременности на позднем сроке – у 6.7% (2 чел.) из опрошенных, у 3.3% (1 чел.) – по медицинским показаниям, вследствие употребления наркотиков, у 3.3% (1 чел.) прерывание было связано с нежелательной беременностью. Выкидышем закончились обе беременности у 3.3% (1 чел.) из-за употребления наркотиков. 18 беременностей были прерваны путем медицинского аборта как нежеланные у 40% (12 чел.), 16.7% (5 чел.) неоднократно прибегали к этой операции.

Замужем 6.7% (2 чел.), но отношения не поддерживают. Сожительствовали 20% (6 чел.), но 50% (3 чел.) из них на данный момент не поддерживают отношения. Вдовы – 6.7% (2 чел.), их мужья умерли от наркотической зависимости. Не замужем 73,3% (22 чел.), 13,3% (4 чел.) из них разведены. Частая смена половых партнеров у 16.7% (5 чел.).

Лишь 6.7% (2 чел.) испытуемых не являются наркотически зависимыми. Они никогда не пробовали наркотики. Употребляли наркотики от 6 месяцев до трех лет включительно 30% (10 чел.), от трех лет и до десяти включительно – 36.7% (11 чел.), более десяти лет – 23.3% (7 чел.). Злоупотребляли алкоголем – 6.7% (2 чел.). Курят 100% испытуемых.

Осуждены на срок менее трех лет 20% (6 чел.), на срок более трех лет 80% (24 чел.). Из них 76.7% (23 чел.) осуждены по 228 статье за хранение и сбыт наркотических средств. Осуждены более чем по одной статье 26.7% (8 чел.). Ранее не судимы 43.3% (13 чел.), неоднократно судимы 20% (6 чел. все по 228 с.).

Давали заведомо лживые сведения о себе 13.3% (4 чел.), правдивые – 53.3% (16 чел.), пытались что-либо скрыть 30% (9 чел.), старались приукрасить – 13.3% (4 чел.). Свою вину признали полностью лишь 10% (3 чел.) испытуемых, частично – 46.7% (14 чел.), не признали вину – 43.3% (13 чел.).

По методике Н.Я. Большуновой «Четыре вопроса» (2005), направленной на выявление базовых социокультурных ценностей, получены результаты (проективный вопрос: «Если бы Вы были волшебником, что бы вы сделали в первую очередь»), указывающие на то, что большая часть испытуемых склонна обнаруживать эгоцентрические ценности: пожелали что-то для себя и своих близких 80% женщин (материальные блага, здоровье и пр.), «для всех» – 13.3%, дали уклончивый ответ 6.7% осужденных. Здесь следует отметить, что для российской выборки в целом свойственно, отвечая на этот вопрос, выбирать совершение добрых дел «для всех»: уничтожить войны, болезни, улучшить экологию и т. п. (от 65% до 80% в разных выборках).

Исследование по методике «Тест отношений беременной» (И.В. Добряков) дало неожиданные результаты. Оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД) преобладает у 50%, что говорит о том, что и ВИЧ-инфицированные молодые женщины, находящиеся в местах лишения свободы, психологически готовы иметь детей. Преобладание эйфорического типа ПКГД выявлено у 36.6% испытуемых, что является неблагоприятным признаком и указывает на нереалистичные, идеализированные представления женщин о беременности и родах. У женщин не вы-

явлено преобладание ПКГД по депрессивному типу, по остальным типам получены следующие результаты: по гипогестогнозическому 6.7%; тревожному – 3.3%; смешанному (оптимальный+эйфорический) – 3.3%.

В дальнейшем сопоставительный анализ осуществляется между группой женщин (12 чел.), имеющих детей, и не имеющих детей (18 чел.). По результатам теста «Экспресс диагностика социальных ценностей личности» (Н. Фетискин, 2005) нами были получены следующие результаты: В первой группе выявился следующий порядок распределения ценностей: семейные ценности (162,5 б); профессиональные ценности (158.3 б); финансовые ценности (152,5 б). На последнем месте – духовные ценности. Во второй группе (не имеющих детей) порядок предпочтения ценностей следующий: профессиональные ценности (158,9 б), финансовые ценности (149,4 б), интеллектуальные ценности (142,2 б). На последнем месте так же, как и в первой группе, духовные ценности.

Таким образом, несмотря на некоторые различия (по приоритетности семейных и интеллектуальных ценностей), полученные нами данные указывают скорее на сходство ценностных ориентиров выделенных групп женщин, чем на их различия. Низкий уровень духовных ценностей подтверждает выявленные нами личностные особенности испытуемых и объясняет их асоциальный образ жизни.

При сравнении результатов тестирования по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича в двух группах испытуемых выявлено как сходство, так и различие между ценностными ориентирами женщин. Распределение *терминальных* ценностей в *первой группе*: здоровье; жизненная мудрость, счастливая семейная жизнь, любовь. Наименее значимы: красота природы и искусства; творчество, счастье других. *Распределение инструментальных ценностей в первой группе*: честность; воспитанность; аккуратность; исполнительность, ответственность, смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов. Наименее значимы: высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других; чуткость, образованность. Распределение *терминальных ценностей во второй группе*: здоровье, жизненная мудрость; познание, продуктивная жизнь, любовь, материально обеспеченная жизнь, активная деятельная жизнь. Наименее значимы: красота природы и искусства, развлечения, творчество; счастье других. *Распределение инструментальных ценностей в этой группе*: образованность, аккуратность, воспитанность; независимость, честность; самоконтроль. Наименее значимы: непримиримость к недостаткам в себе и других; высокие запросы, исполнительность; терпимость; эффективность.

По результатам выполнения рисуночного теста «Мой ребенок» (Филиппова Г.Г., 2000) и анкеты-приложения из семи вопросов, разработанной Н.Я. Большуновой и Н.Р. Стрельниковой, можно сказать, что у подавляющего большинства опрошенных женщин образ ребенка слабо визуализирован, у матерей отмечается низкий уровень эмоциональной привязанности к своим детям, т. е. они не чувствуют себя в роли матери.

Нами выявлены следующие результаты в обеих группах: «конфликт с беременностью и материнством» (80%), «фрустрация» (53.3%), «высокий уровень тревожности» (100%), «страх перед будущим» (86.7%), «эмоциональная нестабильность» (43.3%), «неуверенность в себе» (23.3%), «инфантильность» (53.3%), «зависимость от мнения окружающих» (46.7%), «эмоциональная незрелость» (16.7%), «закрытость, нежелание контактов» (20%), «наличие психологических травм» (3.3%), «склонность к агрессии» (23.3%), «уход от реальности» (13.3%), «первоначальный отказ от рисования с последующим согласием» (63.3%).

Результаты и наблюдения указывают, что в обеих группах женщины в своих ответах на вопросы анкеты хотели казаться лучше, чем есть на самом деле в отношении выполнения роли матери; не смотря на столь тяжелый диагноз, многие из них субъективно готовы иметь и воспитывать детей; все они хотели бы воспитывать своих детей в полной семье. Большинство женщин в первую очередь желали бы для своих детей здоро-

вья. В то же время, по результатам анкетирования можно сделать вывод, что осужденные склонны идеализировать действительность, в реальной жизни они никогда не задумывались над вопросами о том, могут ли они в действительности быть матерью, как относятся к детям, что сделали для них, какой реальный вклад в их воспитание внесли, и что они могут дать своим детям.

Опираясь на результаты всего психологического исследования, можно сделать вывод, что практически у всех женщин выявлен конфликт между социально желательным (сознательным) и реальным (подсознательным) отношением к беременности и детям. Ценности ВИЧ-инфицированных женщин, имеющих и не имеющих детей, мало отличаются, это означает, что материнство практически не повлияло на их мировоззрение и жизненные приоритеты, у них доминирует эгоцентрическое отношение к жизни, поддерживаемое отрицанием духовных ценностей. С сожалением мы можем констатировать, что осужденные ВИЧ-инфицированные женщины не видят себя в роли матери, не осознают ценности материнства, важности создания семьи и рождения детей.

### **Место родов и эмоциональная удовлетворенность родами: пути исследования. Теоретический обзор**

*И.А. Сусанова (Москва)*

Психологам известно, что у беременных женщин сильно актуализируется страх перед родами и своей некомпетентности в послеродовом периоде (Филиппова Г.Г., 2002). Даже самая желанная беременность может сопровождаться негативными переживаниями, что объясняется характерными опасениями и страхами, связанными с предстоящими родами, собственным здоровьем, неуверенностью в своих способностях родить и стать хорошей матерью, обеспокоенность возможным ущемлением свободы, ухудшением материального положения семьи, чувства, связанные с изменением внешности, их влиянием на сексуальную привлекательность женщины (Могилевская Е.В., 2003). Одна из причин страха перед родами – это незнание как самого процесса родов, так и того, как это должно проходить в норме (Филиппова Г.Г., Захарова Е.И., Печникова Е.Ю., 2008). Появление разных видов родовспоможения ставит перед роженицей еще один тревожный вопрос: какой из способов выбрать? Современная психология призвана помочь женщине в родах, сейчас существует масса курсов, где проводят психологическую подготовку к родам, введен новый указ о существовании психологической службы при женских консультациях (2008 г.). Важно понять, что женщина должна сама выбирать условия появления своего ребенка на свет: во-первых, в перинатальной психологии хорошо известен тот факт, что только мать может определить, что нужно ее малышу и как нужно действовать (Winnicott D.W., 1988). Во-вторых, уверенность женщины в том, что она сама делает выбор, как правило, помогает ей и в дальнейшем ориентироваться на собственные ощущения и желания. А в нормальных (без патологии) родах самое главное – это умение слушать себя, свое тело и не мешать природе. В-третьих, одним из кирпичиков, из которых будет потом складываться успешное материнство, будет момент родов, как он запомнится женщине, захочет ли она повторить его вновь, ожидая следующего малыша. В-четвертых, естественные, комфортные условия протекания родов, когда женщина не тратит свои силы на объяснение с медицинскими работниками, не получает отрицательных эмоций в момент родов, можно назвать и одним из важных факторов профилактики послеродовой депрессии. Ведь послеродовые блюзы, обнаруживаемые у 50–80% родильниц (Сорокина Т.Т., 2003) – это не только проявление действия перестройки гормонального фона, но и явление психического характера.

Определенное значение для выбора вида родовспоможения имеют социальные представления о возможных видах протекания родов, те взгляды на роды, которые присут-

ствуют в данном обществе. Культурные и исторические аспекты материнства проанализированы в диссертационном исследовании М.С. Радионовой (1997). Автор указывает, что по мнению М. Мид, если женское чувство адекватности своей половой роли грубо искажено в данной культуре, «в этих случаях мы также можем найти очень серьезные расстройства материнских чувств». Исследования разных культурных вариантов материнства в современном обществе также свидетельствуют о влиянии имеющихся моделей семьи, детства и ценностей, принятых в данной культуре, на материнское поведение и переживания женщины (Филиппова Г.Г., 2002). Здесь обнаруживается связь перинатальной психологии и социальной, так как именно общество порождает проблему для дальнейших исследований (Андреева Г.М., 2009).

Рядом исследователей была предпринята попытка проанализировать представленность тем «беременность», «материнство», «раннее детство» в русскоязычных интернет-ресурсах (Полякова О.Н., Амосова И.Г., Крамар А.И., 2009, с. 28–55). Оказалось, что второй по частоте встречаемости в интернет-ресурсах после темы беременности является тема родов, где среди различных вопросов публикуется и информация о видах родов. Блок «роды» является и самым посещаемым из разделов на форумах. Особое внимание уделяется домашним родам (60%) и партнерским родам (30%) – надо ли рожать совместно с мужем, отношения мужчин к совместным родам, отношения с мужем после партнерских родов и т. п.

В зарубежной литературе есть ссылки на проведенные исследования, которые показывают, что огромное значение в положительном восприятии опыта родов играет место проведения родов. Особенно интересными являются кросс-культурные исследования, где анализируются домашние роды и роды в клинике в разных странах. Например, исследование Christiaens W. и Bracke P. (2009, p. 11–19), которые пытались обнаружить связь между удовлетворенностью родами и выбором места родов в двух странах: Голландии (где высокий процент домашних родов) и Бельгии (где традиционно рожают в клинике, а не дома). Исследование проходило между 2004 и 2005 годами, в опросе приняло участие 611 женщин, которые посещали либо домашнюю акушерку, либо врача. Был получен удивительный результат: в Голландии женщины поставили более высокие оценки удовлетворенности именно домашним родам по сравнению с голландскими женщинами, рожавшими в клинике. В Бельгии таких различий не было, одинаково высокую удовлетворенность родами отметили и женщины, рожавшие дома с акушеркой, и женщины, рожавшие в клинике с врачом. Можно предположить, что в тех странах, где существует возможность выбора метода родовспоможения, там более высокие оценки эмоциональной удовлетворенности родами ставят те женщины, которые рожали дома (и изначально планировали именно дома рождение своего малыша). Если такого выбора нет, и женщины об альтернативных родах не знают, то считается, что положительные эмоции могут принести только роды в клинике (а роды вне больницы опасны и, следовательно, насыщены отрицательными эмоциями).

В сравнении опыта родов женщин в Голландии, рожавших в условиях родильных центров и в домашних условиях (Boquez NA., Wiegers TA., 2006, p. 339–371), был получен важный вывод – окружающая обстановка в родах имеет влияние на положительный опыт родов. Исследование проводилось в сентябре-декабре 2003 г. в Голландии, всего участвовало 193 женщины, из них – 129 рожали дома, 64 – в родильном центре. Было показано, что группа женщин, рожавших дома, ощущает боль меньше, чем группа женщин, рожавших в родильном центре, меньше считают желательным медицинское вмешательство, облегчающее боль, верят, что они знают свою акушерку лучше и оценивают свои роды выше, чем группа, рожавшая в клинике. Группа женщин, родивших дома, более важным считает быть наиболее приближенным к естественным условиям, важна надежность, которую дает домашняя обстановка и которая позволяет чувствовать себя комфортно и расслабленно.

Интересным представляется нам, что женщины только тогда начинают сами активно участвовать в выборе метода родовспоможения, когда верят в собственные способности родить здорового малыша. Например, в американском исследовании Boucher D., Bennett C., McFarlin B., Freeze R. (2009, p. 119–126) было показано, что около 1% американских женщин рожают дома и сталкиваются с существенными преградами, когда делают этот выбор. В исследовании выявлены причины, по которым женщины решают рожать дома: они приравнивают медицинское вмешательство к снижению собственной безопасности и верят в способность своего тела родить ребенка без всякого вмешательства. Также в исследовании опыта принятия решения матерей, выбравших водные роды на о. Тайвань (Chia-Jung Wu, Ue-Lin Chung, 2003, p. 261–267), показано, что женщины сами активно искали альтернативный способ родовспоможения в силу их несогласия с существующей акушерской практикой.

В данной статье мы показали, что выбор места проведения родов и тактики родовспоможения оказывает влияние на эмоциональную удовлетворенность родами, это открывает возможность дальнейшим исследованиям в этой области, и в будущем будет получен ответ, как общество влияет на решения, принимаемые роженицей.

### **Особенности внутреннего диалога с ребенком у матерей с разным типом отношения к беременности**

*Е.А. Тетерлева (Екатеринбург)*

Переживания женщины в период беременности, особенности установления первого контакта матери с еще не родившимся ребенком являются предметом многих исследований в перинатальной психологии (Агнаева Е.М., 2006, с. 3–10; Пайнз Д., 1997; Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С., 1997, с. 61–76; Филиппова Г.Г., 2002; Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М., 2003 и др.). Однако большая часть этих исследований сосредотачивает свое внимание на диаде мать-ребенок (изредка включая отца ребенка) и связывает переживания беременной женщины с аспектами ее личностной зрелости, особенностями протекания беременности и родов, последующим взаимодействием матери с ребенком.

На наш взгляд, беременность можно рассматривать как системное явление, затрагивающее все стороны жизни и психики женщины. На этапе беременности происходит как интрапсихическая трансформация (эмоциональная, когнитивная, смысловая), так и интерпсихическая перестройка (меняется социальная роль, отношения с мужем (отцом ребенка), с собственными родителями женщины и прежде всего с матерью). Частично эти изменения можно описать с помощью понятия «психологический компонент гестационной доминанты» (ПКГД), который представляет собой «совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации (беременности) и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношения женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы» (Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М., 2003).

И.В. Добряков выделил пять типов ПКГД: оптимальный, эйфорический, тревожный, депрессивный, гипогестогнозический. Тип ПКГД отражает личностные изменения женщины и изменения системы ее отношений. Однако интрапсихические, смысловые составляющие переживаний беременной женщины так и остались границами анализа. Мы считаем, что смысловой компонент переживаний беременной запускается и одновременно представлен через механизм внутреннего диалога. В процессе внутреннего диалога происходит постепенная интеграция противоречивых переживаний, сопровождающих женщину на этапе беременности, формирование образа ребенка, включение его с систему семейных отношений, а также закладывается основа для даль-

нейшего развития детско-родительских отношений и выбора стратегии родительского поведения.

Можно предположить, что существуют различия внутреннего диалога с ребенком у матерей с разным типом отношения к беременности (типом ПКГД).

Для проверки этой гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование (сбор материалов и работа с испытуемыми осуществлялась М.А. Волковой). В исследовании приняли участие 50 первородящих женщин, находящихся на втором триместре беременности, женщины с разным типом ПКГД были представлены в выборке в равной степени.

В исследовании были использованы следующие методики: «Тест отношений беременной» (И.В. Добряков), «Цветовой тест отношений» (А.М. Эткинд), «Личностный семантический дифференциал» (Е.Ю. Артемьева). Ядром исследовательской процедуры стал разработанный нами проективный прием «Ребенок в семейном пространстве» (Е.А. Тетерлева), который позволил реконструировать и опредметить внутренний диалог беременной женщины.

Математическая обработка полученных в ходе эмпирического исследования результатов проводилась с помощью  $N$  – критерия Крускала – Уоллиса.

Анализ результатов исследования позволил нам выявить особенности внутреннего диалога беременных женщин с разным типом отношения к беременности.

*Внутренний диалог беременных женщин с оптимальным типом отношения к беременности.* Внутренний диалог включает множество значимых фигур: мать, отец, прародительские фигуры, другие родственники. Эти фигуры находятся в постоянном взаимодействии и общаются между собой, их диалоги развернуты, объемны, содержат множество сложных предложений и эмоциональных высказываний. При этом мать является центральной фигурой, именно к ней обращены высказывания значимых фигур, и от нее исходит наибольшее число высказываний. Ребенок представлен в образе младенца, который видится матери как добрый, приятный, умный и любимый. Сама мама также рассматривается как добрая, умная, радостная и родная. Фигура ребенка и фигура матери характеризуются положительными высказываниями. Например: «Малыш мой, ты самый красивый, любимый, озорной. Ты так похож на меня. Я буду заботливой мамой, а ты счастливым ребенком» Свое эмоциональное состояние женщины выражают через синий цвет, символизирующий состояние покоя, душевную привязанность в отношении к партнеру, удовлетворенность и гармонию.

*Внутренний диалог беременных женщин с эйфорическим типом отношения к беременности.* Для беременных женщин данного типа важно, чтобы ее и ребенка окружало большое количество значимых фигур: отец ребенка, прародительские фигуры, близкие родственники, друзья. Однако представленные фигуры почти не общаются между собой, все их высказывания обращены к матери, носят форму вопросов о здоровье и самочувствии матери. Например: «Ты следишь за своим питанием?», «Может быть тебе помочь?», «Ничего не бойся, мы все с тобой». Ребенок предстает в образе младенца, или ребенка раннего возраста. Ребенок описывается как приятный, а мама как радостная и родная. Женщины данного типа оценивают свое состояние через фиолетовый цвет, что означает впечатлительность, эмоциональность, чувствительность, мечтательность и восхищение.

*Внутренний диалог беременных женщин с гипогестозическим типом отношения к беременности.* Внутренний диалог включает меньшее количество значимых фигур. Наиболее близкой фигурой для ребенка является мама, а другие родственники отходят на второй план. Сама мама в диалоге занимает пассивную позицию, представленные фигуры в основном общаются между собой. Сам внутренний диалог является достаточно объемным, содержит большое количество эмоционально окрашенных восклицательных высказываний. Например: «Хватить плакать!», «Не хватает никакого терпе-



ния!», «Когда все это закончится?». Ребенок представлен в возрасте раннего детства, отношение к нему мама выражает отрицательными понятиями: глупый, ненавидный, злой, противный. При этом сама она рассматривается как радостная, но не принимающая свою материнскую роль. Свое эмоциональное состояние она выражает через коричневым и черный цвета, что, с одной стороны, означает комфорт телесных ощущений и физическая легкость, а с другой, — неприятие, протест, отрицание, отказ.

*Внутренний диалог беременных женщин с тревожным типом отношения к беременности.* Внутренний диалог разворачивается только в системе «мать — дитя». Диалог свернутый, высказывания больше носят негативный характер и не содержат положительных эмоций, как правило, это монологические высказывания самой матери. Например: «Как же я устала. Ты такой тяжелый. Все время переживаю о предстоящих родах. Хочется расслабиться и про все забыть». Большинство женщин с тревожным типом отношения к беременности представляют ребенка в возрасте раннего детства, который видится матери как добрый, но ненавидный. Сама мама характеризуется как добрая, любимая, родная, но печальная. При характеристике своего эмоционального состояния женщины с тревожным типом отношения к беременности предпочитают выбирать желтый цвет, символизирующий надежда на легкость, расслабление, освобождение.

*Внутренний диалог беременных женщин с депрессивным типом отношения к беременности.* Во внутренний диалог включают меньшее количество значимых фигур, которые мало общаются между собой и отходят на второй план. Внутренний диалог беременной женщины является немногословным, свернутым, содержит много амбивалентных эмоциональных высказываний. Например: «Как же я счастлива, что все скоро закончится! А вдруг я не справлюсь со своими обязанностями? Ведь мне никто не поможет». Своего ребенка большинство женщин с депрессивным типом отношения к беременности представляют в образе дошкольника, который видится маме добрый, умный, но в то же время ненавидный. Сама мать характеризуется как печальная, ненавидная, но умная и добрая. Эмоциональное отношение к себе как к матери большинство женщин с депрессивным типом отношения к беременности выражают через серый цвет, выражающий нейтральность, отгороженность, свободу от обязательств.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтвердило предположение о том, что существуют различия внутреннего диалога с ребенком у матерей с разным типом отношения к беременности (типом ПКГД). Внутренний диалог женщин с разным типом отношения к беременности отличается характером высказываний, фигурами внутреннего диалога и эмоциональным отношением к ним.

## **Проблема соотношения «биологическое — социальное» в исследованиях психологии материнства**

*Э.С. Тимербулатова (Новосибирск)*

В психологии личности существует представление о том, что человек является разумным и деятельным существом, которое реализует себя двояким образом: природно и культурно. В большинстве исследований материнства отражена эта имманентно присущая феномену особенность — дуалистичное единство биологической и социальной составляющей, взаимовлияние их на процесс и качество осуществления родительского потенциала (Г.А. Брандт, В.И. Брутман, И.С. Кон, Н.Л. Пушкарева М.С. Радионова, Г.Г. Филиппова и др.). Однако на данный момент не существует единого мнения о преобладании и механизмах функционирования в материнстве биологического или социального аспектов. Подчеркивая всю сложность взаимодействий биологически обусловленных и культурных механизмов развития материнства, существующие позиции возможно дифференцировать по двум направлениям: первое — материнство в большей степени обусловлено биологически, т. к. формируется под воздействием физиологи-

ческих изменений организма, в ситуации актуального материнства (зарубежные этологические концепции материнского поведения, В.И. Брутман, С.А. Минюрова, М.С. Радионова, Е.А. Тетерлева, Ю.И. Шмурак и др.). С точки зрения данных авторов, материнство формируется в период беременности и связано с изменениями в физиологии и психологии женщины, принявшей биологически на себя родительскую роль. Авторы другого направления объединяет общий взгляд на материнство как на феномен, формирующийся и функционирующий преимущественно под влиянием исторически изменяющихся общественных ценностей, установок и ожиданий (Т.А. Гурко, Н.Л. Пушкарева, В.А. Рамих и др.).

Для изучения уровней проявления данного соотношения мы обратились к гендерологии, где Э. Понуждаевым предложена схема анализа биологического и социального аспектов на половом, индивидуальном и групповом уровнях бытия женщин. Наполняя психологическим содержанием данную схему, можно проследить взаимодействие биологического и социального аспектов в исследованиях материнства.

На уровне реализации репродуктивно – прокреативной функции женщин существуют исследования материнства как характеристики, присущей имманентно всем женщинам в силу их половой принадлежности. В истории изучения данного вопроса существует подход, осуществляющий попытку рассмотрения материнства в исключительно биологическом аспекте. Продолжая научную традицию Ч. Дарвина, в работах З. Фрейда и У. Макдугалла впервые была предпринята попытка объяснить человеческое поведение врожденными безусловно-рефлекторными механизмами; употребление понятия «материнский инстинкт» породило дискуссию в науке 20 века. Несмотря на проблему дефиниции, в литературе до сих пор встречается попытка рассматривать родительский инстинкт как взаимодействие инстинктов самосохранения, отцовства, материнства и продолжения рода (С.Л. Рубинштейн, Л.Б. Шнейдер и др.) (Овчарова Р.В., 2005). Продолжая логику биологического подхода, естественно предположить наличие единых потребностей, мотивов, личных ценностей, присущих одинаково всем представительницам женского пола, центрирующихся вокруг ценности материнства в женской «Я – концепции». Такая позиция существенно сужает поле исследований личностной, психосоциальной составляющей и входит в противоречие с реальной действительностью: исторический и кросскультурный анализ материнства и детства позволяют сделать выводы об изменчивости чувств, установок и ценностных ориентаций у женщин разных эпох и культур (И.С. Кон, Н.Л. Пушкарева, М.С. Радионова, Г.Г. Филлипова и др.). К современным исследованиям материнства на этом уровне относятся и физиологические, психофизиологические, а также исследования в русле сравнительно-психологического подхода. Следует подчеркнуть, что, учитывая биологические детерминанты материнства, данными авторами признается значение психосоциальной составляющей. Эти исследования обнаружили неправомочность изучения феномена материнства исключительно как биологического факта с одной стороны, и с другой – как феномена, одинаково присущего «от природы» всем женщинам.

Для анализа существующих исследований материнства на индивидуальном уровне перспективным представляется рассмотрение данного вопроса через призму теорий личности в психологии. Мы не рассматриваем бихевиористическое, когнитивное и социально – когнитивное, а так же диспозициональные направления, т. к. субъективный опыт для них не является решающим в понимании человека; в этом свете гендерный подход осуществляет изучение опыта субъектов на основе их принадлежности к определенному полу. Возможно, именно поэтому феномен материнства не является предметом изучения в обозначенных направлениях. Исторически первой развернутой теорией личности является психодинамическая концепция личности З. Фрейда. Общеизвестен биологический детерминизм данного подхода к природе, в том числе и женского, развития: «анатомия – это судьба». Впервые рассматривается специфическая роль

матери в развитии ребенка, связь и взаимовлияние личностей матери и ребенка, а также материнско-дочерние отношения как фактор развития личности девочки. Такие последователи психодинамической теории личности, как А. Адлер, К.Г. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни, продолжают гендероцентристскую традицию изучения психологии человека, уделяя внимание изучению симбиоза «мать — дитя» как фактору развития личности ребенка. Этих персонологов объединяет признание превалирующей социальной, культурной составляющей в формировании психологии личности. Практически все данные концепции отмечают специфическую, часто превалирующую роль матери: в развитии социального интереса или чувства общности у ребенка (А. Адлер), влияние архетипа Матери в структуре становления личности у К.Г. Юнга, воздействие матери на первых этапах становления человека в концепции Э. Эриксона, в описании материнской любви у Э. Фромма. Феномен материнства обозначается через определение должных, необходимых для развития личности ребенка качеств матери. За гранью этих исследований осталось рассмотрение психологии материнства в структуре личности женщин как уникального женского опыта и личностного потенциала.

На групповом уровне мы предлагаем рассмотреть особенности женского потенциала, объединяя группу по признаку реализации общественных и производственных функций. В русле исследований функций женского потенциала в обществе соотношение «биологическое — социальное» предстает как дихотомия «материнство — профессия». Наиболее полемичным является неоднозначное отношение исследователей к проблеме интеграции в личности, а также реализации материнской и женской профессионально-ориентированной деятельности. Противоречивый характер носят современные психологические исследования, заключающие, с одной стороны, что профессиональная деятельность женщин ослабляет возможность реализации материнского функционала, приводит к возможной депривации ребенка и семейного окружения. Это неизбежно сопряжено со стрессами, чувством вины и тревоги у работающей женщины, феноменом перенасыщенной идентичности, неудовлетворенностью выполнением функций в семье (Г.В. Турецкая, Ц.П. Короленко, О.А. Гаврилица и др.). На противоположном полюсе существуют исследования, подтверждающие высокую корреляцию между личностным, образовательным и профессиональным статусом матери и успешным развитием, эффективной социальной адаптацией, мотивацией к успеху ребенка. (М. Палуди, С. Магун, И.И. Шурыгина и др.). М. Палуди (2007), опираясь на исследования зарубежных коллег последних двух десятилетий, обозначает занятость матери как мощный фактор развития ребенка, т. к. мать предоставляет ролевую модель интеграции ролей, способствует воспитанию у ребенка независимости. Занятость матери приносит пользу самой матери, т. к. поддерживает морально и защищает от возникновения тревоги. Данные исследования, с диаметрально противоположными результатами, объединяет изучение механизмов выбора и влияния социальных ролей на психологию личности женщин. Л.Г. Бузунова в монографии «Психология личности женщины» выделяет структуру базовых функций женщины: «женщина-жена», «женщина-мать», «женщина-социальный индивид», «женщина-участник общественного производства». Описание гендерных ролей охватывает общественный функционал женского, не позволяя определить причины выстраивания их иерархии в личности. Ожигова Л. Н. отмечает, что все стратегии профессионализации современных женщин направлены на преодоление противоречия между гендерной и профессиональной ролью. Это создает условия для напряжения в личности, неудовлетворенности и ограничивает женщину в самореализации.

Современные исследования по проблеме соотношения биологического и социального компонента в психологии материнства позволяют отметить, что на становление и проявление материнской сферы у человека социальный компонент влияет в большей степени, чем биологический. Исследователь Э.А. Понуждаев (2003) отмечает: «Эврис-

тичным и перспективным в этой связи видится соотнесение и познание взаимосвязи полового и индивидуального — общего и единичного — через анализ особенного — группового (институционального, профессионального) уровня самореализации». Это представляется возможным через изучение проблемы ценностного отношения к материнству и профессиональной деятельности у женщин, чему будут посвящены наши дальнейшие исследования.

## **Проективные методики в диагностике и коррекции психосоматического компонента репродуктивной сферы**

*Г.Г. Филиппова (Москва)*

Проективные методы широко применяются в психологических исследованиях, они хорошо зарекомендовали себя в диагностическом, прогностическом и терапевтическом аспектах. На протяжении длительного времени в психологии проективные методики используются для диагностики и коррекции психосоматических проявлений у взрослых и детей. Наш опыт показал, что психосоматические нарушения в репродуктивной сфере человека имеют свою специфику проявлений в проективных методиках. Это в первую очередь связано с тем, что физиологическая часть репродуктивной системы не включена в жизнеобеспечение индивида и может выступать в качестве «внешнего объекта», на который проецируются проблемы в отношениях с родителями, партнерами, своим будущим родительством (будущими детьми и своей родительской ролью). Нарушения репродуктивной сферы — это невозможность эффективного воспроизводства (рождения и воспитания полноценного потомства). Они выражаются в двух формах: 1) нарушения в воспитании детей: отказы от детей, нарушения детско-родительских отношений и т. п.; 2) нарушения репродуктивного здоровья, ведущее к невозможности иметь детей вообще, патологии беременности и родов или рождению физиологически неполноценного потомства. В данном сообщении речь пойдет о проблемах, связанных с нарушением репродуктивного здоровья.

Использование проективных методик в психологической работе с репродуктивными проблемами обосновано еще одним обстоятельством. По сравнению с другими проблемами человека, с которыми приходится сталкиваться психологам, в случаях нарушения репродуктивного здоровья, как правило, возникают психологические защиты в форме предъявления социально-желательных мотиваций, суждений, высказываний и т. п. Это затрудняет и делает малоэффективными применение вербальных методик, а нередко и клинической беседы. Такие защитные механизмы связаны с тем, что осознание истинных психологических причин нарушения репродуктивного здоровья травматично для человека и вскрывает глубокий внутриличностный конфликт между декларируемым социально обоснованным желанием иметь детей и неосознаваемым сопротивлением этому. В качестве причин такого сопротивления могут выступать желание сохранить личную свободу, не готовность предоставить свое тело и жизненное пространство ребенку, перенос на отношения с будущим ребенком своих травматичных детско-родительских отношений, а также патологические семейные сценарии, связанные с отвержением детей, абортными, потерями. Особенно сложно, а нередко и невозможно, вывести на уровень осознания истинные психологические причины при перинатальных потерях (потерях беременности, ребенка, органов репродуктивной системы, нарушениях в здоровье ребенка). Проективные методики позволяют быстро и высокоэффективно выявлять обозначенные проблемы и экологично работать с ними даже в самых сложных случаях. Использование проективных методик в работе с репродуктивными проблемами имеет свои особенности, связанные с интерпретацией образов клиента. Как показал многолетний опыт исследовательской и практической работы, есть вполне устойчивые значения образов яйцеклеток, сперматозоидов, матки, яичников и дру-

гих частей репродуктивной системы, эмбриона и плода, связанные с переносом на них образов себя, своих родителей, будущего ребенка, своего партнера. Такой перенос может стать причиной гинекологических заболеваний у женщин и урогенитальных нарушений у мужчин и вне задачи рождения детей. Кроме того, важно учитывать закономерное изменение образов у женщин, связанное с динамикой репродуктивного цикла: фазой менструального цикла, периодом беременности, полового созревания и окончания репродуктивного возраста.

В данном сообщении я остановлюсь на трех группах методик и опыте их использования при работе с психосоматическими проблемами в репродуктивной сфере женщин и мужчин: рисуночные методики, сказочные методики и эмоционально-образные.

*Рисуночные методики.* В практике психологической работы хорошо зарекомендовали себя ряд рисуночных методик, позволяющих проводить экспресс-диагностику как в очной, так и в заочной форме. Широко известны методики «Я и мой ребенок» (с модификацией задания, связанной с разным возрастом ребенка: в данном возрасте или сроке беременности, в будущем, в прошлом) и «Я и моя мама» (также в разные возрастные периоды). Коррекционные варианты выражены в осознании или просто переживании не принимаемых деталей образов и их перерисовке. Также используются темы рисунков связанные с проблемными этапами репродуктивного цикла: «Моя беременность», «Мои роды» и т. п. Интересный материал получается при использовании определенных сюжетов для диагностики фаз менструального цикла, который помогает проследить рост эндометрия, образование фолликула, созревание яйцеклетки, возможность имплантации эмбриона и т. д. При работе с планированием беременности, особенно в случаях страхов, связанных с беременностью и предыдущим невынашиванием, используется рисуночная методика «Путешествие в страну Беременность». Вариантом этой методики являются рисунки «Путешествие в страну Роды и путешествие в страну Родительство». Эти методики могут применяться как индивидуально для женщин и мужчин, так и в семейной паре и в групповой работе. При диагностике соматического состояния эффективным оказался рисунок «Я – растение» или любые его модификации, связанные с растительными сюжетами.

На рисунках учитываются как детали изображений, так и общий план рисунка, который может «читаться» как общая проекция тела. Для правильной интерпретации соматической информации, представленной в рисунках, надо хорошо знать не только расположение органов репродуктивной системы в теле, но и как они выглядят в разных функциональных состояниях. Например, только после того, как появились микроскопические исследования роста эндометрия и изменения формы его ресничек с образованием пиноподий на фазе имплантации, стала возможной интерпретация соответствующих изображений рисунков и появились методики «Путешествие по морскому дну» и «Путешествие по саду». Проекция соматических особенностей в рисуночных образах клиентов иногда просто поражает, и в свою очередь служит доказательством достоверности данных рисуночных методик.

Одним из направлений использования рисуночных методик является сочетание рисунков с другими проективными приемами: рисование образов сказок и историй, сновидений, представлений. Это позволяет зафиксировать образный материал и достаточно точно проинтерпретировать детали, отражающие соматический компонент исследуемого феномена.

*Сказочные методики.* Использование сказки в работе с репродуктивным и проблемами зарекомендовало себя как высоко эффективный и экологичный прием, позволяющий мягко и продуктивно диагностировать и корректировать репродуктивные проблемы. В сказке интерпретируется тема, сюжет, герои, ситуации, используемые стратегии преодоления, конкретные образы персонажей, объектов и ситуаций. Варианты использования сказок в работе с данными проблемами могут быть следующие: личностный ва-

риант известной сказки; личностная сказка на предложенную тему; терапевтическая сказка, написанная психологом или другим клиентом (в групповой или парной работе). Формы использования сказки: индивидуальные, групповые (совместное рассказывание сказки), партнерские (сочинение сказки каждым партнером в отдельности с последующим обсуждением и переписыванием или совместное сочинение одной сказки). Для работы с проблемами репродуктивного здоровья используются ряд тем, на которые клиенты сочиняют личностные сказки: «Сказка о яйцеклетке», «Сказка о сперматозоидах», «Сказка о яйцеклетке и сперматозоиде». Эти сказки могут писать как женщины и мужчины про себя, так и про партнера. А вариант сказки о яйцеклетке сперматозоиде может быть как индивидуальным для каждого партнера, так и совместным. Сказочные варианты путешествий в проблемные ситуации (роды, беременность и т. п.) могут использоваться как «Приключения в сказочной стране... (с соответствующим названием)». Удачным приемом в некоторых случаях является после обсуждения проблемы предложение клиенту придумать название для этой сказочной страны или темы путешествия. Например, беременность – это «Освоение Неизвестных островов», а роды – «Новые подвиги Геракла» (при проработке своих проблем рождения). Эффективность таких сказочных методик увеличивается при использовании рисунков (иллюстрации к сказке).

*Эмоционально-образные методики.* К таким методикам в широком смысле можно отнести все варианты представлений клиентом образов на заданную тему. Таким заданием может быть представление органов репродуктивной системы и их функциональных состояний, образов будущего и прошлого и т. п. В этих случаях психологу необходимо хорошо знать психофизиологические механизмы работы этих органов, поскольку образы оказывают мощное воздействие на функционирование соматических систем. Особенно осторожными следует быть в период беременности. Помимо диагностических целей, такая визуализация может использоваться для коррекции, например, разглаживание поверхностей, прочищение и т. п. Кроме этого разработаны специальные образные методики, позволяющие осуществить диагностику и коррекцию проблем репродуктивного здоровья, например такие методики как: «Дом» (диалоговая свободная визуализация клиента совместно с психологом), «Спящая красавица» (диалоговая сказочно-образная методика), «Тотемическое животное» (диалоговая программированная визуализация клиента с психологом). Последняя методика опробована и хорошо себя зарекомендовала в бланковом варианте при скрининговом обследовании беременных. Эффективность эмоционально-образных методик усиливается при включении рисунков.

### **Коммуникативная активность как основа психического здоровья младенцев с позиции уровневой структуры общения**

*Ю.В. Фомина (Самара)*

В современной психологии младенец рассматривается как активный субъект взаимодействия. При этом активность понимается как обязательное условие и движущий механизм развития психики ребенка. Поддержание матерью инициативности и активности младенца – основа эмоционального комфорта и психического здоровья ребенка (Мухамедрахимов Р.Ж., 2003; Плотникова А.Л., 2006). Задача родительского воспитания и программ раннего вмешательства – поддержание активности и инициативности младенца в общении и познании окружающего мира на оптимальном для него уровне.

Традиционно общение детей со взрослыми в отечественной психологии изучалось в рамках деятельностного подхода с позиции теории генезиса общения (Лисина М.И., 1986, 1997).

Однако рассмотрение коммуникативной активности ребенка, как коммуникативной деятельности предполагает признание факта пассивности новорожденного. Это поло-

жение противоречит современному представлению о младенцах как активных субъектах взаимодействия, начиная с первых дней жизни. Использование уровневой структуры общения помогает разрешить эту проблему (Акопов Г.В., 2006; Плотникова А.Л., 2006).

В таком понимании коммуникативная активность выступает как врожденное свойство психики, определяющее поведение младенца, направленное на установление и поддержание социальных связей с близкими людьми. На основе врожденных схем формируются невербальные, в затем и вербальные средства общения.

С позиции уровневой структуры, взаимодействие матери и младенца последовательно проходит уровни контакта, коммуникации и общения (там же).

*Уровень контакта* характеризуется наличием связи между собеседниками. Эта связь устанавливается, преимущественно, в визуальной, аудиальной и/или тактильной модальностях. На уровне контакта младенец демонстрирует готовность воспринимать воздействия взрослого, поскольку выделил его из окружающей среды.

После установления контакта взаимодействие матери и младенца может перейти на *уровень коммуникации*. Младенец выступает в роли отправителя и получателя информации, он принимает сообщение взрослого, интерпретирует его, передает собственное сообщение, используя невербальные коды (Плотникова А.Л., 2006).

Активность младенца на уровне контакта направлена на установление и поддержание связи с собеседником, а активность на уровне коммуникации – на передачу и прием информации.

Высший уровень развития взаимодействия в диаде «мать – младенец» – это общение. Характеризуется, помимо информационного обмена, наличием межличностных отношений между собеседниками.

Одним из показателей того, что взаимодействие перешло на уровень общения, является проявление в поведении младенца эмоциональных привязанностей к близким людям.

Применение уровневой структуры общения открывает возможность объединить многочисленные разрозненные эмпирические исследования поведенческих реакций младенца в единую систему и разработать практические приемы развития коммуникативной активности ребенка на первом году жизни

Таким образом, многочисленные современные исследования свидетельствуют об активной позиции младенцев и их направленность на социальное взаимодействие с первых дней жизни.

### **Условно хорошая мать как фактор возникновения психосоматических нарушений репродуктивной сферы у женщин**

*М.А. Чижова (Москва)*

Роль матери в формировании концепции материнства описана во множестве работ, вместе с тем есть свидетельства того, что определенные аспекты этой проблемы еще недостаточно изучены. Например, Дж.С. Рейнгольд (2004) отмечает, что на данный момент почти не рассмотренным является вопрос о том, «... в достаточной ли мере оцениваются патогенные последствия материнской разрушительности? Признается, что она имеет отношение к некоторым невротическим тенденциям и личностным проблемам, а также к определенным клиническим синдромам, но остается нерассмотренным вопрос о ее возможном участии в формировании всех психиатрических и психосоматических нарушений». Таким образом, существует гипотеза, что материнская разрушительность может лежать в основе любых психосоматических нарушений, в том числе и нарушений в репродуктивной сфере.

Под материнской разрушительностью Дж.С. Рейнгольд понимает патогенное влияние осознаваемого или неосознаваемого стремления к детоубийству на психику ре-

бенка. Он пишет: «Импульс матери, направленный на убийство своего потомства, является как реально существующим фактом, так и гипотезой; то, что он существует — это факт, то, что он присутствует у каждой матери — гипотеза» (там же).

В случае отказа от материнства мы можем предполагать наличие этого импульса. Отказ от материнства может принимать различные формы: от контрацепции, аборта или отказа от рожденного ребенка (осознаваемый отказ) до бесплодия и невынашивания беременности (неосознаваемый отказ) (Филиппова Г.Г., 2009). С этой точки зрения репродуктивные проблемы являются формой отказа от материнства. Следовательно, чтобы оказать эффективную психологическую помощь при репродуктивных проблемах необходимо понять структуру внутриличностного конфликта женщины, приводящего к отказу от материнства и условия его формирования.

Наша гипотеза состоит в том, что основой для проявления неосознаваемого отказа от материнства является внутренне противоречивая структура собственной концепции материнства у женщины. Концепция материнства формируется в онтогенезе женщины в отношениях с собственной матерью (или заменяющим ее человеком). Такая неосознаваемая передача установок происходит поэтапно в течение жизни (Филиппова Г.Г., 2002).

Можно предположить, что если концепция материнства, сформировавшаяся в отношении с собственной матерью (вне зависимости от ее конструктивности или деструктивности), принимается — не возникает внутриличностного конфликта. Если эта концепция материнства отвергается — происходит формирование новой собственной концепции, которая отличается от материнской. Оба эти варианта способствуют сохранности репродуктивной функции. Основой для психосоматических нарушений является ситуация, когда сложившаяся концепция материнства не принимается, но и не отвергается. Это происходит тогда, когда внешне «хорошая» мать подавляла враждебность по отношению к ребенку (назовем такую мать «условно хорошей»). «Подавление может сохраняться постоянно благодаря реактивным образованиям, иные из которых производят впечатление модели образцового материнства... Эта скрытая ситуация является, возможно, более патогенной, чем открытое неприятие или жестокость со стороны матери, потому, что она не дает возможности для развития реалистичных копинг-механизмов» (Филиппова Г.Г., 2002).

В клиническом анализе 16 случаев различных репродуктивных проблем у женщин мы установили следующие закономерности. Выявлено противоречие между осознаваемым отношением к матери, и к ее модели материнства, и неосознаваемой установкой в отношении принятия на себя материнской роли. Мать воспринимается как «хороший человек» и «хорошая мать». Но при обсуждении онтогенеза выявляется неосознаваемая установка, которую можно сформулировать примерно так: «Моя мама не смогла защитить меня от мира, я тоже не смогу защитить своего ребенка». Ощущение беззащитности относится только к периоду старшего подросткового возраста (13–17 лет). При этом сам травмирующий фактор разнообразен (ухудшение экономических условий семьи, алкоголизм отца, нарушение семейных отношений и т. д.). Часто ребенок принимал на себя несвойственную возрасту ответственность за себя и семейную систему в целом. Такую передачу ответственности ребенку можно интерпретировать как скрытую враждебность (Винникотт Д., 2002).

Анализ этих случаев позволил нам выдвинуть следующую гипотезу: внешняя «правильность» материнской модели «условно хорошей матери» приводит к тому, что она становится принимаемой и, одновременно, это вступает в противоречие с собственным детским опытом, что приводит к отвержению модели. Это может быть механизмом возникновения различных психосоматических нарушений в репродуктивной сфере как отказу от материнства. Сензитивным периодом для такого искажения концепции материнства может являться подростничество (13–18 лет) — период формирования сознательных установок в отношении материнства. Психологическая помощь женщи-



нам в таких случаях должна быть направлена на формирование внутренне согласованной концепции материнства.

## **Подготовка специалистов к работе с семьей как психологическая проблема**

*О.А. Шаграева (Москва)*

Работа с родителями – одна из актуальнейших проблем сегодняшнего времени. Она предписана образовательным и медицинским учреждениям. Но работа с родителями – это очень серьезный труд. Изменения, которые могут происходить в результате такой работы – глубоко личностны. Они касаются мировоззрения, чувств и переживаний родителей, тех отношений, которые супруги выстраивают между собой и ребенком. Родитель в такой работе – не может быть пассивным объектом для всяческих необдуманных воздействий и манипуляций. Он должен быть субъектом, активным творцом своей собственной жизни и жизни семьи в целом. Психологическая работа с родителями должна быть направлена на формирование этой активной позиции.

В ходе встреч и бесед со специалистами образовательных учреждений (детских садов и школ) и медицинских учреждений (больниц и поликлиник) мы пытались выявить модели взаимодействия указанных учреждений с семьей, имеющие место в настоящее время. Всего в опросе приняло участие чуть более 150 человек: воспитатели дошкольных учреждений, медицинский персонал женских консультаций и больниц города Москвы. Модели анализировались с точки зрения содержания взаимодействия и с точки зрения формы, в которой это взаимодействие осуществлялось. Что удалось выяснить?

Содержательный анализ отчетов показал, что, по форме, чаще всего имеют место модели взаимодействия образовательного и медицинского учреждения с семьей, не предполагающие активной позиции отцов и матерей:

*1. Функционально-недифференцированная модель* (не обозначены четкие цели и задачи сотрудничества учреждения с семьей; не прописаны функции каждого специалиста в едином процессе; отсутствует какая-либо связь и скоординированность действий специалистов с родителями; работа с родителями носит несистематичный характер, а осуществляется от случая к случаю).

*2. Асимметричная модель* (обязанности по работе с родителями возложены на кого-то одного специалиста. Как правило, такими специалистами являются воспитатель. В медицинском учреждении для такой работы приглашают специалистов на временное сотрудничество, так как не везде предусмотрены постоянные штатные единицы, например, для психологов).

По содержанию взаимодействия можно назвать следующие модели:

1. родитель – *объект воздействия* (ему приказывают, указывают, от него требуют);
2. родители – *обслуживающий персонал* (они моют окна, убирают, производят ремонт помещений);
3. родитель – *пассивный слушатель*: предлагаемые формы сотрудничества осуществляются *без учета* их интересов, насущных проблем, потребностей, эмоционального состояния.

Наш собственный опыт работы в ряде дошкольных учреждений Москвы показал, что работа с родителями – это тонкий психологический процесс: предмет ее внимания – потребности, интересы и запросы родителей. Все это требует специальной подготовки не только психологов, но и педагогических, медицинских работников детского сада, школ, больниц и поликлиник (Шаграева О.А., 2004). А сама подготовка предполагает наличие трех составляющих: а) набор знаний и умений, определяемый программами профессиональной подготовки; б) определенный уровень развития личности специалиста; в) развитие навыков профессионального взаимодействия (Усанова О.Н., 1996).

Что касается позиции «набор знаний и умений», то этим набором специалисты овладевают в период обучения в вузе. В ряду таких знаний – общая психология возрастной психология, детская психология, педагогическая психология и многие другие предметы, предусмотренные ГОС ВПО. Однако, по признанию выпускников педагогических и медицинских вузов, они испытывают серьезные трудности в построении отношений с семьей ребенка.

Позиция «определенный уровень развития личности специалиста», на наш взгляд, очень удачно задается в рамках гуманистической психологии (Маслоу А., 1997; Роджерс К., 2002) и онтопсихологии (Орлов А.Б., 2002). По мнению А.Б. Орлова, личностное развитие самого психолога (а с нашей точки зрения, в равной степени и педагога, и медицинского работника) становится неперемным условием познания другого человека, условием развивающегося взаимодействия с ним (Орлов А.Б., 2002, с. 26). Самый большой дар мы даем человеку тогда, когда искренне вслушиваемся во всю глубину его эмоциональной боли и проявляем уважение к способности человека найти свой собственный ответ (Орлов А.Б., 2002, с. 27).

Позиция «развитие навыков профессионального взаимодействия» предполагает создание команды единомышленников: ознакомление всех работников образовательного или медицинского учреждения со спецификой деятельности каждого из них внутри целого и приобретение навыков профессионального взаимодействия, приводящее к умению интегрировать результаты совместных действий.

Нами была разработана программа по подготовке специалистов к работе с семьей. Программа адресована специалистам как образовательных, так и медицинских учреждений. Программа уже была реализована в ряде дошкольных учреждений, в Центре дополнительного образования ГОУ ВПО МГПУ, а также на специальном семинаре для сотрудников медико-социально-психологических центров (г. Тольятти). И в настоящее время в ряде детских садов и школ запускаются новые проекты данного направления, а в Центре дополнительного образования ГОУ ВПО МГПУ идеи, заложенные в программу, реализуются в рамках программы дополнительного профессионального образования «Психологическая помощь семье и ребенку в образовательных учреждениях». Программой предусмотрен минимум: 12 встреч, по 1,5–2 часа каждая. Число участников группы – от 5 до 10 человек.

Программа получила название «Двенадцать ступенек личностного роста». Методологическими основами программы явились вышеизложенные положения А. Маслоу, К. Роджерса, высказанные в их продолжение мысли А.Б. Орлова, а также другие разработки в области психологической науки: в программе представлено академическое знание и опыт основных школ практической психологии, психологического консультирования и психотерапии. В программе и сами положения гуманистического подхода к образованию наряду с другими открытиями в области психологии становятся стали предметом специального обсуждения: положения, сформулированные в русле гуманистической психологии, составили основу множества терапевтических практик, существующих в русле практической психологии. Технология построения помогающих отношений в ходе психологического консультирования, уже очень хорошо проработана: ценность таких отношений в контексте клиент-психолог не вызывает сомнений. Этот опыт может быть перенесен и в иные сферы. Уместен он и в ситуации психологической помощи специалисту, который готовится к работе с родителями. В нашем исследовании специалист – это личность, у которой важно сформировать особую позицию и особое отношение не просто к ребенку и его семье, но, прежде всего, к себе самой. В соответствии с обозначенными позициями диалог строится в зависимости от запроса участников группы. «Что вы хотели бы услышать?», «Что хотели бы узнать в ходе наших встреч?», «Какие вопросы хотели бы обсудить сегодня?», «Каково ваше впечатление от проведенного занятия?», «что показалось для вас значимым?», «Какие

чувства возникают у вас в ответ на предоставленную информацию?» и т. п. Это тот, приблизительно круг вопросов, который в ходе встречи адресуется участникам группы. Согласно позиции гуманистической психологии, источник идей, находок, мотиваций — внутри самого человека. Их важно раскрыть.

Динамика чувств, отношений и понимания специалистов сути сотрудничества с семьей по результатам проделанной работы — в самоотчетах участников. В начале работы — обида и непонимание позиции родителей: «родителям ничего не надо», «родители не ценят наших усилий», «мы не считаемся со временем, но никакой благодарности от родителей не дожидаться», «родители не прислушиваются к нашим рекомендациям» и «дети поступают подобным же образом».

По окончании работы отношение к родителям прямо противоположно: «сейчас я общаюсь с родителями, могу ответить на все вопросы, которые они задают»; «вместо слова «надо» появилось слово «интересно». Я могу очень долго слушать родителей и не смотреть на часы. Просто слушать родителей — это очень интересно»; «раньше мне была интересна я сама. А сейчас произошла трансформация: мне стали интересны и другие люди. Я стала слушать других людей, родителей. Интересно, о чем они говорят? Чего хочет этот человек от общения?».

### **Психологические особенности беременных женщин с невынашиванием в анамнезе**

*Е.В. Юрина, Г.Г. Филиппова (Москва)*

Женщины с невынашиванием в анамнезе входят в группу риска по медицинским показателям. Имея опыт неудачной беременности, такие женщины склонны к повышенной тревожности и страхам относительно исхода беременности. Это создает неблагоприятный фон протекания беременности. В таком случае тревога и стресс матери могут привести к повторному невынашиванию, преждевременным родам, отклонениям в развитии ребенка. Психологические исследования показали, что у женщин с нарушениями репродуктивной сферы есть проблемы в психологической готовности к материнству. Однако при подготовке их к беременности и ведении наступившей беременности в условиях современного отечественного здравоохранения в настоящее время осуществляется только медицинское лечение, а психологическая помощь не оказывается. Для оказания такой помощи и выявления конкретных мишеней психологического воздействия необходимо изучение психологических особенностей протекания беременности у этих женщин. Несмотря на то, что число женщин с невынашиванием постоянно увеличивается, психологических исследований протекания беременности, наступившей после предшествующего невынашивания, недостаточно.

Данное исследование проводилось на базе клиники «Семья +» с целью выявления психологических особенностей женщин с невынашиванием в анамнезе. Исследование проводилось на двух группах беременных женщин (как первородящих, так и повторнородящих) в возрасте от 16 до 50 лет во втором триместре беременности: *1 группа* — 35 беременных женщин с невынашиванием в анамнезе; *2 группа* — контрольная — 37 беременных женщин, не имевших невынашивания и бесплодия в анамнезе.

#### *Гипотезы.*

1. Мы предполагаем, что у женщин с невынашиванием в анамнезе обнаружится более высокий уровень тревожности по сравнению с женщинами контрольной группы.

2. Мы предполагаем, что у женщин с невынашиванием в анамнезе будет присутствовать искажение женской идентичности: усиление мускулильных качеств и ослабление женственности, отсутствие гибкости.

3. Мы предполагаем, что у женщин с невынашиванием в анамнезе будет присутствовать недовольство собой, конфликт в материнской сфере.

*Методики исследования:* Рисуночный тест «Я и мой ребенок сейчас»; Рисуночный тест «Я – растение»; Опросник для беременных 2 триместра; Тест «Фигуры-Цвет» для беременных. Используемые методики разработаны Филипповой Г.Г. для скринингового обследования беременных в медико-психологической клинике «Семья с плюсом». Используется вариант блока методик для 2 триместра.

*Статистическая обработка* результатов велась при помощи пакета программ компьютерной статистической обработки результатов социальных исследований «Statistica 8.0». С его помощью сделано межгрупповое сравнение по критерию Пирсона.

*Результаты исследования.* В группе невынашивания по сравнению с контрольной группой были выявлены следующие статистически значимые различия.

1. Высокий уровень тревожности чаще наблюдается в группе невынашивания. Это может быть связано с негативным прошлым опытом предыдущей беременности и тревогой за исход нынешней.

2. По сравнению с контрольной группой отмечается более низкая значимость ребенка, что может быть связано с наличием внутреннего конфликта (желанием иметь детей и другими ценностями, например, карьерой). С этим можно связать и более низкий уровень принятия ребенка, чем в контрольной группе.

3. В группе невынашивания также чаще отмечается отсутствие участия мужа, а соответственно низкий уровень поддержки.

4. Материнская компетентность и эмоциональный контакт с ребенком так же более низкий в группе невынашивания, чем в контрольной группе, что так же может быть связано с более низкой значимостью ребенка, а также с наличием внутриличностного конфликта. Более частый выбор треугольника для себя в тесте «Фигуры» свидетельствует о наличии маскулинных черт у женщин в группе невынашивания.

Статистическая обработка результатов показала, что у беременных женщин с невынашиванием в анамнезе выявлены следующие психологические особенности: повышенная тревожность – 42%, недовольство собой – 60%, маскулинные черты – 54%, низкая значимость ребенка – 51%. При этом в группе женщин контрольной группы высокая тревожность выявляется в 17% случаев, недовольство собой – в 32%, маскулинные черты – 34%, низкая значимость ребенка – 19%.

Эти данные подтверждают выдвинутую нами гипотезу, что в группе беременных с невынашиванием обнаружится высокая тревожность, недовольство собой, маскулинные черты.

Также было обнаружено, что у большинства беременных с невынашиванием в анамнезе чаще отмечается непринятие ребенка, низкий уровень материнской компетентности, эмоциональная дистанция с ребенком. Полученные данные позволяют предполагать необходимость психологического сопровождения беременности женщин с невынашиванием в анамнезе.

Таким образом, при наличии невынашивания в анамнезе беременность протекает при повышенном уровне тревожности, что создает угрозу для успешного исхода беременности. При этом выявлены такие особенности, которые характеризуют сниженную готовность к материнству у этих женщин по сравнению с беременными контрольной группы: сниженную ценность ребенка, эмоциональную дистанцию с ребенком, недостаточно развитую материнскую компетентность, конфликтное переживание своего материнства. Именно поэтому данная категория беременных остро нуждается в психологической помощи. Результаты данного исследования могут способствовать выявлению основных мишеней психологического воздействия. Мишенями психологического воздействия, помимо коррекции тревожности, которая несомненно связана с предыдущими эпизодами невынашивания, должны стать адаптация к беременности и будущему материнству, принятие ребенка, развитие материнской компетентности, принятие себя в роли матери, формирование материнской позиции. Эти задачи

должны входить в подготовку к беременности женщин с невынашиванием беременности и в психологическую работу с ними во время беременности.

Основными направлениями психологической помощи для данной категории беременных должны быть:

- оказание психологической помощи, направленной на снятие тревоги и негативных переживаний в связи с предыдущим опытом;
- формирование позитивного настроения на благополучное протекание беременности и исход родов;
- проработка образа ребенка, контакта и взаимодействия с ним;
- работа со страхами (за свое здоровье, здоровье ребенка, страх родов);
- работа с конфликтом в материнской сфере.

**Выводы.**

1. В группах беременных с невынашиванием в анамнезе выявлен повышенный уровень тревожности по сравнению с контрольной группой беременных женщин, что подтверждает первую выдвинутую гипотезу исследования.

2. У женщин с невынашиванием в анамнезе присутствуют маскулинные черты. Таким образом, подтверждается вторая гипотеза исследования.

3. В группе невынашивания чаще присутствует конфликт в материнской сфере, что подтверждает третью гипотезу.

4. В группе беременных с невынашиванием в анамнезе по сравнению с контрольной группой выявлена более выраженная психологическая неготовность к материнству, проявляющаяся в неприятии ребенка, низком уровне материнской компетентности, эмоциональной дистанции с ребенком.

## СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»

### Концептуальная схема антропоцентриции психологических исследований

*Н.А. Ананьева (Москва)*

Научно-исследовательские проблемы (в контексте концептуально-теоретических разработок): 1) проблема факторов психологического порядка, выделивших человека из среды животного мира; 2) проблема отделения врожденных потенциалов каждого человека от ряда нерациональных социальных наслоений; 3) проблема психических образований человека — «индивид, личность, индивидуальность» как многоуровневая структура, схема которой отражает генезис человека (обоснование природы психической изменчивости индивидуума); 4) проблема выделения глубинного антропологического слоя (обоснование индивидуального психолого-антропологического пространства индивидуума); 5) проблема изучения человека как системы, в связи с этим, возможность применения системного подхода (системный анализ); 6) проблема феноменологического, связанного с человеком как уникальным и многогранным явлением (отдельные грани человека, антропологическая готовность человека предстать перед другим человеком (или ситуацией) в той или иной «ипостаси», естественная «расщепленность» человека); 7) проблема психологических ресурсов человека, связанных с возможностью и полнотой актуализации потенциалов — интеллектуальных, эмоциональных, личностных, волевых.

Исходные позиции антропоцентрической ориентации при реализации психологических исследований: считается допустимой презентация фактов, полученных путем применения количественного сбора и их регистрации, а также преподнесение отдельных случаев, отражающих феноменологию обнаруженных явлений (количественный и качественный сбор материала); при анализе представленных фактов дается особо «насыщенное» качественное их описание, т. е. толкование (акцент на качественную интерпретацию); предпочтение отдается представлению и описанию фактов, связанных с антропологическим фактором, т. е. чисто человеческим; считается возможным и целесообразным проводить акцент на индивидуальность; целесообразным является анализ природы происхождения анализируемого исследователем психического явления; ценным является описание толкований, исходя из чисто человеческих конструкций: опыта самого человека, его представлений, особой психологии, требований, приемлемости, готовности, мотивации, принятия решений.

Антропоцентрический принцип в психологии как основа для объединения конкретно-научных психологических направлений: ресурсного подхода; акмеологических теорий; динамической концепции; теорий самодетерминации; теорий саморегуляции; теорий самоконструируемости; теорий самоизменений; теорий системного анализа на основе самоорганизации; моделей построения субъективных семантических пространств.

Конкретное воплощение принципа антропоцентризма в психологии при исследовании и анализе психических явлений позволяет выяснить: исходные предпосылки, имеющиеся возможности и потенциалы индивидуума; причины порождения отдельных индивидуальных конструкций, имеющих, главным образом, скрытую, глубинную, т. е. чисто человеческую природу; индивидуальную характеристику человека, его внутреннее состояние, позицию; избирательную сензитивность и готовность индивида принять предлагаемые стимулы; антропологические внутренние составляющие поступка, действий, поведения, принятия решения; произвольные алгоритмы, тактику и стратегию поведения индивида и произвольные изменения; причины избегающей-достигающей мотивации, связанной с приемлемостью-неприемлемостью определенных конструкций самим индивидуумом; мотивацию, созданную самим человеком, проециру-

ющим вовне конструкции своих планов; среду, которую человек склонен создавать вокруг себя и, которая дает возможность реализовать себя; потребность в «значимом другом» для воплощения собственных стремлений, связанных с самоактуализацией и самореализацией; индивидуальный опыт, систему представлений человека, его ожиданий, готовности, требований; психологическую логику; систему операциональных механизмов.

Методологическая база исследования: комплексное исследование как база диагностики; системный анализ как основа диагностики; принципы психодиагностики и принципы интерпретации.

Диагностические принципы: 1) принципы анализа «индивида»: выявление потенциалов; определение мощности и направленности потенциала; выявление сочетаний потенциалов разного типа; установление структуры комбинаций потенциалов; выявление латентных (скрытых) потенциалов; распределение потенциалов и перераспределение; усиление мощности потенциала; функции каждого потенциала; возможности изменения потенциала; программирование потенциала; 2) принципы анализа «личности»: подсчет среднеарифметического значения как основной «точки соотнесения»; определение моды как наиболее часто используемого значения; соотнесение с нормой как принятым оптимальным конструктом; соизмерение с общепринятыми правилами, предписаниями, выработанными в группе и взятыми за «точку отсчета»; соответствие ролям; соизмерение с диспозицией, отход от которой предполагает санкцию; 3) принципы анализа «индивидуальности»: работа с максимальными (max) и с минимальными значениями (min), а также соотнесенность с модой (Mo); работа с «отклонениями» («отход») от общепринятых, стандартных значений (среднеарифметических и наиболее частотных); анализ произвольных «композиций» (характеристика индивидуальности как творческой); множество сочетаний; особая уникальная структурированность психических образований: а) индивидуальность — собственные, отличные от других наборы компонентов (качеств, тенденций, черт); б) индивидуальность как комплект неповторимых, оригинальных сочетаний и связей между отдельными компонентами; в) индивидуальность как комплекс уникальных зависимостей между элементами психических образований; г) индивидуальность как произвольное построение только единичных (присущих одному человеку) связей и зависимостей (координационных связей и субординационных зависимостей); индивидуальность — картина «выступающих» признаков: а) броский признак — яркая черта индивидуальности; б) системообразующий признак — «ядро» всего самого значимого и сугубо индивидуального.

Принципы антропоцентрической интерпретации психологического материала: 1) принцип рассмотрения сфер биологического, социального и собственно психологического. Человек предстает в своих ипостасях «индивид, личность, индивидуальность». Это позволяет исследовать и проводить анализ компонентов, функционирующих в разных «системах измерения», устанавливать их возможности и границы. Реализация данного принципа обеспечивает установление закономерностей, специфичных для разноплановых систем, т. е. отражающих природу биогенетического, социогенетического и психогенетического происхождения; 2) принцип установления различий (отличий), рассмотрения вариантов и отдельных инвариантов психологических конструкций. Исходной основой является отказ от формальных конструкций, созданных искусственным путем (подгонка под «единый образец», «общие ориентиры», «идеальные конструкции», «монолитную систему», «целостную конструкцию»); 3) принцип многогранности антропологических конструкций. Человек представляется уникальным и многогранным явлением. Это антропологическая готовность предстать перед другим человеком (ситуацией, явлением) в той или иной «ипостаси». В нужный момент человек включает и демонстрирует ту или иную грань. Такая естественная «расщепленность» человека может быть названа феноменом; 4) принцип акцента на индивидуальность.

Акцент перераспределения на грань индивидуальности принципиально важен. Это отражает совершенствование человека, особенности его прогресса, творческие приращения, выделение себя из «фона» группы. Последнее сказано в классической формуле: «Индивидуальность отстаивается»; 5) принцип ведущей роли субъективных психолого-антропологических конструкций. Психолого-антропологические исследования предусматривают выявление субъективных представлений самого индивидуума; изучение ожиданий, имеющихся у него (индивидуальные экспектации); установление требований, исходящих с его стороны; определение готовности индивида к принятию поступающих воздействий и предлагаемых влияний; индивидуальная психология и опыт каждого отдельно взятого индивидуума; 6) принцип рассмотрения индивидуальных произвольных психологических образований, созданных самим человеком. Это творческие привнесения самого индивидуума. Именно обращение к ним, а не к социальным влияниям, зачастую предопределяет предпочтение и выбор значимых объектов, создает уникальное толкование реальных явлений; 7) принцип изучения внутреннего психолого-антропологического пространства человека. Это его собственные композиции, операциональные изменения, оперирование механизмами, индивидуальные понимания, настройка на значимого человека и др. Феноменология этого явления представляется чрезвычайно интересной. Это «работа» в своем собственном динамическом поле, в пределах которого происходят своеобразные «вычисления», «построения», «привнесения»; 8) принцип помещения всех данных исследования в одно поле психолого-антропологического анализа. Это обеспечивает рассмотрение силовых характеристик поля, мощности отдельных показателей. В целом, в поле анализа должны обозначиться реальные закономерности людей; 9) принцип выделения ведущего – антропологического фактора. Это предполагает проведение процедур работы с факторами: процедура сбора всех факторов, влияющих на человека; процедура «сложения факторов» по определенному критерию; процедура «разведения факторов»; процедура «выделения главного фактора»; 10) принцип психолого-антропологической детерминации психических явлений. Принцип предполагает исследование психолого-антропологических закономерностей, подчиненных только антропологическому фактору, в отличие от социальных закономерностей, математических или иных. Это чисто человеческая детерминация, которая зачастую «идет» вопреки законам четкой математики и социальной обусловленности.

### **Каузальный подход к психодиагностике**

*А.Ф. Ануфриев (Москва)*

Проведенное исследование (Ануфриев А.Ф., 2009) показало, что ключевым для оценки современного состояния психодиагностики и для понимания ее основных проблем является различие психодиагностики как практической деятельности и научной дисциплины. Психодиагностика как практическая деятельность представляет собой особый вид познавательной деятельности – распознавание. Оно предполагает наличие «наперед установленной системы понятий», а также оказание психологической помощи обследуемому. Психодиагностика как научная дисциплина выполняет функцию непосредственной теоретической основы практической диагностической деятельности психолога.

В настоящее время можно говорить о двух подходах к пониманию психодиагностики как научной дисциплины – психометрическом и каузальном. Эти подходы имеют как общие черты, так и отличительные особенности. Сходство между ними в том, что они признают различие психодиагностики как практической деятельности и научной дисциплины, исходят из того, что психодиагностика как научная дисциплина является основной диагностической деятельности практического психолога, представляет собой на-



уку о разработке средств диагностической деятельности психолога, предполагают, что использование таких средств повышает эффективность диагностической деятельности.

Вместе с тем эти подходы принципиально отличаются друг от друга. Психометрический подход характеризует психодиагностику как науку о разработке диагностических методик. Он реализуется преимущественно при отборе и ориентации. Однако может применяться и при консультировании. Его образует теория тестов, включающая психометрические требования, предъявляемые при разработке психодиагностических методик (надежность, валидность, репрезентативность и т. п.). Психометрический подход исходит из того, что на научной основе может осуществляться лишь оценка состояния элементов объекта диагностики, что единственным средством диагностической деятельности психолога являются психодиагностические методики. При консультировании опора на психометрический подход вынуждает психолога выполнять профессиональную роль «свободного художника» и реализовывать один из трех способов ответа на запрос — подбор известных диагностических методик, уточнение-поиск запроса с помощью таких методик, разработка новой диагностической методики.

Успехи психометрического подхода связаны с разработкой большого количества диагностических методик (по некоторым оценкам более пятнадцати тысяч), высокой эффективностью при отборе и ориентации, с возможностью подготовки психологов-разработчиков диагностических методик.

Недостатками психометрического подхода является низкая эффективность при консультировании, неадекватное понимание предмета психодиагностики, приводящее к отождествлению психодиагностики с одним из ее компонентов.

Каузальный подход характеризует психодиагностику как науку о решении диагностических задач (постановке диагноза). Он реализуется преимущественно при консультировании. Каузальный подход находит выражение в концепции решения психодиагностических задач. Ее образуют представления о специфике диагностической деятельности практического психолога как психологического распознавания, о четырехкомпонентном строении научных основ психодиагностики (семиотический, технический, гностический, деонтологический компоненты), о принципах решения диагностических задач, регламентирующих диагностический поиск, о системе понятий, характеризующих диагностический процесс, предсказательных утверждениях, предполагающих эмпирическую проверку, требованиях к разработке специальных средств диагностической деятельности психолога.

Каузальный подход исходит из того, что на основе научных данных можно не только оценивать состояние элементов объекта диагностики, но и выявлять его реально действующие причинно-следственные связи, оптимальные стратегии диагностического мышления, закономерности общения диагноста с обследуемым. Каузальный подход исходит также из того, что средствами диагностической деятельности психолога являются не только научно обоснованные диагностические методики, но и научно обоснованные схемы психологической детерминации, психодиагностические таблицы, диагностические алгоритмы. При консультировании каузальный подход создает условия для выполнения психологом профессиональной роли «высококвалифицированного диагноста» и позволяет реализовать такой способ ответа на запрос как выдвижение и проверка научно обоснованных диагностических гипотез.

Достоинство каузального подхода в том, что он позволяет максимально повысить эффективность диагностической деятельности психолога при консультировании, проводить подготовку психологов как специалистов массовой профессии, осуществить моделирование диагностических задач. Слабая сторона каузального подхода в его недостаточной разработанности.

Каузальный подход не совпадает с обсуждаемым в психологической литературе клиническим подходом (Ануфриев А.Ф., 2006; Лаак Я.Т., 1996), не смотря на близость по-

следнего к диагностической деятельности врача, и не смотря на то, что деятельность врача также можно считать одним из источников возникновения каузального подхода. Основное отличие каузального подхода от клинического заключается в том, что в клиническом подходе (как, впрочем, и в психометрическом) изучаются связи между ненаблюдаемыми психологическими особенностями (категориями, свойствами) и наблюдаемыми признаками. Например, между тревожностью и тремором как ее проявлением. В каузальном же подходе изучаются другие связи — связи между ненаблюдаемыми психологическими особенностями и регистрируемыми (наблюдаемыми) характеристиками запроса. Например, выступает ли недостаточный объем кратковременной памяти в качестве причины запроса педагога о неуспеваемости младшего школьника.

Кроме того, отличие каузального подхода от клинического заключается в том, что при реализации каузального подхода психолог является подлинным субъектом диагностической деятельности. Он осуществляет как распознавание психологических особенностей обследуемого, так и намечает пути оказания психологической ему помощи. При реализации клинического подхода психолог не является субъектом диагностической деятельности даже тогда, когда он выявляет в психических заболеваниях психологическую симптоматику. Компетенция и полномочия психолога заканчиваются на предъявлении лечащему врачу соответствующего заключения.

Практическая значимость каузального подхода к психодиагностике заключается в том, что этот подход позволяет поставить и решить ряд актуальных практических задач. Способствуют решению таких задач данные о структуре научных основ психодиагностики, принципах решения психодиагностических задач, понятийном аппарате, описывающем психодиагностический процесс, принципах и этапах моделирования диагностических задач, результаты проведенных экспериментальных исследований. В их числе актуальных практических задач, которые находят решение с позиций каузального подхода, повышение эффективности диагностической деятельности практического психолога, оценка уровня квалификации и отбор психологов-диагностов, формирование и развитие их диагностического мышления, создание банка диагностических случаев из практики из различных областей психодиагностической практики, разработка научно-методических пособий, учитывающих все основные компоненты научных основ психодиагностики.

Полученные данные теоретико-методологического анализа позволяют также наметить пути решения проблемы моделирования психодиагностических задач, разработать методику наиболее эффективного, экспериментального изучения психодиагностической деятельности психолога на основе компьютерного моделирования психодиагностических задач.

Кроме того, можно также говорить о том, что в настоящее время каузальный подход образует фундаментальное направление развития психодиагностики. Он позволяет выделить особый предмет исследования, новое направление научной работы в области психодиагностики, — деятельности психолога по постановке диагноза у обратившегося за помощью клиента, т. е. диагностического мышления психолога при выполнении консультативной работы. В связи с выделением особого предмета психологических исследований каузальный подход позволяет наметить широкую программу научно-исследовательской и научно-практической работы. Последняя программа направлена на обобщение опыта психодиагностической работы и создание специальных средств диагностической деятельности психолога.

Перспективы научно-исследовательской и научно-практической работы в рамках каузального подхода связаны с реализацией указанных программ в различных областях диагностической деятельности, построением математического аппарата, приспособленного для выявления причинно-следственных связей объекта диагностики, формулировки требований к разработке специальных средств психодиагностики.

## Голос как предмет научного познания и перспективы практики

*К.Ю. Балянин (Москва)*

Перед современной психологической наукой все чаще ставится задача не просто познания феномена человека, но и трансформации получаемых научных знаний в практическое русло.

С развитием социально-гуманитарной картины мира все больший интерес вызывает проблема понимания человека человеком: механизмов передачи информации, феноменов восприятия собеседника, социально-психологических факторов, способствующих или препятствующих здоровой коммуникации. Крайне важное значение приобретает изучение специфично человеческой формы общения — речи, несущей в себе как вербальную, так и невербальную информацию от человека к человеку. Особый интерес вызывает голос человека — феномен, как выясняется, очень информативный, но малоизученный психологической наукой. В настоящее время нет даже единой общепризнанной теории голосообразования.

По голосу собеседника можно понять, как он к вам относится, искренен ли, какое у него эмоциональное состояние (Морозов В.П., 1998). Общаясь с человеком, можно сделать выводы о его личностных качествах и индивидуальных особенностях. Более или менее четко можно представить физический образ даже незнакомого собеседника. Создав образ, человек неосознанно опирается на него в своих решениях, поведении, реакциях. Однако, проблема голоса не подвергалась системному исследованию, поскольку, в отличие от зрительного, слуховое восприятие не является ведущим для человека.

Ситуация стала меняться в последние десятилетия, когда была поставлена задача разработки современных методов дистанционной идентификации личности.

Голос каждого человека уникален и полиинформативен. Вопрос только в том, насколько адекватно происходит восприятие человека по его голосу.

С развитием социально-гуманитарной парадигмы главным становится познание личности и индивидуальности, и постановка проблемы голоса происходит в контексте межличностного общения. Очень важным является выход на психологические основы проявления индивидуальности в голосе, на его восприятие и построение адекватного целостного образа.

В актах непосредственного общения человеку презентуется не только внешность, но и внутренний мир собеседника. Как это происходит? Как личность другого оказывается доступной стороннему наблюдателю? Как и на основе чего складывается ее образ? Эти вопросы затрагивают фундаментальные проблемы психологической науки: 1) соотношение внешнего и внутреннего в психике и поведении человека; 2) отражение внутреннего через внешнее (Барабанщиков В.А., Носуленко В.Н., 2004).

В современных условиях интерес к проблеме идентификации голоса, прежде всего, обусловлен необходимостью установления и проверки подлинности личности. Однако надежность систем идентификации зависит от концепции ее построения, от выбранных параметров, характеризующих индивидуальность голоса человека, от режима обучения и т. д. Современные технологии идентификации строятся на принципах причинности проявления индивидуальности его речи, которая определена уже самим механизмом речеобразования — его анатомическими и физиологическими особенностями, характером работы ЦНС.

На данный момент многочисленные попытки создать систему идентификации по голосу потерпели неудачу. Основная причина — потеря психологического фактора. Раскладывавая голос на составные элементы или структуры, исследователи теряли его системное качество, теряли личность и индивидуальность, отражаемые им. Система идентификации знает только то, чему ее обучили, и может дать сбой там. Субъективные методы исследования установили, что конкретный источник голоса существует в рече-

вом сигнале в виде некоторого постоянного фона. Не различая фонетические элементы речи и даже смысл произносимой речи, человек способен идентифицировать говорящего по характерному потоку параметров его голоса.

Голосообразование — сложная функциональная система, которая регулируется и произвольно, и непроизвольно, поэтому полностью контролировать ее невозможно. Главная функция речевых движений заключается в передаче смысла, и сознание занято преимущественно этим. Поэтому неосознаваемые и малоосознаваемые компоненты голосообразования постоянно обнаруживают состояние и настроение человека. Они могут быть очень информативными и, возможно, наиболее действенными в плане передачи эмоциональных состояний в процессе общения.

Учет неосознаваемых и малоосознаваемых компонентов речи имеет большое значение для ряда профессий типа «человек — человек».

Так, нами был проведен формирующий эксперимент в рамках профессионального обучения операторов, занимающихся телефонной продажей питьевой воды.

До обучения показатели были следующие: за 3 месяца работы приблизительно 300 операторов сделали, по нашим данным, только 10 продаж.

Нами были обучены 56 операторов; из них 15 — totally слепые люди, 41 — условно зрячие, т. е. они также имеют инвалидность по зрению, но с очень хорошим остатком, позволяющим им в общении ориентироваться на лицо и глаза собеседника.

В процессе обучения вырабатывались навыки построения психологического портрета собеседника по голосу. Операторы должны были научиться буквально с первых слов клиента определять его пол, примерный возраст, эмоциональное состояние, различные личностные и индивидуальные характеристики, потребности, а также сильные и слабые стороны, на которые можно было бы воздействовать. Далее операторы осуществляли привычную презентацию товара, используя навыки модуляции собственным голосом, полученные ранее. Результатом эксперимента, по нашим предположениям, должно было являться повышение производительности труда (т. е. увеличение количества продаж).

По итогам обучения и двух недель работы стажировки были получены следующие статистические показатели: до обучения эффективность работы более 300 операторов — 10 продаж, после обучения — 56 операторов сделали 25 продаж. Такой результат обусловлен частично тем, что продаваемая вода на рынке в 2–3 раза дороже, чем схожие товары, что требовало от операторов инновационного подхода в работе с клиентами.

Таким образом, все обученные по нашей методике операторы, слепые и зрячие, работают намного успешнее необученных операторов. Производительность труда в расчете на одного оператора увеличилась примерно в тридцать раз за счет обучения. Вероятность такого вывода больше, чем 99.9% (коэффициент К. Пирсона  $R=0,336$ ,  $\chi^2=41,3 > 10,8$  при  $p=0,01$ ).

Кроме того, выяснилось, что полностью лишенные зрения операторы работают успешнее зрячих с вероятностью больше, чем 90% ( $R=0,24$ ;  $\chi^2=3,25 > 2,7$  при  $p=0,1$ ), (Романко В.К., 2000). Каждый незрячий оператор заключил, в среднем, по две успешных сделки, всего 14 сделок на семерых, а каждый зрячий оператор, в среднем, по 1,2 сделки, т. е. всего 11 сделок на 9 операторов. Это означает, что незрячие операторы намного тоньше и точнее оценивают по голосу собеседника, разговаривая по телефону, что обусловлено как индивидуально-психологическими особенностями незрячих людей, так и более высокой степенью их латентного научения в процессе жизненного пути.

Так, обладая более высоким уровнем тревожности по сравнению со зрячими, незрячие становятся более социориентированными, что делает их сензитивнее по отношению к другим людям (Balyanin, Konstantin, 2008). Кроме этого, мгновенная оценка того, с каким человеком слепой имеет дело в текущий момент общения, не только дает возможность продолжить социальный контакт, но и обеспечивает его физическую бе-

зопасность. Для зрячего так остро эта задача не стоит, а значит, и подобный навык оказывается хуже сформирован. Именно это различие и проявилось в процессе обучения.

Данный простой пример показывает не только то, что человек может считывать своего собеседника по голосу и эффективно работать с получаемым комплексным образом, но и то, что ему необходимо обучение для повышения уровня осознанности.

Итак, процесс образования голоса глубоко индивидуален, и это определено уже на уровне ЦНС и на уровне особенностей анатомического строения голосообразующего аппарата. Немаловажными факторами являются и социально-обусловленные речевые навыки, и индивидуальный опыт человека.

В психологии проблема восприятия ставится как проблема порождения, развития и функционирования многомерного перцептивного образа. Причем, главным является то, какой образ строится — более адекватный или менее адекватный, более полный или менее полный, а может быть, и ложный. Проведенный эксперимент показал, что обучение ведет к лучшему пониманию собеседника и его индивидуально-психологических особенностей. Однако, необходима также выработка новой методологии исследования голоса. Элементаризм приводит к тому, что теряется психологический фактор, а технические системы, конструируемые на этой основе, оказываются неэффективными. Системность же, в практике показавшая свою эффективность, на данный момент не имеет своего теоретического и методологического воплощения.

## **К вопросу о переживании времени**

*А.А. Дьячук (Красноярск)*

Открыв для себя нечто в мире, что было обозначено как «время», человек неизменно обращается к данному понятию, пытается определить, что же это такое. Выделив его как базовое свойство бытия, человек обсуждает его как объект познания, как то, что существует само по себе, к чему необходимо приспособиться. Однако зная, что время абсолютно или оно имеет реляционную природу, неизменно или неуловимо, одно или времен много, переживания времени могут быть совершенно иными и не изменяться при прочтении новой концепции времени. Специфичное, непохожее переживание времени может стать основанием для рефлексии и анализа этого переживания как объекта, что может приводить к новым знаниям о времени. Таким образом, время как объект и переживание времени не совпадают, и понимание особенностей времени в сознании человека через анализ времени как объекта невозможно. Психология, пытаясь описать психологическое время, уходит от описания психологических актов, которые возникают при переживании времени. При обсуждении времени в сознании человека описываются представления о времени, семантические структуры данного понятия, которые, скорее, отражают различные стереотипы, языковые обороты, а не соотносятся с психическими актами сознания, возникающими как переживания времени.

Понимание переживания времени возможно через само переживание, которое возникает при обращенности сознания на «время» (время выступает как некий символ, который определяет переживание, мотивацию, поведение человека), при интенциональной, психической активности, направленной на переживание времени в тех формах, которые определяются этими интенциональными актами. Время появляется в сознании в определенных ситуациях, когда возникает необходимость выделения того, что оформляется во «времени», и это появление связано с различными психическими переживаниями (в понимании Э. Гуссерля), в которых «время» и является личности, поскольку оно им как-либо осознается.

Однако для того, чтобы мы могли переживать время, сознание должно быть определенным образом организовано. Организация нашего сознания такова, что «позволяет» нам ощутить, пережить невидимую реальность — время. Данная организация опре-

деляется временной структурой (гештальтом), является условием познания мира, представленности явлений в сознании, задает то, что воспринимается как целостное единство в специфическом содержании времени.

Оформленное данной временной структурой в языке содержание задает различные способы помысливания о времени и посредством языка, культуры, деятельности «накладывается» на индивидуальное сознание. Личность использует различные языковые обозначения времени, не всегда отражая в нем свои переживания времени, а используя языковые обороты, которые в большей степени представлены в общественных отношениях (например, время – деньги). Понимать особенности переживания времени личностью возможно, когда возникают ситуации, требующие от человека самоопределения относительно времени. При этом такие ситуации самоопределения относительно времени возникают в соответствии с временной структурой, которая определяет их как те, где необходимо время как атрибут социального, вызывая переживания, отражающие содержание этой ситуации для человека.

Выделяя различные типы организации сознания, важно обсуждать и разные формы времени, определяющие способы структурирования человеком жизни, активности. Различная организация сознания характеризуется определенными временными структурами как психологическими механизмами, возникающими в психических актах сознания и задающих содержание времени.

## **Информативность самооенок для прогнозирования поведения личности**

*И.В. Егоров (Москва)*

В проведенном нами исследовании по изучению значимости (информативности) самооенок, и последующему прогнозированию поведения личности. Были проведены методики: СО (методика «самооценка-самовыражение») и измерение реального поведения личности (методика ММПИ). Проведено два среза с разрывом в полтора года на одной и той же выборке, а именно студентов педагогического вуза.

Сопоставление СО (методика «самооценка-самовыражение») и объективных оценок (методика ММПИ) по социально-психологическим качествам в двух срезах показывает, что наибольшие сдвиги произошли в системе СО. Эти сдвиги в СО задают личностные тенденции к изменению и организуют социально-психологические качества личности.

По качествам, относящимся в самооенках у *девушек* (соотнесенных со шкалами ММПИ) к шкалам первой (Нs), пятой (MF) и седьмой (PST) выявлена:

- большая вариативность в предпочитаемой величине и степени выраженности качества внутри каждого среза так и в результатах от первого среза ко второму;
- также большая величина и степень выраженности отдельных качеств относящихся к этим шкалам («мнительность», «смелость», «восторженность», «чувственность»);
- вместе с тем, некоторые качества сменили величину оценки и при этом оставили степень выраженности более одного квартиля. Что может говорить о внутренней значимости, выраженной психологической напряженности в проявлении этих качеств, и последующем изменении реального поведения.

Можно сказать, что результаты по методике «самооценка – самовыражение» у *девушек* по сравнительному анализу двух срезов имеют большую тенденцию к сходству по величине и степени выраженности, чем у *юношей*.

По анализу двух срезов (и у *юношей* и у *девушек*) можно сказать, что теми качествами, которыми обладает субъект и (или) которые не особенно нужны, эти качества остаются одинаковыми в обоих срезах. Те же качества, которые необходимы, и которые надо изменять оцениваются высокими величинами оценки от 2 до 5 (с разным значением). По результатам самоописаний социально-психологических качеств личности

выявлены качества, которые попадают в фокус внимания индивида и оцениваются величиной оценки от 2 до 5 баллов по методике «СО-СВ». Это те качества, которые предположительно необходимы индивиду для решения текущих задач.

При сравнении двух срезов самоописаний по методике «СО-СВ» эти необходимые в деятельности и общении качества проявляются в степени выраженности изменений при сравнении двух срезов. Причем направленность на проявление качества состоит из степени выраженности изменений не меньше чем в один квартиль.

Таким образом, анализ результатов самоописаний студентов по методике «Само-оценка-самовыражение» позволил предположить, что показатели самооценки: величина предпочитаемой оценки (частота встречаемости оценки во всей выборке или мода), а также вариативность предпочитаемой величины оценки задают силу потенциальных изменений (динамику) социально-психологических качеств личности у студентов.

По результатам исследования у *юношей* это качества: «мнительность», «уравновешенность», «энергичность», «беспечность», «впечатлительность», «склонность к молчанию», «дисциплинированность», «терпимость», «грубость», «деловитость», «беспристрастность», «склонность к нежности», «настойчивость», «целеустремленность», «миролюбие», «уступчивость», «способность понимать других», «уверенность», «эгоистичность», «сдержанность», «чувственность», «заботливость», «практичность», «наивность».

У *девушек* это качества: «напряженность», «впечатлительность», «сдержанность», «склонность к конфликтам», «мнительность», «смелость», «деловитость», «заботливость», «восторженность», «чувственность», «склонность к нежности», «настойчивость», «скованность», «наивность».

При изучении реально произошедших изменений в системе личности нами были проанализированы результаты, полученные по ММРІ на той же выборке. При соотношении самооценок с результатами составленной нами «таблицы социально-психологических личностных качеств измеряемых ММРІ» у *юношей* зафиксированы изменения в реальном поведении по первой (Hs), пятой (MF) и шестой (Pa), седьмой (Pst) шкалам ММРІ. У *девушек* в первой (Hs), пятой (MF) и седьмой (Pst) шкалах ММРІ.

Таким образом, фокусировка внимания индивида на отдельные качества проявляющаяся в самооценке (выраженная в показателях «величина» предпочитаемой оценки социально-психологического качества, «разброс» предпочитаемой оценки социально-психологического качества и «степень выраженности» качества) приводит к изменениям объективно проявляющегося поведения личности. Данные показатели являются наиболее информативными для прогнозирования поведения личности.

## К вопросу о рефлексии

*И.А. Кайдановская (Ростов-на-Дону)*

Одна из первых попыток осмысления способа существования человека как субъекта деятельности и мышления принадлежит Р. Декарту. Философия Декарта строится на идее существования двух разнородных субстанций – физической и метафизической, развивающихся независимо друг от друга и пересекающихся между собой в определенное время и в определенном месте. В результате этого пересечения возникает знаменитое декартовское «Я мыслю» и переключение человека с одного режима существования на другой, более высокий, с уровня рефлекторной деятельности на уровень осознанной мыследеятельности.

Человек, по Декарту, рождается дважды. Первый раз как существо, наделенное физическими по своей природе способностями чувствования и движения. Второе рождение связано с пересечением в теле человека двух субстанций, вследствие которого образуется феноменальное «Я», способное к рефлексированию содержания собственных размышлений и деятельности по преобразованию этого содержания.

После Декарта разделение надвое, как принцип построения теоретических конструкций психики, сознания и личности приобрело тотальный характер. Осмысление человеческого «Я» происходило в понятиях, имеющих биполярное строение: два вида опыта (внешний и внутренний), два вида идей, качеств, психических функций, способностей, процессов, аффективных состояний, локусов контроля, — воссоединение которых рассматривалось как причина или условие качественных изменений всего строя сознания или личности.

Принцип дихотомического деления легко просматривается в культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Сознание, по Выготскому, имеет две стороны — внешнюю (система психических функций) и внутреннюю (система значений и смыслов). Соответственно слово, как «живая клеточка» сознания, содержит две стороны (чувственно-воспринимаемую и предметное значение), которые развиваются в диаметрально противоположных направлениях, но «пути» их развития в определенных, критических для развития «точках» пересекаются. Идея пересечения «линий» развития разнородных сторон, процессов (натуральные — высшие) и понятий (житейские — научные) в теории Выготского имеет принципиальное значение, поскольку в «точках» пересечения «линий» развития противоположностей возникают качественные изменения каждой из выделенных сторон. По сути дела, основными противоположностями в его теории являются, с одной стороны, когнитивные процессы (восприятие, внимание, память, мышление), с другой, — коммуникативные (общение, диалог). Поэтому центральная проблема в исследованиях Выготского — это проблема развития речи, которая невозможна без другого человека, и мышления, развитие которого невозможно без речи.

Речь, по Выготскому, «вплетается» в предметно-практические действия ребенка и в этом процессе приобретает новые функции. Первоначально, будучи средством общения взрослого и ребенка, она преобразуется в средство планирования ребенком собственных действий. Но для того, чтобы использовать речь для планирования собственных действий, эти действия должны быть выделены ребенком как объект, противостоящий ему как субъекту.

Согласно Выготскому, объективация собственного предметного действия начинается с осознания результата этого действия. К такому же выводу пришел и Ж. Пиаже, посвятивший большую часть своих исследований генезису действия и это, можно сказать, эмпирически установленный факт. Другое дело, осмысление того, что является катализатором этого феномена, т. е. переключения внимания ребенка с внешнего, чувственно воспринимаемого предмета в его устойчивом, статическом состоянии и сосредоточения на таком изменчивом и динамичном объекте как движение тела, рук, пальцев, приводящих к видоизменению предстоящего его сознанию предмета.

С точки зрения Пиаже, осознание собственных действий происходит благодаря способности абстрагирования, т. е. извлечения информации из предметов (эмпирическая абстракция) и собственных действий (рефлексивная абстракция). Рефлексивная абстракция возникает в результате внезапного для индивида координирования и структурирования предметных действий, подобно тому, как образуется «гештальт»; это, как пишет он, настоящий творческий акт. Вся история математики, по Пиаже, строится на подобных актах. Рефлексия рассматривается Пиаже как процесс отражения, но не в физическом значении этого слова, а в смысле «транспозиции», т. е. «перехода» с уровня действия на уровень репрезентации действия с реконструкцией на этом более высоком уровне того, что уже существовало на более низком. Предпосылкой этого процесса является «символическая функция» как способность дифференцировать обозначаемое и обозначающее (Пиаже Ж., 2001, с. 247–248).

С точки зрения Выготского, осознание ребенком собственных действий происходит в ситуации сотрудничества ребенка и взрослого, в ходе которого взрослый контролирует действия ребенка и оценивает те из них, которые соответствуют его ожиданиям. Этот



способ совместной деятельности воспроизводится и «присваивается» ребенком. Вопрос о том, как ребенок объективирует для себя то, что для взрослого очевидно, т. е. собственные действия, чтобы потом взять их под собственный контроль, а затем сделать их предметом практических преобразований, не имеет ответа в работах Выготского.

Особый интерес представляет собой точка зрения В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, рассматривающих сознание как способ со-бытия, а рефлексию как «механизм» раздвоения со-бытия, формирования феноменального слоя сознания, прерывания непрерывного потока жизни и «выведения» человека за пределы любого непосредственно, «автоматически текущего» процесса или состояния, иными словами, как «механизм» раздвоения интраиндивидуального (внешняя рефлексия) и интраиндивидуального (внутренняя рефлексия) способов существования человека (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 1995, с. 200; 2000, с. 179).

## **Адаптация или освоение**

*А.К. Осницкий (Москва)*

Многое в поведении живых существ традиционно связывается и объясняется имманентно присущей им функцией приспособления. В XX веке даже подвели теоретическую базу, разрабатывая представление о гомеостазе — уравнивании внутреннего состояния системы со средой — свойственном функционированию как живых, так и неживых систем. На основе выявленного при этом принципа «обратной связи» обнаружилась перспектива более тонкого исследования приспособительных механизмов в живых системах и варианты разработки технических систем с положительной и отрицательной обратной связью. Замена функции гомеостаза на функцию гетеростаза в работах зарубежных исследователей (Хьелл Л., Зиглер Д., 1997) подчеркивает качественное своеобразие последнего, но принципиально механизма действия — уравнивания со средой — не меняет.

У человека, как и любого представителя мира живых существ, действительно формируются достаточно устойчивые механизмы адаптации к повторяющимся (привычным) особенностям, характеризующим средовые влияния. В отличие от животных у человека обнаруживается несколько большая зависимость от социальных условий, хотя при этом он и на социальные условия склонен распространять закономерности природного выживания. И на этом уровне анализа мы готовы согласиться с высказыванием А.Н. Леонтьева: «Все начинается с потребности. Потребность есть нужда в чем-то...» Но когда речь заходит о собственно человеческой способности управлять своими действиями и отношениями, о его способности к проектированию и регулированию разных форм своей активности и прежде всего деятельности, это умозаключение теряет свою силу. Уже не потребности и мотивы управляют поведением человека, а его знания о них и закономерности организации целеполагающего поведения. И не столько потребности и мотивы «вертят» активность человека, сколько сам он, организуя свое поведение, по-хозяйски, распоряжается распределением и реализацией во времени и пространстве соотношением потребностно-мотивационных и деятельностно-целеполагающих обстоятельств своей жизнедеятельности.

Предпосылками для освоения новых возможностей становятся, с одной стороны, имманентно присущий ребенку потенциал спонтанной активности (спонтанности по В.Э. Чудновскому), развивающаяся и постоянно расширяющаяся экспериментальная площадка сознания (под влиянием общественного образа жизни и культурной опосредованности развития — Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), все более широкий круг осваиваемых технологий деятельности. В процессе своего развития ребенок постепенно переходит от преимущественно природной обусловленности своей жизнедеятельности к преимущественно социальной опосредованности сво-

его бытия. При этом он обретает и определенную долю независимости от влияния этих факторов, определенную долю самодетерминации своего поведения (Л.И. Божович, Б.Ф. Ломов); переходит от стихийных форм поведения, диктуемых внутренними состояниями и ситуационными переменными к сознательно управляемой самодеятельности.

В общей системе поведения, разумеется, все формы поведения взаимодействуют, влияя друг на друга, но они достаточно различимы по причинам их порождающих, по феноменологии реализации и по степени подключения к «экспериментальной площадке сознания».

В реактивных формах поведения человек откликается на внешние воздействия неизбежными и необратимыми реакциями постольку, поскольку он живое существо и его функционирование его организма связано с множественными зависимостями от окружения. Действия (реакции) человека соответствуют силе воздействия и отчасти внутренним состояниям человека (утомлению, фрустрации и т. п.). Осознание происходит *post hoc* и, как правило, пропорционально силе воздействия и прогнозам о возможности появления данного воздействия.

В импульсивном поведении человек зависим от формирующихся в его организме и психике напряженностей. Устал от движения — захотелось покоя, перележал — захотелось встать и подвигаться, длительное неприятное воздействие порождает повышенную раздражимость, а порою и срыв. Импульсивность определяется по множественными связями с окружением (биологическими и социальными), но доминантным в поведении оказывается внутренняя напряженность и соответствующее ей реагирование человека. Если предмет или условия, с помощью которых можно снять напряженность «под рукой» — поведение мало чем отличается от реактивного, разве что обрастает культурными средствами достижения требуемого. Если же для снятия напряженности нужно предпринять дополнительные усилия или преодолеть препятствия, поведение радикально меняется — оно превращается человеком в деятельность по достижению потребного. Внешние воздействия, играют лишь роль спускового крючка, а причиной является накопившаяся напряженность, порождающее дефицитарное состояние (в движении, в покое, в нервной разрядке, в потребности новых ощущений и т. п.) действия человека производны от внутренних состояний человека. Осознание человека в этом случае опять же реактивно и возникает либо после того, как человек «разрядился», либо с момента организации необходимых действий.

В поведении деятельно организованном (постепенно прихожу к выводу, что понятие «деятельное» лучше в словоупотреблении нежели «деятельностное», и понятие «деятель» — лучше понятия «субъект», несмотря на возможность двойственного прочтения смысла этого слова в житейском языке), мы имеем дело с принципиально иной организацией активности человека. Оно уже никоим образом не может рассматриваться как реактивное, не совпадает оно и с поведением инстинктивным, которое также может быть целенаправленным, к тому же его с полным правом можно рассматривать как импульсивное, порождаемое жесткой поведенческой программой, закрепленной в поведении рода, создающей соответствующую напряженность в активности. Деятельно организованное действие выделяет человека из мира животных постольку, поскольку оно исходно проектируемо даже при повторении, осознается, конструируется и регулируется человеком на основе представлений о целесообразности предпринимаемых действий и о собственных ресурсах.

В деятельно организованном поведении мы уже имеем дело с иной реальностью. Человек выступает автором своей активности, это именно он инициирует, организует, осуществляет и контролирует свою деятельность, именно он берет на себя ответственность (и отвечает за это, перед собой, перед людьми, перед законом) за предпринимаемые действия, именно он в зависимости от результатов деятельности проектирует свое дальнейшее поведение. Сознание неразрывно связано с деятельностью,

определяющая рефлексия далеко не всегда развита у человека в достаточной степени, что не позволяет ему подчас точно определить и свои ресурсы, и возможные последствия своей активности, и опасность взаимодействия с окружением. Но, тем не менее, хорошо ли — плохо ли, именно человек является автором своей активности (при этом не исключается и влияние на деятельность человека и со стороны других людей) и так или иначе осознает практически все этапы инициации, организации и осуществления деятельности и ту ответственность, которую на себя принимает. Совершенно новое качество в деятельности приобретает ретроципация, включающая намерение воспроизводить значимость для себя ранее произошедших событий с учетом их возможного применения в будущем (а не стихийно, как в двух первых формах поведения), с учетом сопоставительной эффективности с другими событиями, с учетом возможных последствий. Разумеется, и антиципация на этой основе приобретает иной характер: учитываемые средства ретроципации, она включается в программирование действий, в планирование человеком деятельности.

Основу деятельно организуемого поведения составляет деятельность: она, как известно, произвольна, целенаправленна, осознанна, предметна, орудийна, технологична, связана с преобразованиями, с субъектной активностью, следовательно, инициативна, ответвенна и согласована с усилиями других людей. Но в первую очередь она проектируема и регулируема. Первое, разумеется, не нововыя: данное свойство достаточно четко сформулировано К. Марксом и неоднократно цитировалось Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном. Именно это качество кардинально отличает ее от жестких программ инстинктивного поведения, внешне похожих на деятельность, именно это отличает деятельностно организованное поведение человека от его же реактивного и импульсивного поведения. В силу проектируемости в деятельно организованном поведении не только сознание, но и все психические процессы в человеке требуют иной организации и регуляции активности человека. Регулируемость деятельности, управление человеком собственными усилиями — это качество деятельности стало исследоваться в связи с развитием технических средств и появлением видов деятельности, предъявляющих к человеку повышенные требования.

И как на уровне организации не всегда осознаваемого поведения, выстраиваемого в соответствии с влиянием природных и социальных факторов, регуляция активности в существенной мере определяется механизмами адаптации, и в частности, механизмами стресса, так на уровне деятельно целеполагающей активности человека в силу вступают механизмы осознанной регуляции деятельности или механизмы осознанной саморегуляции.

И как механизмы стресса активизируются на чрезвычайные обстоятельства функционирования организма и психической активности, а затем вызванные аномальные изменения купируются средствами саморегуляции (ауторегуляции), так и по мере возникновения проблемных осознаваемых обстоятельств целеполагающей активности активизируются механизмы осознанной саморегуляции.

Мы неоднократно подчеркивали, что деятельная организация активности, тем «удобна и хороша» для нашего сознания, что в ней царствует технология, т. е. правила ее закономерной последовательной организации, которые человеком при повторяющемся ознакомлении с деятельностью, могут быть отрефлексированы, перепроверены и стать руководством к действию.

## **Особенности психологической защиты в подростковом возрасте**

*А.В. Соловьева (Москва)*

Органической и естественной частью сложного процесса взаимодействия субъекта с окружающим миром являются проблемы и сложности. В течение жизни человек не-

пременно сталкивается с чем-то для себя не всегда приятным, нарушающим сбалансированность прежних представлений и вызывающим состояние психологического дискомфорта. При этом роль фильтра социально- и личностно-неприемлемой информации природой закреплена за психологической защитой. По определению А. Фрейд (1993), психологическая защита — это «адаптивная деятельность «Я», которая начинается когда «Я» подвержено чрезмерной опасности». Механизм включения психологической защиты достаточно прост: пока человек живет в согласии с самим собой, он в защите не нуждается. Однако, как только приспособительным возможностям личности предъявляются какие-либо требования, возникает сигнальная реакция в виде диффузного, бессодержательного ощущения дискомфорта. Для избавления организма от перегрузки автоматически запускается психологическая защита, которая актуализируется тем сильнее, чем выше значимость требований, предъявляемых к приспособительным возможностям личности, чем выше психическое напряжение, возникающее на этой основе (Грановская Р.М., 2007).

Давно замечено, что одними из наиболее сильных требований являются требования, предъявляемые к приспособительным возможностям личности в подростковом возрасте. Признается, что новая внешность, новые потребности, новая система представлений и обусловленная ими неопределенность жизни в новом качестве бросает весьма серьезный вызов адапционным и интеграционным возможностям подростка. Поэтому главной задачей индивидуума становится возвращение психического баланса, итогом которого наряду с интегрированной, стабильной структурой характера становится появление уникальной, самостоятельной идентичности. Отсюда не случайно метафорически подростковый возраст называют возрастом второго рождения.

Таким образом, вышесказанное дает возможность сделать суждение, что «психологическое бунтарство» является типовым конфликтом данного возраста, тем прямым путем развития, что предусмотрен самой природой (проблема дороги, прямого пути в развитии индивидуальности — виация). Тогда «психологическое смирение», напротив, становится одним из признаков девиации в развитии — отклонения от намеченного пути. Также из вышесказанного следует, что если все новое, возникающее в процессе этого пути, допустить в «Я» сразу, то в нем станет невозможно ориентироваться. Поэтому сильная психологическая защита представляется нормальным путем развития подростка.

Нашим исследованием, проводимым в системе анализа психологической антропологии, было доказано, что в начале периода полового созревания психологическая защита подростков действительно существенно усиливается. Сопоставление нормально развивающихся подростков с подростками с задержкой полового развития показало, что происходит это с возникновением первых признаков пубертатных изменений, поскольку у лиц с задержкой полового созревания, усиление психологической защиты исключается. Из этого следует, что слабые признаки полового созревания дают слабые защиты. И напротив: наличие признаков полового созревания психологическую защиту существенно усиливает.

Таким образом, по материалам исследования возникает парадокс. Речь идет о том, что те подростки, которые нормально развиваются и по существу не должны ни от чего защищаться, имеют довольно сильную защиту. В то время как у подростков с проблемами в развитии, наличие сильной защиты у которых было бы вполне объяснимо, таковая отмечается слабо. На основании этого можно судить, что психологическая защита на этапе раннего пубертата, скорее всего, является реакцией на различные новые тенденции, появившиеся в связи с процессом полового созревания. Также напрашивается вывод, что нормально развивающийся подросток сопротивляется этим тенденциям, которые заставляют его изменять свой «прежний путь» развития (термин «прежний путь развития» используется в системе анализа психологической антропологии). Полученные в исследовании данные подтверждают, что в первую очередь про являют-

ся именно те внутриличностные преобразования, которые возникают в связи с процессом полового созревания (так называемые внутренние агенты).

В том числе обусловленность психологической защиты процессом полового созревания подтверждается и собственно механизмами, которые актуализируются у подростков в этот момент. Т. е., поскольку при задержке полового созревания трансформации, которые дестабилизируют внутреннее состояние подростков при нормальном половом развитии, исключаются, то и действие психологической защиты преимущественно осуществляется у этих подростков в отношении внешнего мира. Неслучайно поэтому доминирующим защитным механизмом для данной группы подростков является механизм отрицания, действующий в отношении опасностей, исходящих, прежде всего, извне. При нормальном половом развитии актуализируемые механизмами у подростков являются те механизмы, которые действуют в основном в отношении внутреннего пространства «Я». Речь в данном случае идет о механизмах изоляции и проекции, действие которых обеспечивает защиту от опасностей, связанных преимущественно с внутренним миром личности.

В связи с вышеизложенным можно утверждать, что одной из характерных особенностей в действии психологической защиты подростков в первую очередь является ее стимуляция такими внутриличностными преобразованиями, которые возникают у подростков в связи с процессом полового созревания.

## **Особенности национального самоопределения современных студентов**

*Г.С. Степанова (Воронеж)*

Тема национального (этнического) самосознания является сегодня в России актуальной в связи с решением достаточно широкого круга проблем: от определения этнокультурного ресурса россиян в плане поиска возможных и эффективных стратегий реформирования отечественной экономики и образования, до поиска путей культурно-исторической преемственности в воспитании подрастающего поколения.

Сегодня на уровне массового сознания происходит определенная ценностная борьба между сторонниками этнической самоидентификации на основе личностного самоопределения («я считаю себя русским, потому что я чувствую себя таковым») и последователями традиционных взглядов на определение национальной принадлежности по происхождению. Необходимо отметить, что проблема эта не нова. Так, еще Д.Н. Овсяннико-Куликовский (1921) указывал, что национальность — есть явление по преимуществу интеллектуального порядка. Поэтому интеллигенция полнее других слоев населения выражает национальную «подоплеку». Современные исследования также обнаруживают определенную зависимость между уровнем образования и особенностями национального самоопределения (Климов Е.А., 1995; Рыжова С.В., 1991).

Многие авторы склоняются к мысли, что национальность остается характеристикой, которую легче почувствовать, пережить, чем логично описать. Н.Бердяев отмечал, что все попытки рационального определения национальности ведут к неудачам. Ни раса, ни территория, ни религия не являются признаками, определяющими национальность. Хотя все они играют ту или иную роль в ее определении (Бердяев Н.А., 1990). Тем не менее, человек всегда принадлежит к определенной этнической общности, поэтому встает вопрос об особенностях этих общностей, степени интегрированности в эту общность, а так же основаниях для этой интеграции.

В последнее время все активнее обсуждается проблема существования русского народа как единой национальной общности. В частности, бытует мнение, что русский народ как единая общность существует лишь в идеологической и политической реальности, но не на уровне повседневности. Национальное самосознание русских травмировано и не в состоянии обеспечить новую мобилизацию массы, сплоченность и ин-

тегрированность общества для достижения политических или национальных идей (<http://www.politicalpsychologi.spb.ru>). При этом известно, что общность, в том числе и национальная, существует, если у ее членов имеет место внутреннее осознание этой общности, или чувство Мы.

В связи с этим возникает необходимость обращения к содержательным особенностям этнического самосознания русских и особенно молодого поколения, социализация которого проходила в условиях уже постсоветской России. В этом случае говорить о самосознании молодого поколения как травмированного, в связи с распадом СССР и утраты русскими статуса доминирующей нации, по меньшей мере, некорректно.

Возрастная динамика формирования этнического самосознания представляет собой чередование этапов: от стихийного формирования неосознаваемой, так называемой «приписной» идентичности, к формированию осознанных представлений об этнодифференцирующих (отличающих от других этносов), и этноинтегрирующих (объединяющих со своим этносом) признаков, составляющих основу национальной идентификации.

В юношеском возрасте наблюдается мотивированный выбор или самоопределение своей этнической принадлежности, интеграция индивидуальной психики в культуру, когда молодой человек выстраивает себя исходя из конкретных социально-экономических и, естественно, этнокультурных условий. Этот период является решающим периодом развития этнического самосознания. Дальнейшие его изменения представляют уже не развитие и формирование, а трансформацию в зависимости от социально-политических, экономических, этнокультурных условий жизнедеятельности этноса.

Исследование особенностей национального самоопределения актуально также с точки зрения более глубокого изучения механизма формирования этнической идентичности. По каким ценностным основаниям современные молодые люди, а конкретно студенчество, как будущая интеллигенция, относят себя к определенной национальности?

Обратимся к результатам исследования этнического самосознания студентов Воронежского государственного педагогического университета. Исследование носит систематический, лонгитюдный характер. Первые данные были получены в 1998 г., последний опрос проведен в октябре 2009 г. Обратимся вначале к особенностям национального самоопределения современных студентов. Под национальным самоопределением мы понимаем процесс осознанного отнесения себя к конкретной национальности по определенным основаниям. В исследовании приняли участие студенты 1–2 курсов исторического, экономического, социально-педагогического факультетов в количестве 80 человек. Опрос состоял из двух этапов. На первом этапе студентам был задан свободный вопрос «К какой национальности Вы себя относите. По каким признакам Вы относите себя к этой национальности?». Абсолютное большинство студентов отнесло себя к русской национальности. Критериями этнической идентичности выступили следующие причины: родители русские (54% ответов), родился в России (42%), живу в России (35%). Встречались также такие единичные ответы, как: «владею русским языком», «потому что православная», «люблю Россию», «понимаю и сопереживаю историю России», «русская по менталитету». Свободный вопрос был задан с целью выявления спонтанного, нерелективного знания. Результаты показывают, что студенты в отнесении себя к определенной национальности опираются в первую очередь на объективные, очевидные факторы, не требующие рефлексии, самоанализа. Но кровнородственный фактор не является абсолютно преобладающим.

На втором этапе опроса студентам был предъявлен перечень таких этноинтегрирующих признаков (с заданием проранжировать их по субъективному критерию значимости) как: родной язык; единство происхождения; совместное проживание; обряды, традиции, обычаи; характерные особенности внешности; религия; национальная художественная культура; национальность родителей; чувство духовной общности с народом; особенности поведения. Перечисленные этноинтегрирующие признаки были

выделены на основе обобщения результатов массовых предыдущих опросов. В результате было получено следующее распределение: первое место занял признак «владение русским языком» (среднее значение ранга 3,8); второе место разделили «единство происхождения», «обряды, традиции, обычаи», «чувство духовной общности, с народом» (среднее значение ранга 4,8). Далее шли факторы: «национальная художественная культура (литература, музыка, живопись)» (5,4), религия (5,5), совместное проживание (5,6), особенности поведения (5,8), национальность родителей (6,0), характерные особенности внешности (7). Такие данные показывают, что рефлексия по поводу признаков, сближающих со своим народом, приводит и к более глубокому пониманию своей общности с этносом. Кроме того, почти последнее место занял такой фактор как национальность родителей.

Обратимся, для сравнения, к аналогичным результатам, полученным в 1998г. (в опросе приняли участие студенты 1–2 курсов различных факультетов в количестве 150 человек). Необходимо подчеркнуть, что социальная ситуация в обществе как в 1998 г, так и в 2009 г. характеризовалась социально-экономической кризисностью, что, несомненно, должно влиять на устойчивость, степень диффузности, неопределенности самосознания. По результатам опроса 1998 года этноинтегрирующие признаки распределились следующим образом: первое место занял такой признак, как «родной язык» (среднее значение ранга 3,5), далее шли факторы «единство происхождения» (4,6), «обряды, традиции, обычаи» (5,3), «совместное проживание» (5,4), «религия» (5,6), характерные особенности внешности (5,8), «национальная художественная культура» (5,9), «особенности поведения» (6,1), национальность родителей (6,7), «чувство духовной общности с народом» (6,7).

Сравнение данных показывает, что устойчивыми этноопределяющими факторами для студенческой молодежи являются: русский язык, единство происхождения и обряды, традиции и обычаи. Примечательно, что такой фактор, как «чувство духовной общности с народом» стал для современных студентов значительно более важным по сравнению с 1998 г. Это говорит об определенной положительной динамике состояния самосознания этноса. Кроме того, результаты свидетельствуют, что отнесение себя к национальности не сводится к установлению просто кровнородственных связей, а предполагает рефлексивное самоопределение по ряду признаков. Примечательно высказывание одного из студентов в процессе последнего опроса: «Эта проблема очень интересна для меня, хотелось бы более глубоко подумать над этим, но у нас почему-то, к моему глубокому сожалению, не принято рассуждать на эту тему!» (Евгений Р., студент 1 курса). Такое эмоциональное высказывание показывает нереализованную потребность современного студенчества в этнокультурной рефлексии, а также неисчерпанные возможности юношеского периода как сензитивного в плане формирования национального (этнического) самосознания.

## **Антропогенез сознания субъекта труда**

*В.И. Тютюнник (Москва)*

Мы хотели бы в своем сообщении остановиться на проблеме возможности/невозможности реализации в деятельности первобытных людей полного объема психологических признаков сознания субъекта труда. Речь идет о структуре субъекта труда, предложенной в свое время Е.А. Климовым (1984) и дополненной нами (1989). Напомним, что Е.А. Климов представлял эту структуру в составе четырех психологических признаков. А именно:

- I. Предвосхищение общественно ценного результата.
- II. Сознание обязательности достижения результата.
- III. Владение внешними и внутренними средствами деятельности.

IV. Ориентировка в межлюдских (термин Е.А. Климова) производственных отношениях.

В ходе наших исследований было установлено, что у детей дошкольного возраста до развития обозначенных признаков возникает *потребность* в осуществлении трудовых действий с получением результата, имеющего значение для других людей — помощь старшим членам семьи, сверстникам (в частности, в дошкольном учреждении дежурство по столовой). Мы расширили понимание труда, как деятельности, направленной не только на создание общественно полезного продукта в условиях производства, т. е. экономического значения труда. Для нас гораздо важнее определить *психологическую структуру сознания субъекта труда*. Эта структура начинает «оформляться» уже в детские годы. В результате психологическая структура сознания субъекта труда в нашей интерпретации приняла следующий вид.

I. Потребность в труде.

II. Предвосхищение результата.

III. Волевая саморегуляция.

IV. Владение внешними и внутренними средствами труда.

V. Ориентировка в межчеловеческих трудовых отношениях.

Мы решили поискать соответствие этой структуры у первобытных людей, которые практически решали трудовые задачи. В характеристике содержания труда мы будем учитывать два аспекта: технико-организационный и социально-экономический (по И.И. Чангли).

Сравнительный анализ следов изготовления палеолитических и экспериментальных орудий, следов их изнашивания в результате применения позволили С.А. Семенову и его сотрудникам восстановить трудовые функции первобытных людей с различными орудиями для самых разных целей, выяснить производительность труда по изготовлению орудий и их применению. Эти данные также дополнялись этнографическими материалами, Техничко-организационные и социально-экономические условия труда на начальных этапах антропогенеза характеризуются с учетом естественно-природного и экономического контекстов, в которых происходил процесс антропогенеза. Приписывание признаков субъекта труда на начальном этапе антропогенеза производится в отношении тех периодов, которые известны как присваивающее и производящее хозяйство.

Из сказанного выше следует, что первым этапом антропогенеза считается стадия австралопитеков, основным способом существования которых было собирательство. На каком-то этапе своего развития австралопитеки стали использовать простейшие средства труда, а позднее даже изготавливать их, используя дерево и камень. Рассмотрим тот, очевидно, длительный этап антропогенеза, когда австралопитеки пользовались только готовыми орудиями — палкой-копалкой, раковинной, камнем.

I. Первый шаг анализа требует определения соответствия собирательства и охоты с использованием готовых орудий технико-организационному содержанию труда. Поскольку в процессе собирательства индивид действует средством на предмет и достигает результата, который служит удовлетворению его пищевой потребности, то можно признать данный процесс отвечающим технико-организационному содержанию труда. Мог ли субъект в тот период испытывать потребность в самом процессе труда?

Поскольку собирательство дает незначительное количество продуктов растительного происхождения, то процесс потребления происходит одновременно с процессом труда: продукт тут же потребляется, и деятельность возобновляется. Поэтому потребность в пище порождала потребность в труде, так как *удовлетворение* от потребляемой пищи распространялось на процесс труда и переживалось субъектом как удовольствие и от пищи, и от функционирования в процессе труда. Можно даже сказать, что потребность в труде и в поддержании жизни — это две стороны одной потребности субъекта.



Таким образом, этот признак – потребность в труде – может быть приписан собирательству на стадии австралопитека.

2. Второй шаг анализа – выяснение необходимости в собирательстве предвосхищения результата. Природа, с которой собирателю приходится взаимодействовать непрерывно, не является чем-то застывшим и однообразным. Она меняется и ставит, поэтому человека перед необходимостью учитывать в своей деятельности те изменения, которые в ней происходят. Возникает противоречие между прежним способом действия и новыми условиями труда. Это противоречие может разрешиться единственным путем – изменением способа действия субъекта. Природа «учит» человека тому, как он должен измениться сам, чтобы стало возможным изменить ее. В природе действуют объективные законы, начиная от ритмично происходящей смены времен года и т. д. Поэтому человек имеет возможность и вместе с тем вынужден подчиняться необходимости учитывать те объективные закономерные изменения, которые происходят в природе. Таким образом, отражение человеком процессов природы носило опережающий характер (Анохин, 1980), что дает основание приписывать и второй признак – предвосхищение – труду собирателей.

3. Третий шаг анализа преследует цель определить наличие целеполагания или воли в деятельности собирателя. Потребность в пище требует удовлетворения постоянно, причем «здесь и сейчас», побуждая индивида к новым и новым попыткам преодолеть препятствие. Как показал Н.А. Бернштейн (1966), степень свободы человеческих исполнительных органов практически неисчерпаема, поэтому возможности их приспособления к средствам и предметам труда бесконечны, что открывает полный простор для поиска новых способов действия в преодолении препятствий. Преодоление препятствий ведет не только к изменению предмета или орудий труда, но и к изменению самого субъекта, способов его действий, которые осознаются индивидом именно как внутренние изменения, изменения препятствий не только извне (новые условия труда), но и внутри индивида (прежний способ действия). Здесь человек из силы, подчиненной объективному процессу, превращается в силу, подчиняющую себя самого – в субъективную волю субъекта. Таким образом, труду собирателя приписывается и третий признак.

4. Можно считать доказанным использование собирателями уже на стадии австралопитеков *готовых* каменных и деревянных орудий. Удовлетворение с их помощью пищевой потребности является основанием для приписывания труду собирателя признака – владение внешними и внутренними средствами труда. Однако вряд ли можно согласиться с тем, что был период, когда орудия применялись, но не производились. По мере применения орудия изнашиваются и принимают форму, оптимальную для той или иной операции. Дальнейший износ делает орудие непригодным для выполнения необходимой операции и ставит человека перед необходимостью заменить орудие. Поиск приводит к использованию не готового, но похожего на готовое орудие, которое, однако, нуждается в «доводке». Таковы чопперы – галечные орудия с острым режущим краем. А так как с помощью, пусть и такого примитивного орудия можно быстрее и больше получить продуктов, чем без него, то у субъекта неизбежно должна возникать потребность в постоянном использовании каменных орудий, а затем и в их изготовлении.

5. Можно признать фактическое объединение предлюдей на начальных этапах антропогенеза в связи с природной необходимостью совместной защиты от опасностей и продолжения рода не вызывающей сомнений. Труд на этом этапе может осуществляться индивидуально, хотя и в присутствии других членов праобщины. Природный характер объединения субъектов собирательства со стороны технико-организационного содержания труда характеризуется необходимостью ориентироваться в природной обстановке, а, она возможна через обмен опытом и навыками с членами праобщины. И эта ориентировка в природе является следствием ориентировки в межлюдских отношениях собирателей, что дает основание приписывать и этот признак труду собирате-

лей. Таким образом, сначала возникает труд, побуждением к которому выступает не насыщаемая окончательно потребность в еде. На этой стадии субъект взаимодействует с природой непосредственно и орудием является его рука, приобретающая сноровку, или использует средства труда, которые находит в природе в готовом виде (палка, камень, слегка подправленный оббивкой). На следующей стадии человек изготавливает орудия: сначала «доводка» похожих на утраченное, затем изготовление из пригодного материала заново. Однако побудителем и к этому труду, хотя и в виде далекой цели выступает потребность в поддержании жизни. На этой стадии человек остается «частью природы» и полностью зависит от нее. Такой труд, будучи направлен на удовлетворение потребностей человека, сам становится его потребностью, в нем получает развитие способность к предвосхищению результата, сознание необходимости доведения начатого дела до результата, развивается сноровка, умения, знания их назначения, изготовления похожих и новые орудия труда. Участвуя в труде вместе с другими членами общины, человек был объединен с ними отношениями общей собственности, а затем и технической и технологической необходимостью объединения, что приводило к развитию речевой коммуникации, познавательных процессов, ориентировке в совместной деятельности. В контексте праобщинных и племенных отношений субъект действовал в соответствии с индивидуальными потребностями, т. е. был фактически, а следовательно, и психологически субъектом.

### **Особенности комплексного исследования индивидуальности в системе психологической антропологии**

*Л.Б. Филонов (Москва)*

Комплексный подход объединяет группу исследований по 2 основаниям:

- а) одинаковые принципы и методики исследования индивидуальности;
- б) проведение экспериментов на одинаковых или сходных выборках.

В рамках тезисов предполагается сообщить только об основном методологическом принципе – принципе просмотра какого-либо одного фактора или детерминанты через возможные отношения к нему (реляционный принцип).

Мы ограничиваемся рассмотрением только одной значимой детерминанты – самооценки (она представлена в основном как методика СО и СВ в 215 качествах и тенденциях). В аспекте различных исследований она представляется в различных «ипостасях» и дает материал для суждений о разных ее сторонах и функциях.

Так, И.В. Егоров, исследуя устойчивость самооценки (предполагается степень выраженности качеств в 5-балльной системе: от пяти плюсов до пяти минусов), одновременно осуществляет замер по достаточно устойчивой методике ММРІ. После этого через два года делаются повторные замеры по этим двум методикам. Установлено, что профиль ММРІ через указанное время не изменился. В то время как величина качеств по шкалам самооценки изменялась не только значимо, но даже на противоположные (контрастные) знаки.

Материал дает возможность делать суждение о том, что самооценка является своеобразным способом «настройки» на возникающие изменения среды. Примечательно, что у каждого индивидуума такие изменения оказываются резко отличающимися от других.

Возможно также, что через самооценку совершается преднастроенность на значимые внешние изменения.

Другое исследование самооценки показало специфическую «защитную» роль самооценки, когда распределение и перераспределение величин самооценок способствовало блокировке стрессогенного фактора.

В своих опытах О.Ю. Степанченко и В.М. Судикин показали, что возникающие стрессовые состояния гасятся резко различающимися способами комбинаций самооценок.

В опытах указанных исследователей делались замеры самооценок за один месяц до экзамена. Затем объявлялись повторные замеры «вместо экзамена» (в состоянии близком к стрессу). Протоколы опытов показывают, что уникальных перераспределений, акцентов на «контрастных» значениях гораздо больше, чем обычных увеличений или уменьшений. Значимым оказалось также то, что сами способы перераспределения акцентов на 215 качествах были в большем количестве случаев контрастными.

Другая миссия самооценки – своеобразное «оповещение». Комплекс самооценок используется в качестве своеобразного «облика»

В экспериментах по фиксируемой на протоколах самооценке В.В. Волков, Г.М. Медведская, А.С. Никишенков сообщали своим испытуемым, что с их матрицей самооценок будут знакомиться разные люди, с которыми им надлежит общаться. Испытуемые «создавали» для разных людей резко отличающиеся распределения величин самооценок (например, говорилось, что первый протокол будет читать племянник, другой протокол будет читать жена и третий протокол – теща).

Данные этих опытов свидетельствуют о том, что человек регулирует при помощи распределения оценок свой облик. Существенно значимо допущение того, что индивидуум предварительно соотносит свой образ с предполагаемой конструкцией адресата. Он пытается проникнуть в структурные характеристики своего партнера и перестраивает свой облик специально для данного человека. Возможно допустить, что здесь имеет место явление парной рефлексии, т. е. попытки взаимного проникновения одного индивидуума в структуру другого индивидуума.

Отмечается роль самооценки не только для общения и взаимодействия. Самооценка применяется для реализации собственного контроля и последующей коррекции, т. е. для восстановления прежних состояний, значимых для человека.

Так, в опытах А.В. Соловьевой констатировалось, что подростки, у которых наблюдалось раннее половое созревание, вероятно нечетливо, вводили для коррекции изменений в собственных оценках известные психологические защиты. Таким образом, можно сделать заключение, что и в этом случае имеет место обращение к самооценкам, хотя и нечетливое.

Установлена также специфическая «стабилизирующая» роль самооценки, создающая установки.

Так, в экспериментах по выявлению типа темперамента Н.А. Ананьева предлагала предварительно выбрать из известного «круга Айзенка» тот сектор, который отражает, по его собственным оценкам, его темперамент. Предлагалось даже выбирать 2 или 3 сектора. Когда при реальном расчете параметров невротизма, интроверсии – экстраверсии испытуемый узнавал свой реальный темперамент, иногда он не соглашался с объективной оценкой. Более того, испытуемые заявляли, что в данный момент их интересует более проявления другого темперамента. Как правило, это соответствовало их стремлениям изменить свою позицию в отношениях с ближайшим окружением.

Таким образом, самооценки показали, что они являются более жестким образованием, чем их врожденный темперамент.

Механизм, обеспечивающий возможность делать систему самооценок и жестким образованием и в тоже время регулируемым, базируется, как показали исследования Л.М. Ганьшиной, на напряженности. В своей работе «Психологическая напряженность» (она резко отличается от привычной «психической напряженности» Н.И. Наненко, О.В. Овчинникова, Т.А. Немчина) исследователь доказала, что система усилий, сопротивлений и преодолений используется человеком для того, чтобы создать инструмент перераспределения напряжений, которые могут усиливать мощность качества, а с другой стороны создавать устойчивые связи между качествами.

Таким образом, напряженность может рассматриваться одним из инструментов, которым пользуется индивидуум для создания необходимых для него композиций.

Изложенное свидетельствует, что при реализации комплексного подхода при исследовании индивидуальности одним из способов удостоверения в многогранности какого-либо явления является рассмотрение полученных в разных экспериментах векторов, которые «соприкасаются» друг с другом и обеспечивают, как уже говорилось в начале, просмотр одной избранной детерминанты. Детерминанта в этом случае приобретает разные грани и разные зависимости.

### **Смысл компендиума психолого-антропологической диагностики**

*Л.Б. Филонов, Н.А. Ананьева (Москва)*

В компендиуме рассматривается набор терминов: а) способствующих однозначному пониманию принятой процедуры диагноза (по принципам антропологического анализа); б) обеспечивающих возникновение одинаковых представлений об основных реальностях, которые стоят за каждым словом-термином; в) вызывающих сходные трактовки результатов диагноза.

Подбор слов-терминов определен рядом комплексных исследований, проведенных на нескольких репрезентативных выборках. Формулировки терминов согласованы участниками исследований после предварительного их обсуждения и устранения разночтений. Для словаря типичны те термины, которые трактуются некоторыми авторами совершенно по-разному. В основном перечислены те определения психических явлений, которые могут служить психолого-антропологическому анализу. Соотнесенность слов была обеспечена объединением вокруг концептуальных положений и психолого-антропологических принципов. Объединение слов в компендиум и их согласованность осуществлялись на основе: а) положений системного анализа и б) принципов психолого-антропологической диагностики. Системный анализ позволил рассматривать человека как конкретную систему с ее составляющими: структурой, функциями, механизмами, закономерностями, связями, процессами, моделями.

Психолого-антропологические принципы оперирования терминами дают возможность рассмотреть несколько пластов психики одновременно: биологический, социальный и собственно психологический. Такой подход обеспечивает анализ и врожденных особенностей человека (динамической стороны – потенциалов и уровня сензитивности), и приобретенных в социальной жизни особенностей (отношений, позиций, качеств, сформированных средой окружения), и установление уникальных возможностей «выделившейся» индивидуальности (обеспечение саморегуляции, создание собственных конструктов, композиций).

Составление словаря специально предваряется формулировками из двух источников: Современного словаря иностранных слов и Краткой философской энциклопедии. Словарь иностранных слов использовался как база для установления исходных корней слов. Философская энциклопедия помогает найти те значения, которые приемлемы для большинства воспринимающих текст людей. После этих предварительных определений, описываются термины в психологическом аспекте, причем основой для формулировки терминов являлись проявления их содержания в опытах. Эксперименты в этих случаях выполняли удостоверительную функцию.

Комплексное исследование давало возможность проверить данные через «перекрещивающиеся» методики. Некоторые из терминов использовались впервые, поскольку они возникли после применения принципов психолого-антропологической диагностики и новых методик, разработанных применительно к задачам комплексного исследования. Это методика контактного взаимодействия (МКВ); поисково-ориентировочная методика (ПОМ); методика соотнесенных качеств (СК); методика косвенных вопросов (КВ); методика анализа полигона позиций (АПП); методика анамнеза развития (АР); методика самооценки – самовыражения (СО – СВ).

В соответствии с латинским значением «компендиум» определяется как «сокращение» и «сбережение». Практика же применения принципов компендиума показала возможность расширительного толкования этого понятия. Компендиум рассматривается как соотнесенность зависимых (соединенных в функциональную систему) значений. Термины связаны между собой по отношению к объединяющему их замыслу (аспекту, направленности, задачам).

Принцип компендиума просматривается в разных сферах исследования. В основном, все эти исследования претендуют на независимость от традиционных организаций исследования. Так, Р. Кеттелл считал нужным обозначить набор принятых для оперирования значений как «компендиум», а не традиционный «гlossарий». Он поместил «компендиум» в конце своего 16-факторного теста. Исследователь полагал, что соподчиненность применяемых обозначений будет способствовать более точной интерпретации результатов каждого анализа. Анализирующий результаты всегда может полагаться на достоверность сообщений, которые будут разделяться всеми, кто знаком со значениями компендиума. Г.Д. Лассуэл, анализируя возможности передачи информации через систему коммуникации, также обращает внимание на значимость единого кода. Только принятие передающим и принимающим единого языка может способствовать приему более точной информации, приближенной к источнику, т. е. принять ее без искажений. Другое назначение однонаправленных и выверенных терминов находит применение в информатиологии. Так, И.И. Юзвизин (основатель информатиологии) ввел специальный принцип «интерпретируемости». Он полагал, что интерпретация будет зависеть от особенности понимания и принятия всеми принципа однозначного толкования. В соответствии с этим принципом, интерпретация смыслов становится адекватной реальности в том случае, когда все образующие сообщения рассматриваются здесь как «множества с заданными отношениями». Однозначность трактовки высказываний позволяет, по мнению И.И. Юзвизиной, «ввести эвристику для оценивания порождаемой информации».

Набор «ключевых слов» сразу способствует ограничению возможных трактовок. Ограниченный круг предполагаемых комбинаций значений заставляет ожидать различные комбинации, которые, однако, не могут выходить за пределы предложенной автором системы ожиданий. Создаются предположения о возможных новых, уникальных и оригинальных комбинациях, выходящих за рамки общепринятых, традиционных текстов.

«Словарь-компендиум психолого-антропологической диагностики» отражает особенности отбора слов и технику отбора по теме диагностики, с учетом следующих принципов.

*1. Принцип «ограничения».* Этот принцип заключается в реализации намерения исследователя ограничиваться терминами и определениями, строго относящимися к анализируемой теме. Как известно, на западе все чаще и чаще встречается рубрикация «ограничение и допущение», которые предписывают исследователям исключение всего того, что не относится к рассматриваемой зоне исследовательского интереса. Допущение заключается в приведении некоторых аксиоматических точек отсчета. Введение допущений также способствует установлению тех «жестких» границ, которые исключают посторонние влияния. Это значимо, поскольку помехами исследователя часто являются мнения (теории, концепции) других авторов, что не способствует упорядочиванию материала.

*2. Принцип «сжатия и концентрации».* Этот принцип не является просто системообразующим. От него ожидается получение новой информации о создании новых формообразующих конструкторов, связанных с аристогенезом. «Компактный» материал дает также возможность отслеживать все возникающие отклонения. Поскольку предполагается, что за такими «выступлениями» за рамки системы стоят определенные причины и силы.

3. *Принцип анализа «девиаций»*. Все «непредвиденные» выходы за систему должны быть проверены исследователем. Просматриваются версии крайних значений, т. е. анализируется континуум «минимум-максимум». С одной стороны, — это соблюдение принципа «дуальности» (информациология, Юзвизин И.И.), а с другой стороны — проверка значимости реальных противостояний. Такого рода допущение (поочередно) действия и одного и другого из крайних значений расширяет диапазон информации о напряжениях в системе. Анализ отклонений и девиаций определяет действие четвертого принципа.

4. *Принцип разделения на «границы и грани»*. По существу, имеется в виду древний принцип «разделяй и властвуй». В соответствии с предписаниями принципа, акценты исследователя должны быть распределены между двумя, тремя и далее компонентами, входящими в структуру системы. Такие компоненты специально разделяются, отделяются и выделяются в отведенные им места. Создаются также критерии их отграничений. Это сходно также с приемом «разведения факторов». Применительно к практике использования принципов компендиума такие границы специально конструируются. Это превращение границ в грани. Значение грани заключается в том, что она обеспечивает касание сходного и необходимого компонента и предполагает зону их сходства и идентичности. Таким образом, каждая грань между двумя компонентами (ставшими смежными) обеспечивает взаимопроникновение и взаимодействие только по линии выстроившихся точек соприкосновения. Для каждого компонента системы определяется его место через установление координационной сетки. Отделенные и уравненные компоненты системы представляются условием, обеспечивающим возможность их перестановки, перемещения, замещения, а также расстановки. Так же обеспечивается просмотр разных вариантов соединений. Все это создает предпосылки для выбора оптимального варианта.

Приведенные принципы ориентировки на компендиум не исключают конвенциональной основы для объединения и толкования всех встречающихся случаев. Известно, что базой для такой конвенциональной основы является обще-согласованная конструкция. Она признается всеми участниками исследовательского процесса. Последнее предполагает, что конвенция является и точкой отсчета любых значений и, в то же время, общим фоном для выделения индивидуальных отличий. Принципы компендиума дополняют анализ представлениями о возможных связях между отдельно действующими линиями исследовательского процесса.

## СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

### Приоритетные направления воспитания детей дошкольного возраста в современных условиях

Т.В. Антонова (Москва)

Как известно, дошкольный возраст – это возраст «фактического складывания личности» (А.Н. Леонтьев), когда формируются важнейшие ценностные ориентиры, социальные мотивы и эмоции, цивилизованные способы общения с окружающими людьми. Воспитание ребенка-дошкольника – прежде всего воспитание чувств: доверия, интереса к миру людей. Задача развития чувства привязанности, любви к родному дому, своей семье, детскому саду, положительного отношения к близким людям и самому себе в современных программах дошкольного образования ставится в русле развития *социальных эмоций и мотивов как нравственной основы* поведения и общения. Современная социальная ситуация развития ребенка определяет постановку новых задач воспитания: это прежде всего формирование у ребенка чувства собственного достоинства, самостоятельности и уверенности в себе; толерантности; первоначальных основ гражданственности и предпосылок патриотических чувств как важнейшей составляющей развития эмоциональной сферы и социальной компетентности, выражающихся в любви к своей семье, детскому саду, друзьям, родному городу, стране, в уважении к традициям своего народа и других народов Земного шара; воспитание уважения к защитникам Отечества; формирование культурного и экологически грамотного поведения.

Для полноценной социализации ребенка в постоянно изменяющемся окружающем мире, усвоения гуманистических ценностей необходимо активное использование потенциала культурно-исторического наследия и общественного окружения. Интеграция социокультурного и образовательного пространства – основополагающий принцип воспитания ценностного отношения к социальной действительности и самому себе, осознания ребенком своего места в системе отношений с окружающим миром.

Воспитание ребенка-дошкольника имеет свою специфику. Оно *пронизывает весь образовательный процесс* детского сада, связанный с освоением развивающего содержания в игре, конструировании, изобразительной, музыкальной и других видах деятельности. При реализации деятельностного подхода важна направленность воспитателя на активную эмоциональную включенность ребенка в процесс деятельности, самостоятельность и творчество в поиске средств и способов ее выполнения. Это приводит как к развитию самой деятельности, так и целостному личностному участию ребенка в ней, созданию *эмоциональной детско-взрослой общности*. В таких условиях у детей и взрослых проявляется уважение к себе, чувство собственного достоинства, возникает возможность для творческого самовыражения и саморазвития. В настоящее время вызывает серьезную тревогу и нуждается в обогащении содержание самодеятельной игры детей, которое, как справедливо отмечалось в докладах участников конференции по актуальным проблемам детской игры в городе Курске (2008), характеризуется не только однообразием, примитивностью сюжета, но и «виртуализацией», «варваризацией». Вследствие этого игра перестает выполнять свою функцию моделирования социально приемлемых отношений между людьми и *эмоционально-действенной ориентации детей в смыслах человеческой деятельности*, которой придавал большое значение Д.Б. Эльконин. Исследование, проведенное сотрудниками лаборатории социального развития ребенка в условиях детского сада и семьи Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца в течение последних пяти лет на базе государственных образовательных учреждений – детских садов №№ 176, 598, 792, Образовательного центра «Эос»

города Москвы, показало, что обогащению содержания может способствовать интеграция в самостоятельную игру содержания других видов детской деятельности (изобразительной, занятий по развитию речи, участия в детском музыкальном театре, театре Здоровья). Выявлено, что обогащение содержания игры влияет не только на характер детских отношений, но и в целом на их жизненные ценности. Это ярко проявилось в экспериментальной ситуации, в которой участвовали дети старшего дошкольного возраста пяти-шести лет и младшие школьники третьего класса в возрасте девяти лет, где каждому ребенку по желанию предлагалось взять «волшебную палочку» и рассказать, что бы он сделал, став на минутку волшебником. У большинства детей обнаружилась нравственная ориентация на другого человека, стремление делать добро, эмоционально и действенно поддержать, посочувствовать, помочь. При этом в центре внимания дошкольников главным образом был интерес к близким людям, к их и своим желаниям: «Я хотел бы замок с котлом, на котором колдовал бы и делал для всех добро: наколдовал бы маме много-много выходных (двадцать); заколдовал бы папину машину и превратил бы ее в большой летающий автобус, чтобы не стоять в пробках» (Федя Р.); «Сделал бы так, чтобы мама, папа и братик никогда не болели; чтобы с неба сыпалось золото и серебро и все могли себе купить то, что они хотят; чтобы каждый вечер композиторы сочиняли сказочную волшебную музыку, а мы все ее слушали; чтобы у мамы и папы сбьлись их самые заветные желания» (Илья К.); «Сделал бы так, чтобы мама каждый день покупала новые игрушки; чтобы у папы всегда был день рождения (каждый день); чтобы команда брата по хоккею была первой и всегда выигрывала» (Гриша Б.); «Чтобы мама никогда не болела; чтобы папа всегда (каждый день) дарил маме цветы; чтобы мама с папой никогда не умерли и любили друг друга; наколдовала бы замок, чтобы над ним всегда была радуга, а в саду цвели сказочные цветы, чтобы мама стала русалкой, а папа морским царем Тритоном; чтобы было много праздников» (Маша П.); «Хочу большую живую лошадку-единорога, чтобы она летала; стала бы принцессой, а рядом был принц; чтобы всю работу за маму делали роботы, а мама больше отдыхала; чтобы папа приходил на работу и все у него там получалось хорошо; чтобы у всех моих друзей получалось все, что они задумали» (Оля С.); «Чтобы мама с папой никогда не ссорились; Ксения (сестра) не плакала из-за какого-нибудь пустяка, чтобы ей всегда было хорошо; чтобы с неба падали к Пасхе куличи и крашеные яйца; чтобы я и мои друзья никогда-никогда не болели; придумала бы для мамы волшебные таблетки от всех болезней; сделала бы маме необыкновенный подарок» (Лера Л.); «Наколдовала бы маме счастье; вылечила бы всех от болезней, чтобы никто никогда не болел; чтобы все дети играли с игрушками, с какими они хотят, и их было бы у них много» (Маша Б.); «Хотела бы себе лошадку с крыльями; сделала бы так, чтоб папа и мама были здоровы; хотела бы двух живых котят и чтобы они всегда оставались маленькими, ласковыми, послушными» (Алина Р.); «Чтобы маму никто никогда не обижал; чтобы мама много отдыхала; чтобы мама, папа, сестра Алина, бабушки и дедушки никогда не болели; хотелось бы всегда одерживать победу в гимнастике» (Даша К.).

В отличие от дошкольников, в отчетах младших школьников затрагивается более широкий спектр проблем, охватывающих все человечество. Так, им хотелось бы, *«чтобы всем было хорошо на земле, чтобы каждый был рад», «чтобы на земле был мир, добро, на полях росло больше красивых цветов», «чтобы люди любили животных, поменьше играли в компьютер, чтобы не портить глаза», «чтобы животные не вымирали» и «чтобы солнце не угасало». «Я хочу, чтобы деревья не срубали, было бы много лесов и в лесах было бы больше ежей, зайцев, оленей или лосей, чтобы была пища, которой питаются животные. Чтобы люди любили животных. Когда идешь по лесу, на плечо села бы белочка или через дорогу перебежал бы белый пушистый зайчишка и остановился посмотреть на тебя. Я хочу, чтоб в мире жили такие добрые люди, как Вы. А еще хочу хотя бы один раз в неделю видеть всю свою семью в сборе» (Варя И.).*



*Семья* является базовой социокультурной средой для развития глубокого чувства привязанности и любви к родительскому дому, близким людям, родным местам, городу, Отечеству, для усвоения материальных и культурно-исторических ценностей, накопленных в обществе. При этом главным воспитательным средством семьи является ее внутренняя атмосфера, уклад жизни, семейные традиции, нравственные ценности и нормы поведения.

Какие надежды возлагали на новый век прогрессивные ученые и с какими изменениями в личности человека связывалось его наступление?

«Я мыслю себе XXI век, — писал академик Д.С. Лихачев в конце XX века, — как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил». Дмитрий Сергеевич говорил об образовании, подчиненном задачам воспитания, о возрождении в человеке чувства собственного достоинства, не позволяющего талантам уходить в преступность, о возрождении репутации человека как чего-то высшего, которой должно дорожить каждому, о возрождении совестливости и понятия честности...

В настоящее время еще более остро, чем в прошлом веке, ощущается необходимость объединить усилия педагогов, психологов и родителей в возрождении культуры, ориентированной на достоинство взрослого и ребенка в современном детском саду.

### **Опыт организации работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в условиях лекотеки**

*И.А. Качанова (Москва)*

В настоящее время в России наблюдается рост числа детей, которые в силу целого ряда причин не могут посещать дошкольные образовательные учреждения. До недавнего времени в обществе доминировала концепция полезности человека для социума, и дети-инвалиды считались бесперспективными в социальном плане. Сейчас в общественном сознании произошел поворот от «культуры полезности» к «культуре достоинства». Поэтому все актуальнее становится проблема создания необходимых условий, позволяющих каждому ребенку находиться в детском коллективе, развиваться в соответствии со своими возможностями и обретать перспективу участия в жизни общества.

Одним из способов реализации равенства возможностей является создание инновационной модели образовательного учреждения, обеспечивающей оказание своевременной, индивидуальной, территориально доступной помощи и поддержки каждому ребенку, каждой семье микрорайона, имеющей детей дошкольного возраста. Такая модель создана на базе Центра развития ребенка — детского сада №26 Южного окружного управления образования г. Москвы.

Каждая семья, имеющая детей дошкольного возраста, причем, не только округа, но и города, может обратиться в детский сад за помощью и/или выбрать удобную форму для посещения ребенком дошкольного учреждения. Это стало возможным благодаря открытию на базе детского сада практически всех из существующих в настоящее время новых форм организации дошкольного образования: консультативного пункта, лекотеки, службы ранней помощи, центра игровой поддержки, групп кратковременного пребывания различной направленности.

Объединение в одном дошкольном образовательном учреждении структурных подразделений различной функциональной направленности, открытость детского сада для всех детей округа, можно рассматривать двояко. С одной стороны, это может выглядеть чистой эклектикой. На самом деле, создание такой инновационной модели дошкольного образовательного учреждения оправдано и имеет много положительных, теоретически обоснованных моментов.

Прежде всего, такая модель помогает сохранению семьи. Родители детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, получают возможность воспитывать ребенка в семье, одновременно с помощью педагогов, развивая его.

Лекотека «Растем вместе», созданная на базе детского сада №26, функционирует с 1 февраля 2007 г. Основная цель лекотеки – психолого-педагогическое сопровождение и социализация детей с «особыми» потребностями и их семей. В настоящее время лекотеку посещают более 48 воспитанников с различными диагнозами: ранний детский и атипичный аутизм; детский церебральный паралич; осложненные формы задержек психического развития; генетические синдромы (в том числе синдром Дауна, синдром Штурге–Вебера, митохондриальная энцефаломиопатия); гидроцефалия; эпилепсия; сенсорные нарушения. Возраст детей, посещающих лекотеку, – от 1,5 до 7 лет. Количество детей-инвалидов среди них – более 30 человек. В лекотеке работают: руководитель структурного подразделения, социальный педагог, логопед, дефектолог, психолог-консультант, педагог-психолог, психолог-информатик, педагоги по фольклору, специалист по адаптивной физической культуре, специалист по художественно-эстетическому воспитанию.

Для формирования основных психических функций и элементарных форм общественного поведения важен первоначальный опыт, связанный с периодом раннего детства. Ребенок делает свои первые шаги и получает первый опыт социализации в своей семье. Но взрослые члены семей, имеющих ребенка с нарушениями развития, почти всегда сами нуждаются в серьезной поддержке. Именно поэтому колоссальная часть реабилитационной помощи оказывается родителям «особого» ребенка. Для родителей в лекотеке проводятся:

- индивидуальные консультации у психолога по личным вопросам, в том числе связанным с возникновением вторичных психологических проблем (например, угроза распада семьи вследствие рождения ребенка с тяжелым нарушением развития и пр.);
- консультации специалистов по вопросам грамотного сопровождения ребенка с «особыми» потребностями и эффективного взаимодействия с ним;
- семинары и тренинги для родителей на определенную тему;
- семейные творческие конкурсы;
- мастер-классы (проводит специалист по художественно-эстетическому воспитанию);
- обучающие занятия по суставной гимнастике (проводит специалист по физической культуре);
- музыкальные вечера, на которых все желающие, и педагоги, и родители играют на музыкальных инструментах – аккордеоне, пианино, гитаре, поют песни и водят хороводы.

Формы работы с детьми:

- диагностические сеансы (первичная съемка ребенка: выявление особенностей его деятельности и интересов, взаимодействия с родителями);
- индивидуальные занятия (построены с использованием техник обучения, оптимальных для каждого конкретного ребенка);
- групповые занятия (дети учатся замечать друг друга, учитывать физическое пространство друг друга, интересоваться и взаимодействовать друг с другом);
- праздники и досуговые мероприятия с участием нормально развивающихся детей;
- анимотерапия (выезды на конеферму к мини-лошадкам).

Организация поездок на конеферму направлена на предоставление возможности семьям, имеющим детей с «особыми» потребностями, посещения среды, где обеспечены условия, при которых ребенок-инвалид может быть интегрирован в общество наравне со своими сверстниками. На занятия на конеферме совместно с «особыми» детьми приглашаются и обыкновенные дети. Их совместное пребывание на конеферме позволяет реально решать задачи инклюзивного образования дошкольников в совместной деятельности, выбирая полезную и возможную для каждого долю интеграции.

Создание подобного учреждения обеспечивает равенство возможностей для различных детей, предоставляя родителям право выбора той или иной адекватной, с точки зрения возможностей ребенка, организационной формы пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

Таким образом, все дети с самого начала включены в образовательную и социальную жизнь образовательного учреждения по месту жительства. У ребенка появляется окружение из детей разного возраста, в среде которых ребенок овладевает определенными нормами поведения, налаживает определенные контакты с ними. Постепенно дети начинают совершенно по-другому чувствовать себя в непривычной обстановке, легче идут на контакт со взрослыми людьми.

При этом ребенок с «особыми» потребностями рассматривается не только как объект социально-педагогической помощи и заботы, но и как активный субъект окружающего социума, создаются условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество.

Л.С. Выготский (первый в истории психологии) обратил внимание на реабилитацию «особых» детей, показав новый путь решения этой проблемы. «Основной догмой старой педагогики при воспитании ненормального ребенка было воспитание низшего: тренировка глаза, уха, носа и их функций, обучение запахам, звукам, цветам, сенсорной культуре. ...<в то время как > развитие таких элементарных функций совершается за счет развития внешних психических функций. Ребенок научается различать лучше цвета, разбираться в звуках, сравнивать запахи не за счет того, что утончается обоняние и слух, но за счет развития мышления, произвольного внимания и других высших психологических функций». По мнению Л.С. Выготского, основным средством и источником психического развития в онтогенезе является общение ребенка с окружающими его людьми.

То обстоятельство, что данная инновационная модель была создана на базе детского сада общеразвивающего вида, позволяет педагогам развивать детей в разных направлениях, выявлять, раскрывать, развивать их склонности и индивидуальные возможности.

Становится возможной ранняя диагностика нарушений и своевременная ее коррекция; квалифицированная комплексная помощь семье, и как результат, полноценное партнерство педагогов, специалистов и родителей с целью развития ребенка.

В то же время открытость детского сада для всех детей имеет огромное значение не только в плане реабилитации «особых» детей, но и для развития детей обычных, которые учатся тому, что люди могут быть очень разными, могут быть совершенно другими, непохожими на них самих, и это нормально, и это надо принимать и уметь адекватно общаться и сотрудничать с такими детьми.

Дошкольное образование с использованием новых форм организации, обращение ко всем детям, в том числе к семьям, имеющих детей с «особыми» потребностями, сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. Однако, чтобы такой переход совершился, необходимы соответствующие условия, проведение междисциплинарных исследований, благоприятное общественное мнение.

### **Инклюзивное образование дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции**

*Э.И. Леонгард (Москва)*

На протяжении XX века концепция обучения детей с ограниченными возможностями здоровья претерпела ряд изменений. В мировой практике можно условно выделить три этапа трансформации концепции: начало XX века – середина 60-х годов – «медицинская модель» – *сегрегация*; середина 60-х – середина 80-х годов – «модель

нормализации» — *интеграция*; середина 80-х годов — настоящее время — «социальная модель» — *инклюзия*.

«Медицинская модель» предполагала, что человек с особенностями развития, с ограниченными возможностями здоровья — больной, ему необходим медицинский уход и лечение, а это лучше всего осуществляется в специальном учреждении. Но научные исследования середины XX века в области специальной педагогики, связанные с раскрытием потенциальных возможностей даже детей с нарушением интеллекта, оказали большое влияние на изменение позиции многих государств в отношении обучения детей с особенностями развития. Во многих странах начало формироваться новое направление, ориентированное на реформирование всей системы специального образования, чтобы сделать ее более гуманной. В 70-х годах прошлого века в Скандинавии появилось понятие «нормализация» как альтернатива представлениям, лежавшим в основе «медицинской модели». Это понятие и определило политику в отношении детей с особенностями развития в последующие 15–20 лет. Понятие «нормализация» было принято и развито в США и Канаде; с этим периодом связан процесс интеграции детей с особенностями развития в среду обычных сверстников. *Интеграция* в этом контексте рассматривалась как процесс *ассимиляции*, требующий от человека принимать нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своем поведении. Было утверждено, что учиться могут все дети, и каждому должна быть предоставлена возможность получить образование, какими бы тяжелыми ни были нарушения в развитии.

Концепция интеграции предполагала, что ребенок должен быть *подготовлен* к принятию его школой (т. е. учебным заведением, включая дошкольные учреждения) и обществом. Но общество не способно быстро меняться, поэтому при таких условиях социальная составляющая отсутствует. Однако в настоящее время развитие служб поддержки людей с ограниченными возможностями здоровья за рубежом идеологически определяется моделью, в соответствии с которой человек не обязан быть «готовым» для того, чтобы учиться в школе или работать. Большое внимание уделяется *адаптации среды* к его возможностям, развитию способностей, которые могут быть востребованы там, где он живет, учится и работает.

В англоязычных странах термин «включение» стал заменять термин «интеграция». Эта замена естественна, т. к. термин «включение» в большей степени отражает новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе. Хотя вопрос терминологии на Западе еще обсуждается, но многие специалисты рассматривают «интеграцию» и «включение» как две фазы одного процесса, когда вначале обеспечивается просто присутствие ребенка в образовательной среде, а далее полное включение в эту среду.

В настоящее время во многих странах инклюзивное образование закреплено законодательно.

Важно иметь в виду, что все зарубежные исследователи и специалисты в области образования отмечают повышение образовательного уровня детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивных школ по сравнению со специальными школами; повышается образовательный уровень и обычных учащихся — по сравнению с уровнем сверстников в школах, где инклюзия не используется.

В нашей стране, как и во всем мире, отмечается рост числа лиц с физическими и умственными недостатками. Доступ к получению специального образования *в условиях изоляции (сегрегации)* имеют все дети с ограниченными возможностями здоровья. Однако принцип инклюзивного образования, определенный в «Саламанкской Декларации ...», заключается в том, чтобы *все дети поступали в обычные школы* (если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе). Инклюзивное образование направлено на «обеспечение того, чтобы школы могли быть открытыми для всех детей, особенно детей с особыми образовательными потребностями», на создание

«Школ для всех», – учреждений, которые объединяют всех, учитывают различия, содействуют процессу обучения и соответствуют индивидуальным потребностям».

Слово «инклюзивное» постоянно сочетается со словом «образование». «*Инклюзивное образование*» – это образование, доступное всем детям, включая детей с серьезными физическими и умственными недостатками. Это образование предполагает необходимость *адаптации обучения к потребностям детей*.

*Интеграция* обеспечивает действительное равенство возможностей, т. е. она является *условием*. Эти условия наилучшим образом реализуются в рамках инклюзивных школ. Таким образом, интеграция создает равные возможности для всех детей при получении ими образования.

Наши исследования, как и многочисленные исследования зарубежных ученых, показали, что при наличии *определенных условий* наилучшие результаты языкового, слухоречевого, познавательного, личностного развития детей с достигаются в тех случаях, когда их обучение осуществляется в группах/коллективах нормально развивающихся детей. И это происходит тем полноценнее, чем раньше дети получают доступ к образованию в интегрированной среде.

Для того чтобы каждый ребенок имел возможность развиваться в соответствии со своими физическими, интеллектуальными и личностными возможностями, необходимо ликвидировать барьеры в передаче детям учебной информации, что часто происходит в дошкольных учреждениях, где осуществляется интеграция без инклюзии. Эти барьеры выражаются в том, что к детям-инвалидам предъявляются требования работать во время занятий в том же темпе, в каком работают здоровые дети, с одной стороны, и мыслить, как здоровые, – с другой.

Всем детям с ограниченными возможностями здоровья разного генеза присущи несформированность речи (бедность лексики, дефекты произношения, аграмматизмы), нарушение фонематического слуха; ограниченные представления об окружающем мире, трудности общения со здоровыми детьми (в большей степени, чем со взрослыми). Отдельные категории детей страдают нарушением физического слуха, нарушениями двигательной сферы (часто очень грубыми), нарушениями психики, нарушениями интеллекта, нарушениями эмоционально-волевой сферы. Очевидно, что ни одна группа детского сада общего типа не может включать хотя бы по одному ребенку с ограниченными возможностями здоровья из всех перечисленных категорий.

Для реализации московской программы «Образование для всех» необходимо провести ряд разноплановых исследований и решить задачи, которые позволят осуществить данную программу. Необходимо:

- разработать критерии комплектования интегрированных групп, в которых происходит инклюзивное образование дошкольников;
- научно обосновать количественное соотношение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в одной группе;
- в случае двух (и более) детей с ограниченными возможностями здоровья в одной группе научно обосновать, должны ли эти дети с относиться к одной нозологии или к разным;
- определить, какие категории детей нуждаются в сопровождении для участия в образовательном процессе;
- определить формы помощи каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья.

В зависимости от особенностей психо-физического состояния каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья для него должна быть составлена персональная подпрограмма. Количество этих подпрограмм в группе зависит от состава воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Специальной задачей исследования является организация образовательной работы воспитателя в интегрированной

группе при необходимости выполнения основной частью детей общей программы, а отдельными детьми – персональных подпрограмм. Необходимо также определить характер взаимодействия здоровых воспитанников и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе.

Особое внимание при проведении исследований следует уделить инклюзивному образованию детей с нарушением интеллекта и эмоционально-волевой сферы, а также с ДЦП.

Должна быть разработана программа подготовки коллективов детских садов общего типа, родителей здоровых детей и самих детей к тесным контактам с «другими» детьми.

Организация инклюзивного образования в условиях интеграции – очень сложная проблема, и решать ее нужно кооперацией ученых разных специальностей и педагогов-практиков. В Центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца в 2009/2010 учебном году начало проводиться исследование этой проблемы с одной категорией детей – глухими и слабослышащими: «Инклюзивное образование детей с нарушением слуха дошкольного и младшего школьного возраста в различных условиях интеграции».

### **Специфика современной дошкольной дидактики**

*Л.А. Парамонова (Москва)*

Ребенок, его личность является центральной фигурой образовательного процесса. И с точки зрения культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский), основополагающей целью этого процесса является создание условий, способствующих «присвоению» ребенком общечеловеческой культуры, заложенной в окружающем мире: предметах, природе, человеческих отношениях, а также в способах познания и порождения нового.

Однако, в современном дошкольном образовании данная цель существенно сужается, в связи с преобладанием целенаправленной интенсивной подготовки к школе детей, начиная с 5 лет (а иногда и раньше) с использованием методик, дидактических материалов (тетради, прописи, азбуки и т. п.) и форм организации обучения школьного типа.

А.В. Запорожец резко выступал против интенсификации развития детей и ранней подготовки их к школе. В противовес этому он выдвинул концепцию «амплификации детского развития», связанную с необходимостью активного использования в воспитании «специфически детских видов деятельности» (игра, конструирование, лепка и т. п.), благодаря чему наиболее успешно могут формироваться такие ценнейшие качества, которые в дальнейшем войдут в «...золотой фонд зрелой человеческой личности».

Обозначенные выше методологические подходы к развитию человека (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец) позволяют существенно по-новому определить содержание дошкольного образования. *Оно базисно*, поскольку позволяет формировать *базис* развития личности, и многоаспектно (а не предметно, как в школе). В такое содержание входят: и информация из разных областей действительности, которая в результате *активного* присвоения ребенком становится *знанием*; и способы и средства деятельности ребенка, разных ее видов (игровой, двигательной, познавательной, речевой); и способы общения и адекватного поведения в разных ситуациях; и набор определенных личностных качеств (активность, инициативность, самостоятельность, любознательность, оптимистичность и открытость, толерантность, аккуратность и умение следить за своим внешним видом, экологически грамотно вести себя в природном окружении и т. п.).

Для реализации такого многоаспектного содержания, в котором участвуют воспитатель, педагоги дополнительного образования и сами дети необходимо процесс обучения строить на следующих выделенных нами принципов современной развивающей дидактики. К основным из них относятся следующие.

*Первый.* Развивающее обучение должно ориентироваться на потенциальные возможности ребенка, на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), которую он, как бы, проходит вместе со взрослым. Роль взрослого при этом велика, но она меняется в зависимости от возраста детей и от предлагаемого им содержания. Поэтому, в любой педагогической технологии должно быть отражено, что из содержания предполагается дать детям непосредственно, а что — опосредовано: а) через организацию обучающегося детского сообщества (Е.Е. Шулешко, В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов); б) через использование специально отобранных взрослым развивающих объектов для самостоятельной деятельности (Н.Н. Подьяков, А.Н. Подьяков, Л.А. Парамонова).

*Второй.* Реализация деятельностного подхода — это развитие самой деятельности, основана ее компонентов (постановка цели, выбор средств, нахождение способов и использование их в новых ситуациях, контроль), что способствует развитию ее субъекта (деятеля) — ребенка. Связь информации, полученной от взрослого (рассказывание, чтение, показ модели и т. п.) с информацией, добытой самими детьми в процессе разных видов деятельности — залог формирования более осмысленных и глубоких знаний, а значит и развития детей. И даже освоение сенсорных эталонов нельзя сводить к упражнению. Они обязательно должны быть включены в мотивированную для ребенка деятельность (конструирование, лепка, рисование и т. п.) и выступать как результат обобщения свойств предмета в естественных условиях (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Н.Н. Подьяков, Н.П. Сакулина и др.).

*Третий.* Системный подход к организации содержания предполагает реализацию важного дидактического принципа «от общего к частному», специфика которого в этом возрасте заключается в том, что всякое частное должно выступать перед ребенком как проявление чего-то общего, т. е. не само по себе, а в системе других объектов или явлений, на основе чего познаются разные их свойства, взаимозависимости. В результате дети в старшем дошкольном возрасте овладевают умением «встраивать» новые для них объекты в уже сложившиеся у них системы, и пользоваться этим умением как средством познания. Все это позволяет детям выходить за пределы конкретики, которая сама по себе часто для ребенка не имеет смысла, делать обобщения, выводы, прогнозировать некоторые результаты и находить творческие решения.

*Четвертый.* Интегрированный принцип организации освоения предлагаемого содержания, который, с одной стороны, не нарушает целостность каждой из областей знаний (природа, родной язык, рисование и др.), а, с другой, — существенно их взаимообогащает, способствует их смысловому углублению, расширяет ассоциативное информационное поле детей, что активизирует у них их собственную интерпретацию разных явлений как вербальными, так и невербальными средствами. У детей развиваются широкие смысловые связи на основе «единства аффекта и интеллекта» (Л.С. Выготский).

*Пятый.* Создание проблемных ситуаций, характеризующихся определенным уровнем трудности, связанной с отсутствием у ребенка готовых способов их разрешения и необходимостью их самостоятельного поиска. В результате у детей развивается поисковая деятельность, направленность на достижение цели, а найденные ими способы обобщаются и свободно используются в новых ситуациях, что говорит о развитии их мышления. Одновременно у детей возникают «умные эмоции» (А.В. Запорожец), связанные с получением удовлетворения от преодоления трудностей и самостоятельного нахождения решений.

*Шестой.* Наглядное моделирование, демонстрирующее детям некоторые скрытые зависимости (приспособление животных к внешней среде, например, смена окраски, изменение двигательных реакций — замирает, складывает крылышки и т. п.) и отношения, например, математические (часть — целое, одна вторая, одна четвертая и т. п.), что способствует началу формирования общих категорий (часть — целое, причинность и др.), становлению логического мышления.

*Седьмой.* Создание условий для практического экспериментирования с разными материалами: самостоятельного, вне предъявления взрослым какой-либо задачи идиктумого условиями задачи, заданной педагогом. Как показывают исследования, широкая ориентировка в свойствах материала существенно активизирует поисковую деятельность детей, направленную на нахождение разных вариантов решений, а это один из показателей креативности.

*Восьмой.* Продуктивное взаимодействие детей между собой и со взрослыми (диалогическое общение), благодаря чему формируется детское обучающееся сообщество, в котором каждый ребенок чувствует себя успешным, умелым, уверенным в случае необходимости в помощи товарищей и взрослого.

*Девятый.* Учет индивидуальных особенностей: личностных (лидерство, инициативность, уверенность, решительность и т. п.), разности в возможностях и в темпе выполнения задания и др, что способствует успешности каждого ребенка.

*Десятый.* Учет основных когнитивных стилей или модальностей обучения: одни дети лучше усваивают с опорой на зрительное восприятие (визуальное), другие – на слуховое (аудиальное), а третьи – на двигательное и тактильное (кинестетическое). И очень важно, когда одно и тоже содержание и рассказывается, и показывается, и проигрывается детьми через движения. В этом случае дети смогут, во-первых, лучше вникнуть в материал и усвоить его, а во-вторых, у всех детей постепенно будут развиваться более слабые для них типы восприятия.

*Одиннадцатый.* Создание условий для востребованности самими детьми освоенного на занятиях содержания в дальнейшей свободной деятельности (игре, рисовании, конструировании, в создании карнавальных костюмов и т. п.).

*Двенадцатый.* Учет специфики в развитии мальчиков и девочек. Так, девочки более успешны в маленьком пространстве и поэтому им легко удаются мелкие работы в отличие от мальчиков; при восприятии текстов на слух девочки реагируют на то, как это сказано (эмоционально или нет), а мальчики – на смысл; в движении девочки более выразительны, а мальчики – более выносливы и др. (Т.П. Хризман).

Сформулированные выше принципы безусловно носят здоровьесберегающий характер: полноценное психическое развитие, сохранение эмоциональной сферы, формирование уверенности, активности, инициативности и защищенности.

Реализация всех вышеназванных принципов с необходимостью предполагает организацию обучающих занятий нового типа, основанных на постоянном взаимодействии детей между собой и со взрослыми, благодаря чему может сформироваться обучающееся детское сообщество, в котором каждый ребенок чувствует себя успешным, открытым для сотрудничества со сверстниками и со взрослыми. Организация таких занятий, безусловно, способствует, с одной стороны, сохранению самооценности дошкольного детства и его непреходящего значения, а с другой обеспечивает психологическую готовность к школьному обучению.

## **Особенности организации обучения детей дошкольного возраста иностранным языкам**

*Н.М. Родина (Москва)*

В первые годы жизни ребенка овладение вторым языком происходит нерасчлененно, что отражает естественную связь деятельности и языка. При переходе от научения к учению овладение языком и усвоение его единиц и элементов происходит благодаря внешнему целенаправленному побуждению. Однако этот подход, вполне оправданный с точки зрения дидактики и педагогической психологии, порождает основную трудность в обучении языку: по условиям естественного функционирования язык должен быть влечен в качестве компонента в какую-либо деятельность, а в связи с особенностями обуче-



ния его приходится искусственно от такой деятельности абстрагировать и представлять в виде самостоятельного предмета усвоения. Это отвлечение выгодно для организации обучения языку как предмету, но пагубно для овладения языком как средством общения. Поэтому основной задачей является сделать обучение языку успешным благодаря его включению в целенаправленную, содержательную, интересную для ребенка деятельность.

Обучение иностранному языку у ребенка-дошкольника может проходить в различной форме. Метод «гувернантки» предполагает повседневное общение с ребенком на иностранном языке в различных видах деятельности. Естественное погружение в языковую среду возможно, например, при переезде в другую страну, при организации двуязычных детских садов (Протасова 1998). Детальное описание жизни двуязычного детского коллектива, сделанное в работе Bernhardt (1992), и анализ типов двуязычного общения в детском саду (Fillmore, 1989) продемонстрировали, с какими реальными трудностями неизбежно сталкиваются даже очень хорошие педагоги, работающие в смешанных в языковом отношении коллективах: непонимание, злоупотребление недостатком контакта, организационные помехи и т. д. В стандартных современных городских условиях предоставляется возможность обучать ребенка, прежде всего, на специально организованных занятиях, руководствуясь тем или иным методом обучения.

Наблюдения за овладением иностранным языком детьми дошкольного возраста показывают, что обычно дети хорошо запоминают отдельные слова второго языка, могут использовать небольшое число грамматических конструкций в стандартных ситуациях в ходе организуемых педагогом игр, но собственно процесс общения во время занятий строится только на родном языке детей. Дети не используют второй язык в процессе реального общения с преподавателем и между собой. Отмечаются постоянно возникающие у детей трудности при создании высказываний на изучаемом языке. В ходе сюжетно-ролевых игр, когда каждому ребенку для участия в игре нужно сказать о том, что он хочет, умеет делать, или о том, что у него есть, дети постоянно нуждаются в помощи взрослого, ждут от него образца высказывания, который не всегда могут затем повторить; часто называют только одно слово вместо всей фразы, что искажает смысл высказывания, которое было бы адекватным данной ситуации. Дети не могут использовать выученные ими модели в иных ситуациях общения, обобщать и переносить в иные условия взаимодействия усвоенный материал.

С психологической точки зрения, такие варианты работы с детьми ориентируются на поэтапное формирование речевого действия, иерархизацию речевых навыков и умений. Включая учащегося в соответствующую деятельность, педагог обеспечивает создание мотивации. Управляя мотивационной стороной деятельности, взрослый управляет всей деятельностью и гарантирует достижение результата. Обучение операциям производится в таких условиях, чтобы они (операции) разворачивались в речевое действие. Апеллируя к потребностям ребенка в познании, в игре, поскольку потребности в овладении иностранным языком у него отсутствуют, педагог создает мотивы в рамках установленных видов деятельности, причем все предлагаемое в процессе образования знание должно иметь смысл для каждого отдельного ученика, при всей неустойчивости внимания дошкольника, его несформированной способности к систематическому учению и отсутствию письменной основы типа учебника. Эти предпосылки касаются познавательной стороны обучения, но никак не затрагивают его коммуникативную сторону. Структурируя речевую деятельность, добиваясь взаимно-однозначного соответствия мотивов, действий и лингвистических явлений, можно добиться усвоения заранее определенного набора языковых единиц и правил оперирования с ними в жестко заданных ситуациях — лишенных элемента непредсказуемости, креативности, что характеризует процесс естественного речевого общения. В то же время представляется очевидным, что общение на иностранном языке не сводимо к интеллектуально усваиваемому, заранее исчислимому количеству речевых высказываний — либо, в соответ-

ствии с более ранними программами, к заучиванию наизусть нескольких наборов обмена репликами.

Психологические основы коммуникативно-деятельностного и личностно-деятельностного подхода к обучению неродному языку были заложены в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева и И.А. Зимней.

Согласно личностно-деятельностному подходу, в центре обучения находится сам ребенок, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ребенок-ученик как личность. При этом «два фактора определяют детский образ предмета учебной деятельности: задаваемое взрослым содержание и сам взрослый, как партнер ребенка по работе с этим содержанием» (Цукерман, 1993, с. 41).

Организация обучения на основе личностно-деятельностного подхода означает то, что все методические решения педагога, например, организация учебного материала, использование тех или иных приемов, способов, упражнений и так далее, должны преломляться через «призму личности обучаемого» — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Личностно-деятельностный подход также предполагает, что в процессе преподавания иностранного языка педагог максимально учитывает национальные, половозрастные, индивидуально-психологические (темперамент), статусные (т. е. положение в группе, в классе) особенности ребенка (Колшанский, 1985; Пассов, 1985).

Среди индивидуальных особенностей учащихся, которые оказывают значительное влияние на эффективность процесса овладения вторым языком, особо выделяются используемые ими стратегии, которые делятся на стратегии в изучении (связанные с восприятием, сохранением-запоминанием и извлечением информации) и коммуникативные стратегии. Именно коммуникативные стратегии являются предметом самого пристального анализа (Bialystok, 1990, Bongaerts, Poulisse, 1989 и др.). Классификация коммуникативных стратегий взрослых, изучающих второй язык, была предложена Элейн Тарон (1981). Это — «перефразирование»: использование слов второго языка, которые не передают точно намерение говорящего, но позволяют слушающему догадаться о том, что он имеет в виду (например, *pipe* (трубка) вместо *waterpipe* (водопроводная труба); создание новых слов, включающих важные семантические характеристики нужного слова (например, *air ball* (воздушный мяч) вместо *balloon* (шарик), описание характеристик того предмета, название которого во втором языке неизвестно; «заимствование» — пословный перевод выражений с родного языка на второй язык, включение слов родного языка во фразу на втором языке; «просьбы о помощи» — вопросы «что это?», «как это называется по-...?»; «использование невербальных средств» — передача значения с помощью мимики, жестов и т. д.

Исследования коммуникативных стратегий, которыми пользуются дети, изучающие второй язык, пока еще немногочисленны. В исследовании (Chesterfield, Chesterfield, 1985), проведенном в детском саду и первом классе, где учатся мексиканские дети, овладевающие английским языком, описываются следующие стратегии, к которым прибегают дети в процессе общения на втором языке: имитация слова, произнесенного другим, воспроизведение заученного наизусть ряда из песни, стихотворения, считалки, использование не анализируемых «формул», в знакомых ситуациях взаимодействия; манипулирование с языком в речи, обращенной к самому себе; самостоятельное исправление ошибок, допущенных в речи; просьба объяснить непонятное слово или выражение.

Реализация коммуникативного подхода в обучении второму языку, согласно которому одна из основных целей обучения — научить общению на изучаемом языке, означает, что:

- задачи, которые решаются в группе, должны быть направлены на формирование всех компонентов коммуникативной компетентности и не ограничиваются только задачами в области языковой компетентности;

- знания о структурах языка должны позволять ребенку использовать язык в целях реальной коммуникации, эти знания не являются главными в обучении, а лишь позволяют достигать поставленных коммуникативных целей;
- умение использовать язык в общении и точность в соблюдении правил языка являются основными принципами, которые лежат в основе коммуникативных техник детей. Но возможны случаи, когда принцип соблюдения языковых правил может и должен быть нарушен для того, чтобы общение на изучаемом языке было продолжено;
- во время обучения дети должны использовать язык (продуктивно и рецептивно) в естественных, постоянно меняющихся, не запрограммированных ситуациях общения (Brown, 1994).

Организация обучения иностранному языку в соответствии с этими принципами означает, что значительно повышаются требования как к построению самого процесса обучения, так и к уровню подготовки преподавателей. Педагогам необходимо теперь уметь использовать второй язык в естественно возникающих на занятиях ситуациях общения, реализуя при этом поставленные учебные цели.

## **К вопросу о формах организации развивающей предметно-игровой среды**

*Е.В. Трифонова (Москва)*

Проблема развивающей предметно-игровой среды на сегодняшний день остается актуальной и в теоретическом и в практическом отношении. Есть четкое определение *развивающей предметной среды* – как *моделирующей развитие детской деятельности* (Новоселова С.Л., 2004, с. 3). Это значит, что такая среда позволяет не только реализовывать ту или иную (в нашем случае – игровую) деятельность в ее рамках, не только способствует развитию ребенка в ее процессе, но и создает благоприятные условия для развития самой деятельности, переходу ее к новым, более сложным формам, а значит – перспективы дальнейшего развития ребенка.

Первые разработки в области создания различных развивающих сред, в т.ч. и игровых, принадлежат С.Л. Новоселовой, ее сотрудникам и аспирантам. В этих исследованиях было показано, что развивающий потенциал игровой среды в значительной степени связан с ее обобщенностью и смысловой нейтральностью, что позволяет в рамках данной развивающей игровой среды организовывать сюжеты на любые темы, отталкиваясь от задач, идущих от познавательной и игровой инициативы самого ребенка.

В исследованиях было показано, что при такой организации предметно-игровой среды существенно расширяется диапазон сюжетов, а сами игры становятся более содержательно насыщенными (Гринявичене Н.-Э.Т., 1989). Но существует факт, зафиксированный и в литературе, и ежедневно наблюдаемый воспитателями старших-подготовительных групп, и уже давно принятый к сведению родителями и производителями игрушек. Суть его в том, что дети этого возраста предпочитают реалистичную игрушку: маленькие копии настоящих предметов вызывают у детей неподдельный интерес и желание играть с ними.

Как соотносить этот факт с линией нарастания обобщенности, присущей развивающей предметно-игровой среде? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо уточнить особенности использования в детской игре предмета-заместителя. В результате анализа ряда исследовательских работ (выполненных с 1960-х по 1990-е годы) можно зафиксировать многочисленные факты отказа детей дошкольного возраста от использования в игре таких предметов.

По данным Е.М. Гаспаровой (1985, с. 16), дети отказывались использовать предмет (кубик) в качестве персонажа (мотивируя тем, что «из кубиков строят») в возрасте 4–5 лет. По данным Н.И. Непомнящей (Психология и педагогика игры дошкольника, 1966,

с. 310), подобные трудности с применением предметов-заместителей возникали у детей 5–6 лет. Исследования И.В. Котетишвили (там же, с. 329) зафиксировали сходные отказы у детей от 5 до 7 лет. Предложение кубиков с лицами детям 6–7 лет в эксперименте Е.Е. Кравцовой (1991, с. 117–118) также обнаружило, что этот экспериментальный материал оказался труден для детей даже при разыгрывании хорошо знакомого сюжета.

Кроме того, было отмечено, что если «подсказки» взрослого резко активизировали самых маленьких детей в наделении нейтральных объектов некоторым значением в смысловом поле игры, то такое же косвенное руководство взрослого не помогало старшим детям (Володкович Т.В., 1990, с. 123). И еще один факт: экспериментально было выявлено, что если предметная среда сочетает сюжетные игрушки и полифункциональные материалы (потенциальные заместители), то дети *менее активно* наделяют значением эти предметы *на втором и седьмом* годах жизни (там же, с. 122). А вот данные другого исследования: «Предметы-заместители больше всего используются детьми пятого года жизни. Меньше всего – шестого» (Гринявичене Н.-Э.Т., 1989, с. 8).

То есть реально к концу дошкольного возраста у ряда детей фиксируется отказ от использования в игре предмета-заместителя. В указанных работах этот феномен объясняется неспособностью детей использовать предмет-заместитель, потому что дети оказываются в «плёну» стереотипов игрового поведения. Однако отказ может быть связан как с неспособностью, так и с нежеланием это делать. Один вариант, если мы имеем дело с детьми, которые не использовали предметы-заместители ранее и продолжают отказываться от их применения в старшем дошкольном возрасте. В этом случае целенаправленное обучение, показ игровых способов действий может изменить ситуацию (судя по всему, это случаи, описанные в работах Е.М. Гаспаровой и Е.Е. Кравцовой). А вот что касается случаев, описанных И.В. Котетишвили и Т.В. Володкович, то здесь, судя по всему, отказ был связан не столько с невозможностью, сколько с нежеланием использовать предмет-заместитель в предлагаемой экспериментатором ситуации.

Если принять во внимание стремление детей этого возраста к максимально реалистичной игрушке, то становятся понятны причины таких отказов. Получается, что к концу старшего дошкольного возраста нужно обеспечивать детей реалистичными игрушками? *Но учитывая тот факт, что тематика игры к этому возрасту должна охватывать практически все области действительности – это просто невозможно.*

Еще один экспериментальный факт: овладение в полной мере способностью к наделению знаковой функцией игрового материала (как крупногабаритных модулей, так и традиционных предметов-заместителей) *приводило не только к тому, что сами «заместители» использовались детьми именно в знаковой функции широко и разнообразно, но и к тому, что дети стали самостоятельно изготавливать простейшие игрушки-самоделки, «что не наблюдалось в констатирующих наблюдениях»* (Гринявичене Н.-Э.Т., 1989, с. 12). Этот факт показывает, что сначала ребенок идет по линии все более активного абстрагирования от предмета, но затем, когда эта способность в достаточной степени сформирована, происходит переход к другой линии развития, и стремление к реалистичной игрушке находит естественное разрешение в самостоятельном создании необходимой игровой среды. То есть, *когда игра уже легко может разворачиваться во внутреннем плане, она переходит на другой уровень* и на этом новом этапе ребенок уже становится способен последовательно развивать игровое действие, даже отвлекаясь на какое-то (иногда и продолжительное) время от сюжета игры для создания необходимых ему средств, а «реалистичность» игрушки (точнее – максимальное соответствие игровым замыслам) позволяет сильнее ощутить «реальность происходящего». *При этом наиболее важной особенностью оказывается не то, что эта среда «детализирована», а то, что она создается именно самим ребенком.* Самостоятельное изготовление необходимых игрушек полностью разрешает противоречие между широтой игровых интересов и стремлением к реалистичной игрушке.

Таким образом, мы касаемся важной темы игрушек-самоделок. Их воспитательное значение было известно давно. Д.В. Менджерицкая (1948, с. 36) отмечала, что «самоделные игрушки необходимы даже при самом богатом оборудовании». Кстати, ей же принадлежит и еще одно, актуальное и поныне, замечание: «В наших детских садах много самоделных игрушек, но они в большинстве случаев изготовляются взрослыми, причем иногда даже не употребляются в игре, а стоят на выставке. И в этом сказывается непонимание особенностей ребенка, который стремится делать все сам» (там же).

Действительно, к концу дошкольного возраста дети охотно создают фигурки героев своей игры, целые города жителей или армии из пластилина и фольги. В дело идет все: камушки, палочки, фантики, фольга, лоскутки, пластилин, все виды бумаги и картона, брусочки, пробки, утеплительный поролон... Современные дети с охотой используют отвердевающий пластилин. Фантазия, а также творческий потенциал ребенка, оригинальность его конструктивных решений и изящность исполнения задумок порой по-настоящему поражают. Появление у ребенка желания самостоятельно сконструировать что-то, необходимое ему для игры, означает важный этап в его развитии: *умение создать игрушку – это умение создать орудие своей деятельности, это умение организовать собственную деятельность в соответствии со своими потребностями.*

То, что самоделная игрушка и самоделная предметная среда являются развивающими, обычно не вызывает возражений. Однако их создание в большей степени связано с развитием его умений, практических навыков, конструктивного мышления... А вот является ли подобная среда развивающей предметно-игровой средой, способствует ли такая она *развитию собственно игровой деятельности?* Оказывается, ее развивающее значение приближается к развивающему значению модульной среды, поскольку она также позволяет игровому сюжету отталкиваться не от особенностей наличной ситуации, а от замыслов ребенка. *И эта возможность организации сюжетов, идущих от инициативы самого ребенка, в игровом пространстве, соответствующем его замыслам и представлениям, обеспечивает подлинно развивающий характер такой среды.* Существенное отличие здесь состоит в том, что если модульная среда способствует формированию внутреннего плана деятельности, то самоделная игровая среда способствует формированию универсальной способности к построению новых целостностей различного типа – это универсальная способность, значение которой было раскрыто в работах Л.А. Парамоновой.

Важное развивающее значение имеет и то, что подобная среда позволяет реализовать игру в разных формах, доступных на данный момент ребенку: от предметно-практической до «идеальной». При этом в случаях, когда игровой процесс уже стал «свернутым», практическое действие, связанное с созданием «предмета игры» и развернутое во времени, способствует «разворачиванию» пространства для внутренней игры, делая ее «предметной» и более насыщенной.

На сегодняшний день понятие развивающей предметной среды детства не включает в себя самоделные игрушки и самоделной игровой предметной среды (Новоселова С.Л., 2006). Точнее будет сказать, что они нигде не прописаны как элементы развивающей предметно-игровой среды. На деле это приводит к тому, что реально она используется в условиях дошкольных образовательных учреждений крайне редко, несмотря на то, что развивающий потенциал ее (не только в отношении игры, но и в отношении развития и обогащения ряда других специфически детских видов деятельности) несомненно велик. Вернуть эту среду с ее развивающими возможностями в педагогический процесс детского сада – достаточно важная на сегодняшний день задача.

## Закон соответствия позиции взрослых требованию развития личности ребенка

В.И. Тютюнник (Москва)

Общий вывод о чувствительности дошкольного детства к развитию потребности-способности к творческому труду, основанный на том, что во все эпохи этот период отмечен первыми попытками детей подражать труду взрослых, дает основания считать это обстоятельство имеющим силу закона психического развития личности ребенка. «Внутренняя позиция» ребенка во все эпохи остается неизменной. Потребность в труде, возникающая у всех детей всех времен и народов на границе 3–4-го года жизни, по всей видимости, является наследуемой последующими поколениями, так как своим происхождением она обязана фактическому включению детей в труд вместе с взрослыми на протяжении нескольких миллионов лет антропогенеза. В этот период жизни ребенка складываются морфологические структуры всех функциональных систем растущего организма. Особая чувствительность ролевой игры к сфере трудовой деятельности взрослых, о которой писал Д.Б. Эльконин (1978, с. 31), на самом деле есть *чувствительность ребенка* к этой сфере деятельности взрослых. А то обстоятельство, что современные дети реализуют свою потребность действовать как взрослые в ролевой игре обусловлено *местом*, которое они занимают в системе доступных им общественных отношений. Это место изменялось под влиянием действия *закона соответствия производственных отношений людей уровню и характеру развития производительных сил*. Однако, действие этого закона в отношении места детей в системе общественных отношений не является прямолинейным и фатальным. Во-первых, действие этого закона идет по спирали: уровень развития производительных сил в современную эпоху научно-технического прогресса поднимается не только на более высокую ступень производительности и качества труда, но и, как ни парадоксально это звучит, — опускается на более низкую возрастную ступень по доступности для овладения современными средствами и предметами труда уже в детском возрасте. Сейчас появляется все больше таких автоматов и механизмов, которые при всей сложности их конструкции настолько просты в использовании, что становятся средствами деятельности детей дошкольного возраста. Известно, что дети 5–6 лет осваивают компьютеры в 4–5 раз быстрее старшекласников. Таким образом, происходит как бы возвращение к исходному состоянию первобытнообщинного способа производства, когда дети с раннего возраста осваивали средства и предметы труда с той разницей, что тогда это был потребительский труд, а сейчас это труд творческий. Общим в этом процессе трудового развития является не только доступность средств и предметов труда для овладения ими в детском возрасте, но и необходимость раннего овладения средствами труда из-за высокого уровня их наукоемкости и требования дальнейшего умственного и технического прогресса, которые являются сторонами единого целого — производительных сил в их «живой» и материально-технической составляющих. Появление универсальных электронных средств современного производства, которые к тому же широко применяются в повседневном потребительском труде в виде электронных бытовых приборов, обучающих систем в сфере образования, — вхождение этих универсальных орудий труда в жизнь людей властно ставит на повестку дня вопрос о сроках и характере овладения этими орудиями подрастающими поколениями. Как показывает опыт стран с высоким уровнем технического прогресса, все современные автоматические средства деятельности специально создаются для развивающих игр и творческого труда детей при совместной работе инженеров, психологов, медиков, эргономистов, что позволяет обеспечивать их безопасность и доступность для самостоятельного творчества с детского возраста. Они составляют техническую «зону перспективного развития» личности ребенка. Во-вторых, его действие опосредовано той *позицией*, которую занимают конкретные взрос-

лые люди во взаимодействии с детьми. Эта позиция может быть слепой или осознанной в зависимости от того, насколько люди знают законы развития личности ребенка и законы общественного развития, насколько они следуют этим законам, как они понимают содержание своего взаимодействия с детьми на начальных этапах развития ребенка. Если взрослые люди представляют содержание своего взаимодействия с детьми как творчество, имеющее значение для потребностей людей, а целью воспитания считают развитие творческих способностей ребенка, то при всем многообразии форм взаимодействия в разные периоды онтогенеза это содержание сохраняется по своей сути и личность ребенка получит полноценное развитие.

В *содержании взаимодействия* ребенка с взрослыми можно выделить, наряду с психологическим «наполнением», — материально-техническое и организационное. Под содержанием взаимодействия ребенка и взрослого понимается творчество, имеющее значение для людей. *Психологическая составляющая* содержания взаимодействия ребенка с взрослыми подразумевает соответствие «внутренних позиций» субъектов взаимодействия: учет взрослым особенностей ребенка, представление о самосознании субъекта творческого труда и соответствующую развивающую или коррекционную работу. Предмет деятельности должен совпадать с мотивом ребенка; замысел должен соответствовать требованию полезности; работа должна завершаться получением результата; должно быть организовано обучение необходимым знаниям, умениям, а также знакомство с историей развития культурной области, в которой ребенок реализует свои способности. В зависимости от уровня развития личности субъектов взаимодействия будет определяться и то, что можно назвать *характером, степенью и фазой или типом взаимодействия*. *Характер взаимодействия* — это своеобразное для каждой ситуации взаимодействия соотношение коммуникативной, интерактивной, перцептивной сторон общения, обусловленное особенностями субъектов и в еще большей степени — уровнем развития личности ребенка, проявляющимся в конкретной культурной области. На начальной стадии овладения той или иной культурной областью ведущей стороной является коммуникативная, так как ребенок стерилен в информационном отношении и не может двигаться в этой области самостоятельно. Это — *фаза непосредственного научения, обучения*. По мере овладения минимумом информации пробуждается стремление к активности в этой области, которая не сразу может протекать изолированно и нуждается в реальной поддержке через интеракцию. Это — *фаза совместно-разделенной деятельности* (термин А.И. Мещерякова). Овладение практической стороной деятельности в такой степени, которая позволяет действовать самостоятельно, все же обусловлено необходимостью контроля и оценки действий субъекта. Доминирующей становится перцептивная сторона общения. Это — *фаза самостоятельного творчества*.

*Степень взаимодействия* — количественный показатель общения индивидов, характеризующийся следующими параметрами: 1) продолжительность непосредственных контактов в единицу времени; 2) число взрослых и детей непосредственно взаимодействующих. В-третьих, позиция конкретных взрослых людей на уровне межличностного взаимодействия с детьми во многом определяется общественной позицией по отношению к детям. А эта позиция зависит, в конечном счете, от характера общественных отношений. Именно общественной позицией обусловлены факты отсутствия в дошкольных учреждениях помещения для «Комнаты труда», оснащенной необходимым оборудованием и материалами. Правда, сегодняшние перемены в общественных отношениях еще больше усугубляют проблемы детства: из-за прекращения финансирования закрываются многие кружки. То обстоятельство, что современные дошкольники в детских садах, представляющих самую массовую форму организации жизни и деятельности детей, реализуют свою потребность в творческой деятельности преимущественно в сюжетно-ролевых (не всегда творческих, а чаще отобразительных) играх, свидетельствует о стихийной общественной позиции взрослых по отношению к детям.

Об этом же свидетельствует, в частности, и организация предметной среды в дошкольных учреждениях, семьях, в начальной школе, где игровые «зоны» существенно потеснили трудовые «зоны». Известно, что предметы, составляющие жизненное пространство людей, обладают побудительной силой, валентностью по К.Левину. Предметы «побуждают» человека действовать в соответствии с их «логикой»: игрушки могут «побуждать» играть с ними; к труду могут «побуждать» только средства и предметы труда. Анализ предметного наполнения жизненного пространства современных детей показывает, что игровых «зон» в детских садах, например, от 3–4 до 8–10 на групповую комнату, тогда как трудовых «зон» — не более 2-х: «уголок дежурных» и «уголок природы». Таким образом, в организации предметного содержания жизненного пространства современных детей мы обнаруживаем «вещественное доказательство» такой позиции взрослых, которая ставит детей на место в системе общественных отношений, ограничивающее для них выбор деятельности для реализации потребности к творческому труду, которая с силой закона возникает у всех детей, но не у всех получает развитие. Общий генетический закон культурного развития ребенка (Л.С. Выготский) может быть конкретизирован: такое психологическое новообразование как потребность-способность к творческому труду появляется на сцену не дважды, а трижды. Сначала эта «культурная функция» должна появиться на стороне взрослого в виде такой позиции (стихийной или осознанной) по отношению к ребенку, которая позволяет ему реализовать свою потребность в творческой деятельности в тот период онтогенеза, когда психика чувствительна (он хочет!) к развитию данного психологического новообразования. Только после этого она может появиться на сцене во второй раз в виде такого содержания, характера и степени взаимодействия взрослых с ребенком которое соответствует требованию развития потребности-способности к творческому труду (он хочет и вместе с взрослым может!). Наконец, в третий раз, она появляется уже в виде полного объема компонентов самосознания субъекта творческого труда в самостоятельной деятельности ребенка.

## **Проблема социального сиротства в современном дошкольном мире**

*А.Ш. Шахманова (Москва)*

Дошкольное образование сегодня — это динамично развивающаяся система, ориентированная на разные категории воспитанников. Много внимания уделяется работе с одаренными детьми, развитию инклюзивных форм образования дошкольников. Это, несомненно, положительная тенденция.

Но есть в дошкольном мире особая категория детей — это дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, т. е. — социальные сироты.

Дети-сироты — особые дети. Они являются носителями специфических черт личности, обусловленных неблагоприятными условиями жизни вне семьи. Как правило, они являются носителями целого спектра врожденных и приобретенных заболеваний, среди которых такие тяжелые инфекции, как ВИЧ, гепатит, сифилис, нередки случаи врожденной наркотической или алкогольной зависимости.

Воспитанники детских домов имеют серьезные психологические проблемы, обусловленные последствиями госпитализма, психическими травмами, полученными в неблагополучной семье или в процессе воспитания «на улице». Это в первую очередь проблемы эмоциональной сферы, такие как «эмоциональная глухота», проявляющаяся в неумении дифференцировать и адекватно реагировать на эмоциональные состояния окружающих и свои собственные. В силу того, что дети не испытали родительской любви и не знают, что такое быть любимыми, они сами не умеют любить, часто проявляют агрессивность, повышенную тревожность и страхи. Все это ведет к проблемам в общении, как со сверстниками, так и со взрослыми.



Детям – сиротам часто свойственно отставание в развитии интеллектуальной сферы, которое проявляется в ограниченности кругозора, недоразвитии многих психических процессов: внимания, памяти, мышления, речи и т. д. Практически все дети попадают в детский дом с диагнозом «педагогическая запущенность».

К тому же воспитанники детских домов – это очень неоднородный контингент. Здесь находятся сироты, т. е. дети, родители которых погибли. Они имеют некоторый опыт жизни в семье, часто благополучной и социальные сироты, т. е. дети, чьи родители живы, но в силу тех или иных причин не занимаются их воспитанием. Социальные сироты, в свою очередь, объединяют тех, кто прошел через воспитание в домах ребенка и никогда не знал семьи, т. е. так называемые «отказные» дети, оставленные мамами в первые дни или недели жизни; тех, кто пришел в детский дом из семьи (как правило, неблагополучной) в результате лишения их родителей родительских прав; и детей, имеющих опыт жизни «на улице» – беспризорников. Каждая из этих категорий детей обладает своими специфическими особенностями и требует специального подхода.

Несмотря на существование разных форм призрения данной категории детей (усыновление, патронат и др.), сегодня большая часть детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, по-прежнему, воспитывается в домах ребенка и дошкольных детских домах.

Сегодня педагогический процесс детского дома не способствует полноценному развитию воспитанников.

Детские дома – это закрытые учреждения. Здесь дети находятся круглосуточно, эпизодически выезжая на прогулки за пределы дома вместе с педагогами. Такая организация жизни создает свою специфику и негативно сказывается на развитии воспитанников, так как происходит изоляция ребенка от социума, в котором ему в последующем предстоит жить.

Постоянное нахождение ребенка в коллективе, отсутствие возможности побыть одному, много взрослых вокруг и недостаток по настоящему близких отношений с кем-либо, чрезмерная регламентация жизни и другие особенности не способствуют раскрытию позитивного потенциала воспитанника, а зачастую тормозят его личностный рост.

Преобладание в дошкольных детских домах разновозрастных групп, в которых часто вместе содержатся нормально развивающиеся дети и дети с разными степенями интеллектуального и речевого недоразвития, также составляет одну из специфических особенностей педагогического процесса детского дома.

На сегодняшний день дошкольные детские дома функционируют по типу дошкольного учреждения для детей из семьи, т. е. детского сада. Такая организация жизни не обеспечивает удовлетворение личностных потребностей детей (в первую очередь потребности в любви, индивидуально-личностном общении и т. д.).

Необходимо пересмотреть функциональное назначение детских домов и определить детский дом, что это? Закрытое образовательное учреждение, изолирующее детей от общества и общество от детей, или альтернатива семьи?

Мы считаем, что детский дом – это, прежде всего, учреждение, призванное максимально заменить семью, которой ребенок лишился. Основная функция детского дома – не образовательная (которая, несомненно, тоже очень значима), а функция замены семьи, т. е. обеспечения ребенку чувства психологической защищенности, комфорта, вооружения его такими навыками, которые в дальнейшем позволят ему самостоятельно строить свою жизнь по типу благополучной семьи.

В отличие от образовательных учреждений для детей из семьи детские дома призваны решать более широкий спектр задач, которые условно можно разделить на три взаимосвязанных блока.

*Компенсующий блок.* Воспитанники детских домов, интернатов, приютов долгое время были лишены многих необходимых для нормального развития условий. Мы

имеем в виду не только материальные проблемы, хотя они тоже, несомненно, важны, но и такие жизненно необходимые ребенку условия, как потребность в любви, заботе, новых положительных впечатлениях и т. д. Детям необходимо компенсировать то, чего они не получили на предыдущих этапах развития.

*Коррекционный блок.* Воспитанники детских домов — это дети, которые уже на начальных этапах своего становления столкнулись с теневой стороной жизни, оказавшей не лучшее влияние на их развитие. Как правило, коррекция затрагивает все стороны развития: восстановление, насколько это возможно, здоровья ребенка, преодоление проблем в интеллектуальной сфере, эмоциональной недостаточности и личностных особенностей, сложившихся в результате негативного влияния среды.

*Развивающий блок.* Дети — воспитанники детских домов имеют все те права, которыми обладают дети из семьи. Поэтому задачей детского дома является гармоничное всестороннее развитие ребенка, обеспечение ему всех тех возможностей для полноценного развития, которыми обладают дети из семьи.

Необходимо, чтобы дети ходили в общеобразовательные учреждения для обычных детей из семьи и возвращались в детский дом, как все дети возвращаются в семью.

Перевод детей в общеобразовательные учреждения в корне меняет содержание работы детского дома и функций педагогического персонала в нем. Он не снимает с воспитателей обучающих функций. Однако содержание образования в детском доме должно носить принципиально иной характер, чем в обычном образовательном учреждении. Здесь целесообразно проводить работу по привитию детям бытовых навыков, развитию творческого потенциала, психологической гармонизации личности (коррекции последствий эмоциональной депривации; повышенной тревожности и агрессивности, формирование адекватных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми и т. д.).

Решение поставленных задач требует специальной подготовки кадров. В условиях детского дома значимость педагога в жизни ребенка гораздо выше, чем просто воспитателя в детском саду или учителя в школе. Помимо выполнения своих профессиональных педагогических функций он должен по мере сил восполнить детям несуществующих родителей и это, пожалуй, самая сложная задача из всех, стоящих перед ним.

С другой стороны педагог, работающий с детьми, оказавшимися в условиях родительской депривации, чаще других имеет дело с такими детскими проблемами, как повышенная агрессивность, тревожность, страхи, разная степень интеллектуального и физического недоразвития, стрессы и т. д. Все это негативно сказывается на личности самого педагога и приводит к раннему личностному выгоранию.

В настоящее время подготовка педагогов ориентирована на среднестатистического благополучного ребенка. Ни один вуз страны не готовит специалистов для работы с таким сложным контингентом детей. Поэтому особенно остро стоит вопрос о подготовке кадров для работы с детьми в условиях детского дома.

Серьезной проблемой сиротских учреждений является слабая научно-методическая оснащенность педагогического процесса. На сегодняшний день дошкольные детские дома испытывают сильнейший методический голод. Достаточно упомянуть тот факт, что сегодня в России нет ни одной программы воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях дошкольного детского дома. Специалисты дошкольных детских домов вынуждены работать по программам, ориентированным на воспитанников детских садов, самостоятельно адаптируя их к особенностям своего контингента (т. е. в старшей группе — работают по программе для детей среднего дошкольного возраста).

Таким образом, можно заключить, что проблема сиротства, являясь одной из актуальнейших в современной России, требует пристального внимания специалистов (педагогов, психологов, социальных работников и др.), поиска новых форм и методов работы, обеспечивающих эффективное решение проблемы.

## СЕКЦИЯ «СТРУКТУРНО-ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

### Особенности влияния прохождения личностных кризисов на паттерны поведения учащихся колледжей

*Е.Б. Андреева (Москва)*

Исследование посвящено изучению динамики нормативно-ценностных тенденций в учебной группе колледжа. Выборка, на которой было проведено исследование, включала более 400 испытуемых трех колледжей с различной профессиональной направленностью. Нами была проанализирована взаимосвязь между результатами разрешения базисного кризиса стадии психосоциального развития и их типичными проявлениями в студенческой группе.

Психологическая неподготовленность учащихся к выбору профессии влечет за собой сомнения по поводу любой неудачи, связанной с практической деятельностью. Особая роль при этом принадлежит референтным лицам. Их мнение является для студентов наиболее значимым. Подросток оказывается перед необходимостью добиться соответствия его деятельности и поведения требованиям и оценке окружающих. Изменяется социальная ситуация развития, что позволяет учащимся не только контролировать свои поведенческие паттерны, но и принимать заданные учебным заведением нормы, превращая их во внутренние формы регуляции поведения.

### Младший школьник в малой социальной группе. Особенности развития нравственной нормативности

*Н.А. Байковская (Москва)*

Младший школьный возраст — период онтогенетического развития эмоционально-волевой, нравственной сферы личности, неслучайно психологи называют возрастом «правильным», подчеркивая значимость для ребенка, активно взаимодействующего с миром, внешнего правила, порядка. Латентная фаза в развитии личности согласно психоаналитической периодизации, предложенной З. Фрейдом, отличается «спокойным», скорее внутренним характером формирования нравственной нормативности.

Практика психолого-педагогической работы в общеобразовательном учреждении показывает значимость вопроса о роли именно младшего школьного возраста в сложном процессе социально-нравственного развития личности. Завершается так называемый «правильный возраст», перейдя в среднюю школу, ребенок, в среде, по сути новой для себя, начинает активно проявлять эмоционально-волевые, нравственные качества, фундамент которых заложен в предыдущие — «правильные» годы — годы усвоения ключевых нравственных категорий. Именно поэтому мы сосредоточили наше исследовательское внимание на особенностях развития и проявления нравственной нормативности в младшем школьном возрасте.

Исследование нравственного развития ребенка, сферы, безусловно, во многом определяющей целостную структуру формирующейся личности, неотделимо от рассмотрения специфики отношений складывающихся между личностью и группой. Очевидно, что изучение развития личности трудно представить вне анализа социально-психологического контекста ее существования. Само становление личностных черт представляет собой в определенной степени проекцию групповых взаимоотношений, где статус и роль являются основными компонентами.

Изучение особенностей формирования статусно-ролевой позиции личности в процессе совместной групповой деятельности выявляет необходимость целостного и сис-

темного подхода к выявлению личностных качеств — ключевых звеньев формирования и развития отношений значимости. Так как именно нравственное развитие представляется в трудах многих исследователей в качестве такой базовой характеристики личности, особенно важно выявление и изучение характера взаимозависимости между уровнем сформированности нравственных представлений индивида и его позицией в глазах сверстников по факторам «значимого другого» (Андреева Г.М., 2001; Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М., 2006; Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1999).

Исследование проводилось на группах младших школьников: параллели третьих (83 чел.) и четвертых (75 чел.) классов московской общеобразовательной школы (всего: 158 человек, из них: 98 девочек и 60 мальчиков, возраст: 8–10 лет). На первом этапе изучалась степень сформированности нравственных представлений каждого ребенка по методике «Что такое хорошо и что такое плохо» (Дерманова И.Б., 2002), которая дает возможность определить уровень развития представлений детей о категориях добра, зла, справедливости, воли, ответственности, принципиальности. На втором этапе эксперимента изучался социометрический статус каждого члена группы по определенным А.В. Петровским факторам «значимого другого»: аттракции, референтности и власти. Нашей задачей было выявить степень влияния уровня сформированности нравственных представлений на различные компоненты «значимого другого» и на интегральный статус лица (Дерманова И.Б., 2002; Коломинский Я.Л., 1970; Петровский А.В., 1987).

Результаты эксперимента позволяют говорить о существовании статистически значимой взаимосвязи между исследуемыми параметрами. Полученные коэффициенты корреляции:

- 1) аттракция и уровень нравственных представлений:  $r=0,54$  (при  $p<0,05$ );
- 2) референтность и уровень нравственных представлений:  $r=0,43$  (при  $p<0,05$ );
- 3) власть и уровень нравственных представлений:  $r=0,39$  (при  $p<0,05$ );
- 4) интегральный статус индивида в группе и уровень нравственных представлений:  $r=0,40$  (при  $p<0,05$ ).

Итак, полученные результаты позволили зафиксировать следующее.

1. Связь между уровнем сформированности нравственных представлений и занимаемой позицией по трем измерениям «значимого другого» — аттракции, референтности и власти — существует и является положительной.

2. Наиболее зависимой от уровня сформированности нравственных представлений характеристикой выступила в полученных данных аттракция индивида, т. е. его эмоциональная привлекательность, популярность, предпочтение его другими членами группы в общении.

3. Наименее зависимой от уровня сформированности нравственных представлений характеристикой оказалась власть, что может быть объяснено особенностями статусно-ролевой структуры коллектива в младших классах, где авторитет ребенка по шкале власти особенно зависит от педагога.

4. В степени взаимозависимости между уровнем нравственного развития и статусной позиции в коллективе сверстников значимую роль играет гендерный признак. Так, в формировании статуса младшего школьника в группе сверстников для мальчиков уровень сформированности нравственных представлений играет значительно большую роль ( $r=0,8$ ), чем для девочек ( $r=0,2$ ).

5. Содержательный анализ полученных данных позволяет говорить о том, что нравственные представления современного младшего школьника представляют собой некий сплав знаний о нравственной норме, складывающийся не только из информации, получаемой от родителей и учителей, но в гораздо большей степени из эпизодов личных наблюдений ребенка и взаимодействий с членами значимой малой группы.

Результаты проведенного исследования стали основой для создания авторских программ дополнительного образования для младших школьников: «Азбука доброты» (си-

стема просветительских и развивающих занятий для детей, направленные на усвоение и развитие ключевых нравственных представлений) и «Почта Печкина» (проект, основная цель которого — осуществление обратной связи между школьным психологом и ребенком, посредством писем детей, адресованных положительным сказочным персонажам; в рамках программы предусмотрены различные мероприятия для детей, конкурсы, беседы: «О ком я забочусь?», «Ты мне друг!», «Полезные привычки», «Учусь дарить», «День семьи» и др.).

Изучение роли нравственного развития в формировании отношений значимости в малой социальной группе открывает дальнейшую перспективу исследований, которые посвящены определению направления и характера выявленных взаимосвязей.

### **Особенности взаимосвязи формально-логических и диалектических структур в мышлении дошкольников**

*А.К. Белолуцкая (Москва)*

Основная тенденция, которая характеризует российское школьное образование сегодня (нормативно закреплена в т. ч. в образовательных стандартах нового поколения), — смещение акцента с репродуктивного способа овладения знанием (запоминания и повторения) к т. н. компетентностному подходу. Главным критерием успешности в образовательном процессе становится умение ребенка, воспользовавшись имеющимся знанием, разрешить практическую проблемную ситуацию, что требует уже не только и не столько хорошей памяти, но и достаточно развитого продуктивного мышления.

Применительно к дошкольному образованию это означает, что меняется и содержательное наполнение такого базового для данной ступени понятия, как «готовность к школе». Получается, что ребенка надо подготовить к тому, чтобы решать проблемные, иногда даже исследовательские, задачи на разном содержательном материале. А это означает, что к моменту поступления ребенка в начальную школу у него должен быть подготовлен психологический базис, необходимый для дальнейшего формирования разного рода компетентностей.

Безусловно, таким базовым психическим процессом, обеспечивающим возможность анализа ситуации, ее структурирования, оформления и решения задачи, является мышление.

Структурно-диалектический подход — одна из немногих научных психологических школ, в рамках которой ведутся исследования продуктивного мышления детей старшего дошкольного возраста, а именно особой познавательной преобразующей способности человека — диалектического мышления. Его применение, согласно концепции, заключается в выделении в поле проблемной ситуации пары существенных противоположностей и нахождении опосредствования противоречия, что приводит человека к открытию, творческому решению. Умение распознавать, определять и оперировать противоположностями тесно связано с развитием в мышлении человека т. н. диалектических и формально-логических структур. Первые «работают» с динамическими развивающимися процессами, вторые — со статичными. Первые предполагают возможность одновременного опосредствования противоположностей в одном объекте, вторые подчиняются правилу их взаимоисключения.

Однако вопрос о том, в каких отношениях между собой находятся формальные и диалектические структуры в мышлении остается наименее изученным.

Мы провели сравнительное исследование диалектического мышления в двух группах детей старшего дошкольного возраста. Из них:

- дети старшего дошкольного возраста (Центр развития ребенка «Детский сад №1511», реализующий программу «Развитие», подготовительная группа №5), 18 человек (далее группа-1)

- дети старшего дошкольного возраста (детский сад №1602, реализующий элементы программы «Диалектика», подготовительная группа №7), 21 человек (далее группа-2);

Использовались следующие методики:

- методика «Чего не может быть одновременно?» (2 части). Первая часть методики призвана диагностировать, может ли ребенок формально зафиксировать противоположности в ряду из пяти признаков. Вторая часть направлена на диагностику того, какая из описанных в рамках структурно-диалектического подхода стратегий оперирования противоположностями (формальная или диалектическая) у ребенка доминирует;
- методика «Необычное дерево», выявляющая у ребенка способность к операциями диалектического обращения и превращения.

Не вдаваясь в подробности описания методик, представим сразу наиболее интересные, на наш взгляд, результаты.

1. Дети из группы-1 намного четче и увереннее фиксируют противоположности в ряду признаков

2. У группы-1 самый высокий процент отказов от какого-либо оперирования противоположностями, в отличие от второй группы дошкольников, где этот показатель совсем не высокий.

3. У группы-1 самый низкий показатель сформированности диалектической стратегии оперирования противоположностями (как действие диалектическое опосредствование, так и превращение). Существенно ниже, чем у второй группы дошкольников. А формально-логическая стратегия, наоборот, значимо выше и является доминирующей.

4. Корреляция между уровнем сформированности понятия противоположности и применением диалектической стратегии с ними оперирования у дошкольников группы-1 значимая отрицательная, а у дошкольников группы-2 значимая положительная. При этом в группе-1 зафиксирована значимая положительная корреляция между уровнем сформированности понятия противоположности и формальной стратегией оперирования ими.

Можно сделать вывод о том, что в мышлении дошкольников, обучающихся по программе «Развитие» очень мощно представлена формально логическая линия. Они четко фиксируют противоположности и в подавляющем большинстве случаев отказываются ими оперировать, а если и предпринимают попытку к их мысленной интеграции, то все оканчивается так называемым формальным опосредствованием по типу «зебра».

В группе дошкольников, где реализуются элементы программы «Диалектика», картина совсем иная. Они в среднем менее уверенно фиксируют противоположности, но результаты индивидуальной диагностики показывают, что те дети, которые проявляют способность диалектически мыслить (вторая часть методики), как раз в первой части методики называют противоположные признаки без ошибок. Это же подтверждает значимая положительная корреляция между двумя частями методики.

Мы видим, что четко сформированное формальное понятие противоположностей (дети уверенно называют в ряду признаков противоположные) одним дошкольникам мешает потом с ними творчески действовать, а для других наоборот является продуктивной базой. Т. е. сформированное понятие о противоположностях является условием необходимым, но недостаточным для развития диалектического мышления.

#### **Выводы.**

1. Для успешного развития диалектического мышления детей старшего дошкольного возраста необходим определенный уровень зрелости формально-логических структур.

2. Образовательная программа на дошкольной ступени должна быть выстроена таким образом, чтобы сделать понятие противоположностей ресурсным для развития творческой диалектической стратегии с ними оперирования.

## Понятие «развитие» в структурно-диалектической психологии развития

*Н.Е. Веракса (Москва)*

Когда подчеркивается развитие какого-то объекта, то имеется в виду, что данный объект развивается за определенное время. Поэтому временной параметр обязательно входит в характеристику развития. Развитие обычно противопоставляется неизменности. Всякий объект (или явление) может быть неизменным в течение какого-то периода времени, т. е. на протяжении этого временного отрезка он сохраняет все свои свойства. Развитие любого объекта, наоборот, предполагает изменения, т. е. появление с течением времени новых свойств. Однако только изменений для характеристики процесса развития недостаточно. Под развитием понимается такой процесс изменений объекта во времени, при котором продолжают сохраняться его ранее приобретенные свойства.

Для того чтобы представить характер этих изменений, необходимо ввести еще одно понятие. В философии оно получило название «возможность». При этом совершенно ясно, что возможность и ее реализация — не являются тождественными. Для того чтобы произошло какое-то изменение, оно должно прежде иметь возможность произойти. Если сравнить изменение объекта с движением, то возможность изменения выступает как направление, в котором движение объекта будет осуществляться. Конечно, наличие направления не гарантирует, будет ли объект двигаться в этом направлении или нет. Однако без направления движение невозможно.

Развитие объекта характеризуется изменениями, затрагивающими этот объект. Оно происходит тогда, когда эти изменения определяются возможностями, которые задает сам объект. Другими словами, развитие какого-либо объекта — это процесс реализации собственных (т. е. принадлежащих объекту) возможностей. Действительно, например, развитие биологического организма обусловлено его возможностями, которые заданы генетически (т. е. они принадлежат самому организму). В этом случае развитие осуществляется по типу саморазвития. Итак, под саморазвитием понимается процесс реализации собственных возможностей. Такой процесс предполагает не только изменения, но и сохранение. Не трудно видеть, что возможности выступают в качестве внутренних условий развития организма, а активность организма в направлении реализации той или иной возможностей — в качестве движущей силы развития. Рассматривая процесс развития как реализацию возможностей, нужно иметь в виду следующее обстоятельство. Развивающийся организм может реализовывать собственные возможности в процессе его развития, но кроме того, изменения могут быть обусловлены не собственными возможностями организма, а возможностями, которые привнесены извне.

Таким образом, когда мы говорим о развитии, нужно учитывать, что за одной и той же внешней картиной могут стоять два принципиально разных процессов, один из которых связан с реализацией собственных возможностей организма, а другой обусловлен реализацией внешних, привнесенных возможностей. Такие два типа развития мы будем называть саморазвитием и внешне обусловленным развитием, или развитием соответственно.

Можно полагать, что в психическое развитие ребенка включены как процессы саморазвития, так и процессы внешне обусловленного развития. В отечественной психологии проблема развития ребенка дошкольника рассматривается в значительной степени как проблема внешне обусловленного развития. Однако не исключается и возможность саморазвития. Саморазвитие ребенка происходит в том случае, когда ребенок осваивает какую-нибудь деятельность, например, игровую, и являясь субъектом этой деятельности, одновременно и саморазвивается.

## Развитие умственных способностей детей в рамках инклюзивного образования

*Н.С. Денисенкова (Москва)*

Создание нового подхода к системе дошкольного образования, обеспечивающего ребенку присвоение культурных ценностей человечества и в то же время учитывающей его индивидуальность, является актуальнейшей проблемой современности. В то же время теоретическое осмысление принципов организации образовательного пространства ДОУ до сих пор носит эклектичный и эмпирический характер. Мы считаем необходимым выделение единицы психического развития, которая стала бы центральным звеном системы дошкольного образования.

Способности являются теми фундаментальными образованиями, которые оказывают влияние на все сферы психического развития ребенка: личностную, эмоциональную, социальную (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). Они имеют непреходящее значение для всей жизни человека, обеспечивают ему успешность в различных видах деятельности, помогают быстро приобретать необходимые знания, умения и навыки, позволяют ориентироваться практически в любой новой задаче, создавать замыслы новых творческих продуктов, выражать свое отношение к окружающим и явлениям жизни в культурно выработанных формах (Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.). Под способностями мы, вслед за Л.А. Венгером, понимаются универсальные действия ориентировки в окружающем с помощью средств (знаков, символов, моделей и т. д.). Для дошкольников эти средства – образные.

Построение образовательной системы, целью которой будет формирование умственных способностей (познавательных и творческих) через овладение этими средствами, решается несколькими программами, используемыми в практике («Развитие», «Одаренный ребенок» и др.). Однако для создания целостной системы образования и воспитания этого недостаточно. Необходимость учета индивидуальных особенностей детей, ситуации их развитие, выдвигает на первый план разработку интегрированной и индивидуализированной образовательно-воспитательной программы, в которой соединяться индивидуальный и развивающий подходы.

Решение этой проблемы лежит в плоскости создания концепции инклюзивного образования, обеспечивающей развитие детей с разными возможностями. Не разъединение детей по разным классам или группам, а объединение их в один коллектив соответствует современной гуманистической направленности общества. Обучение и воспитание одаренных, трудных и обычных детей совместно дает возможность ребенку научиться сочувствию, терпимости, ощутить стремление к новым достижениям. С другой стороны при такой системе должны учитываться потребности ребенка, его индивидуальный уровень и перспективы развития. Иными словами для каждой группы детей необходимо создать индивидуальные программы образования и воспитания, которые при этом можно было бы реализовывать свой потенциал при работе в группе сверстников с разным уровнем развития.

Центральным звеном такой программы должно стать развитие способностей через овладение детьми специфически дошкольными образными средствами познания и творчества в доступных и интересных детям видах деятельности. Организация образовательного пространства с учетом принципов инклюзивного образования будет учитывать индивидуальную траекторию развития ребенка. Система нормативных ситуаций даст возможность развивать как способности, также и познавательную активность внутри образовательно-воспитательного процесса и в свободной деятельности детей.

Иными словами, основные принципы программы развития способностей могут и должны быть применены при создании образовательных программ в инклюзивном



образовании. При этом должна учитываться трудности, возникающие при обучении детей-инвалидов, а также тот факт, что они имеют разнообразные отклонения в развитии, требующие различных подходов. Именно структурно-диалектический метод может стать методологическим основанием для решения такой проблемы, так как он дает возможность смотреть на нее с разных сторон одновременно.

### **Развитие диалектического мышления у студентов-психологов российского и американского университетов**

*И.И. Дубинина (Москва)*

Новый подход к проблеме диалектического мышления как особой форме мыслительной деятельности был разработан Н.Е. Вераксой. Диалектика рассматривается как универсальный инструмент в различных сферах познавательной деятельности. Вслед за Н.Е. Вераксой мы рассматриваем диалектическое мышление как систему особых диалектических действий. Такое понимание диалектического мышления позволяет говорить о возможности его целенаправленного развития и применения диалектических мыслительных действий в процессе анализа и продуктивного разрешения проблемных ситуаций и новых задач.

Ценность развития диалектического мышления у студентов педагогических и психологических специальностей, нам видится в новых возможностях, которые оно открывает как для продуктивного анализа учебного (научного) содержания, так и для решения профессиональных задач. Мы исходили из представления о том, что студент не только овладевает знаниями, но и развивается в процессе образования. При этом, его профессиональная подготовка должна обеспечить как специализацию в какой-либо из областей, так и умение осуществлять экспертную оценку и проектирование различных образовательных систем. Мы полагаем, что такого рода деятельность не может быть эффективной без освоения системы диалектических средств анализа предметного содержания. «В этом случае у студентов появляется возможность осуществлять диалектические преобразования..., т. е. быть субъектами познавательной деятельности в предметном пространстве» (Веракса Н.Е., 1994, с. 122–129).

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления уровня развития диалектического мышления у студентов-психологов российского и американского университетов. В исследовании приняли участие студенты 4 курса МПГУ (Московского педагогического государственного университета) – 50 человек и 2 курса МГППУ (Московского городского психолого-педагогического университета) – 119 человек, а также студенты (105 человек) и аспиранты (12 человек) различных курсов USA (Университета Центрального Арканзаса, США). Исследование проводилось при поддержке профессора Д. Скотко и профессора К. Дилман. В ходе эмпирического исследования нами были применены две диагностические методики: «Что может быть одновременно» и «Необычное дерево» (автор – Веракса Н.Е.).

В результате исследования, наиболее высокие средние баллы за диалектические ответы (2,4 и 1,3) получили аспиранты USA и студенты МГППУ, обучавшиеся по специальной образовательной программе. Процент студентов давших диалектические ответы в этих группах также самый высокий (100% и 60% соответственно). Самыми низким по этим основаниям оказались результаты американских бакалавров.

Различия в результатах внутри как российской, так и американской части выборки обусловлены тем, что каждая из них включала в себя качественно отличающиеся группы. Студенты МГППУ обучаются по программе, в которой методика преподавания ряда курсов предполагает целенаправленное развитие диалектического мышления у студентов. В процессе освоения этих курсов студенты учатся оперировать отношениями противоположности, овладевают средствами диалектического мышления.

Студенты, в течение двух лет обучавшиеся по данной программе, дали существенно большее количество диалектических ответов, чем те, которые не имели подобного опыта. Также интересен тот факт, что и количество символических и нормативных ответов у этих двух групп студентов существенно расходится.

Результаты американских аспирантов оказались сопоставимы с результатами той части российской выборки, которая обучалась по программе, ориентированной на развитие диалектического мышления. На наш взгляд, такие результаты могут быть интерпретированы исходя из теоретического представления о диалектическом мышлении, которое понимается нами как мышление творческое, продуктивное, как интеллектуальный механизм позволяющий совершать адекватные действия в новой, незнакомой ситуации, находить продуктивные решения противоречивых ситуаций, успешно решать творческие задачи.

Специфика системы подготовки психологов в университетах США состоит в том, что содержание обучения в магистратуре и аспирантуре существенно отличается от программы обучения на уровне бакалавриата, и в значительно большей мере предполагает погружение учащихся в сложный, динамичный мир науки, методологию научного исследования. Предполагается, что для успешной защиты диссертации и освоения программы обучения аспиранту необходимо уметь самостоятельно анализировать новое, сложное содержание, продуцировать собственные теоретические конструкции, идеи исследований и т. д. Есть основания предполагать, что именно сформированность диалектического мышления, позволяет аспиранту быть успешным в такого рода деятельности. Таким образом, диалектическое мышление может рассматриваться в качестве специфичной и необходимой способности, важной для педагога и психолога-исследователя. Существенное различие показателей внутри выборки американских студентов (обучающихся на бакалавриате и обучающихся в аспирантуре) находит свое объяснение в практикуемой в университетах США строгой системе отбора при переходе на каждый следующий уровень образования (в аспирантуру поступают 3–7% магистров, а в магистратуру, в свою очередь, около 7% бакалавров).

Результаты нашего исследования показали, что студенты МГППУ, обучающиеся по программе диалектического обучения и американские аспиранты продемонстрировали наибольшее количество диалектических ответов, но на принципиально разном основании. В первом случае мы имеем дело с целенаправленным *развитием* диалектического мышления, во втором — с *отбором*.

### **Структура социальной инвалидности как социально-психологического явления**

*А.В. Ильин (Москва)*

Методологической основой для раскрытия структуры «социальной инвалидности» как социально-психологического явления может выступать концепция нормативной ситуации, разработанная Н.Е. Вераксой (2008). Н.Е. Веракса определяет нормативную ситуацию как «сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия». В нормативной ситуации выделяются внешние обстоятельства (признаки ситуации) и правила (предписанные способы действий). В нормативной ситуации человек действует согласно заданным нормативным правилам. Именно поэтому нормативная ситуация является пространством активности субъекта.

Оказавшись в какой-либо ситуации общения с взрослыми или сверстниками, ребенок с развитыми коммуникативными способностями будет понимать, каковы внешние признаки данной ситуации и по каким правилам в ней нужно действовать. Тем самым в значительной степени снимается проблема индивидуальных особенностей

партнеров по общению, конфликтов и других негативных проявлений (Маврина И.В., 2005). Проживание же нормативной ситуации отдельным индивидом может рассматриваться тогда как решение им задачи нахождение (выбор или построение) культурного способа взаимодействия из спектра видимых возможностей.

Активное и адекватное поведение ребенка в условиях нормативных ситуаций разного типа обеспечивает ему тот уровень бесконфликтного и комфортного взаимодействия, который может быть обозначен как «достойное качество жизни» с точки зрения социальной адаптированности. Ведь сущность нормативной ситуации заключается в том, что ее условия как бы «задают» меру допустимого, возможного и социально одобряемого поведения ребенка.

Если ребенок не способен разобраться во внешних обстоятельствах и (или) выбрать, с учетом своих возможностей, допустимый и принимаемый окружением способ поведения, то он испытывает неблагоприятные последствия своего поведения («санкции») со стороны окружающих. Характер санкций может быть различным – от игнорирования ребенка до его порицания, наказания. Неблагоприятный опыт проживания нормативных ситуаций ребенком, с одной стороны, формирует соответствующее отношение к нему окружения, а, с другой – способен вызвать у самого ребенка ощущение неуспешности и самоограничительное поведение по отношению к ситуациям социального взаимодействия. Такие последствия прямо влияют на социальную активность ребенка (его инициативность в общении, расширение круга контактов, поддержание позитивного опыта общения и т. д.). И чем таких случаев больше, тем меньше надежды у самого ребенка и его близких на достижение приемлемого качества жизни в будущем.

Специфика культурной нормы заключается в ее объективности, в ее независимости от индивидуального сознания субъекта, включенного в социальное взаимодействие. Надиндивидуальный характер культурной нормы предполагает существование внешних обстоятельств – системы ассоциативно связанных опознавательных моментов, своеобразных маркеров правила – идеальной формы действия. Норма и является индивидуальное сознанию через систему внешних обстоятельств, обнаруживая свою объективную сущность.

Таким образом, анализ нормативных ситуаций и возможностей ребенка по их освоению является необходимой предпосылкой для понимания конкретных закономерностей и особенностей социализации детей с особенностями в развитии. Такой анализ, согласно изложенным выше соображениям, может быть произведен по двум взаимосвязанным направлениям: с точки зрения объективной структуры нормативных ситуаций и с точки зрения познавательных, коммуникативных, а также регуляторных возможностей по их освоению детьми.

Учитывая тот факт, что среди детей, которые составляют основной контингент получающих психолого-педагогическую помощь под нашим руководством в Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Восточный» (г. Москва), высок процент тех, у кого проблемы в развитии имеют стойкий и выраженный характер (дети с ДЦП, аутизмом, синдромом Дауна и др.), и, вероятнее всего, эти проблемы не будут преодолены до конца в ходе коррекционно-развивающей работы, решение такой задачи позволит установить объективные и субъективные условия ограничения жизнедеятельности таких детей.

Отдельное внимание в целях настоящего сообщения следует уделить вопросу о субъектном составе нормативной ситуации. В отечественной социальной психологии утвердилось определение ее предмета как изучение того «как конкретно действует личность в различных реальных социальных группах» (Андреева Г.М., 1998). Подобное понимание предмета социальной психологии ориентирует исследователей на изучение закономерностей интра- и интергруппового взаимодействия, социальной коммуникации и социальной перцепции, действующих в процессе общения и определяю-

ших характер действий индивида. Для нас очевидно, что в рамках практической работы отдельной проблемой является установление социально-психологических границ социальных феноменов, в которых проявляются те или иные особенности поведения и деятельности индивида. Для нас также очевидно, что такие границы не могут быть определены формально, а требуют своего эмпирического установления.

Под социально-психологическими границами социальных феноменов мы понимаем те объективные обстоятельства, в рамках которых возникает специфическая форма поведения индивида, обнаруживает свой специфический адаптивный или дезадаптивный характер (с точки зрения успешности социального взаимодействия) и при устранении которых данная форма поведения не проявляется или утрачивает свой специфический характер. «Объективность» тех или иных обстоятельств в данном случае означает их наиндивидуальный характер и соответствует описанию, данному нами выше для объективных параметров нормативной ситуации. Таким образом, внешние границы нормативной ситуации и социально-психологические границы социальных феноменов в наших представлениях совпадают.

У заинтересованного читателя может сложиться представление о «бессубъектном» характере нормативной ситуации, где внешние обстоятельства (пространственно-временные, предметные, нормативные и т. п.) действуют как самостоятельные агенты. Однако это не так, поскольку такое представление противоречило бы базовым постулатам культурно-исторического подхода и психологической теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), в которых последовательно развивается идея присвоения ребенком социального опыта, опредмеченного в культурную форму, явленную ребенку во взаимодействии со взрослым. Мы лишь хотим подчеркнуть тот факт, что для ребенка за всяким внешним обстоятельством нормативной ситуации всегда стоит другой человек, присутствующий в нормативной ситуации реально или «виртуально», как своеобразный регулятор нормативного поведения. Таким образом, субъектный состав нормативной ситуации может быть представлен конкретным человеком и ребенком или группой и ребенком, в зависимости от того, кто устанавливает норму, образец желаемого или допустимого поведения для ребенка в конкретной ситуации и со стороны которых возможно применение санкций за несоответствие этому образцу.

Следует также сказать, что мы ни в коем случае не игнорируем специфической роли родителей и значимых взрослых в формировании личности ребенка, ставя их в один ряд с иными субъектами нормативной ситуации. Социализация ребенка на разных этапах его жизни происходит под влиянием разных агентов и, безусловно, для каждого из этих этапов специфическое значение приобретают или родители или иные значимые взрослые или референтные группы и т. д. Мы лишь полагаем, что специфика данной роли обусловлена повышенной значимостью для ребенка раннего и дошкольного возраста установленных родителями и значимыми взрослыми норм, а также санкций за их нарушение, которые, как правило, носят более дифференцированный, сложный характер в конкретных жизненных ситуациях, часто доминируя над иными нормами.

Таким образом, со структурной точки зрения, социальная инвалидность как негативный социально-психологический феномен может быть представлена как обусловленное изначально объективными (предметными, пространственно-временными, соционормативными) обстоятельствами ограничение пространства активности личности ребенка со стойкими нарушениями в развитии в условиях нормативной ситуации, влекущее за собой формирование субъективной тенденции к самоограничительному поведению. Содержательно же данный феномен может быть охарактеризован как определенное качество жизни ребенка в виде ограничения его жизнедеятельности — сужения спектра нормативных ситуаций, доступных для овладения и бесконфликтного проживания им, масштаб которого выходит за рамки проблем в развитии.

## Рефлексия личностных норм как фактор успешного освоения нормативного пространства школы старшеклассниками

*Т.В. Морозова (Москва)*

Сегодня главной задачей российской образовательной политики является модернизация традиционной системы, с целью обеспечения нового качества образования, адекватного требованиям современного мира. Роль образования в традиционной схеме сводится, главным образом, к снабжению ребенка значительным количеством формализованных знаний; инновационное образование ставит перед собой иную цель – развитие ребенка в качестве субъекта общественных отношений. Концепция модернизации, которая принята сейчас к реализации, предполагает, что каждый учащийся формирует свой «запрос» на образовательную услугу, которую он хотел бы получить. Школа, со своей стороны, разрабатывает дифференциальные программы обучения для разных категорий учащихся, обеспечивающие возможность наиболее полной и оптимальной реализации их способностей. Очевидно, что построение эффективной образовательной траектории для конкретного ребенка невозможно без его участия. Однако, подросток или юноша, не имея еще достаточного социального опыта, и, не обладая структурным видением мира, зачастую оказывается не в состоянии полноценно осмыслить собственные ресурсы и ограничения, которые соответственно способствуют или мешают, его продуктивной интеграции в образовательном пространстве.

Проблема осмысления собственных ресурсов и ограничений выходит на сцену индивидуального развития в старшем подростковом и раннем юношеском возрастах, которые традиционно считаются началом периода становления целостной личности (Л.И. Божович, И.С. Кон, А.В. Петровский, И.В. Дубровина, М.Р. Гинзбург и др.). В этом возрасте ребенок достигает нового уровня мышления и рефлексии и начинает подвергать осмыслению самого себя, полученный ранее опыт; разрозненные представления о мире и о своем месте в нем складываются в определенную картину мира.

Основной моделью социального мира на данном этапе выступает учебная группа, которая создает для учащегося особое пространство, где необходимо действовать, с одной стороны, проявляя и отстаивая собственную позицию, с другой, – постоянно учитывая интересы окружающих, закрепленные в принятых в группе нормах.

Надо сказать, что на сегодняшний день в социально-психологической литературе проблема изучения процессов освоения нормативного пространства образовательной среды и успешной интеграции в учебной группе представлена фрагментарно. Успешность подростков в освоении групповых норм класса связывается в основном со «способностью к познанию поведения» и «уровнем рефлексии нормативной ситуации» (Ульянова В.П., 2008). Наше предположение состоит в том, что одним из важных факторов подлинной социализации, которая проявляется в содержательном углублении отношений с людьми и связей с различными сферами жизни общества, является способность к рефлексии структуры собственных личностных норм. В процессе осмысления себя, подросток соотносит свои интересы и потребности с актуальными (или пока скрытыми) нуждами референтной для него группы. Это позволяет ему совершенно иначе, по-новому, увидеть пространство своих возможностей внутри этой группы.

Отечественные исследователи говорят о важности условий, в которых разворачивается процесс развития личности. Л.С. Выготский (1984, т. 4) в своих работах не раз подчеркивает, что среда – это не просто «обстановка» развития, а некий «фактор», без которого, (как, впрочем, и без индивидуальных свойств человека), невозможен процесс строительства его личности. Материалом для этого процесса служат те конкретные общественные отношения, в которые погружен индивид с момента своего появления на свет.

А.Н. Леонтьев (1975, с. 304) отмечает, что анализ деятельности индивида «неизбежно приводит к пониманию человеческого «Я» как включенного в общую систему взаи-

мосвязей людей в обществе». Таким образом, те системные качества субъекта, которые мы можем зафиксировать в конкретный момент времени, являются отражением, найденных им ранее, способов адаптации к окружающей действительности. А.В. Петровский (1984, с. 15–30) говорит о том, что существенным моментом развития личности в каждом возрастном периоде является тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с референтной для него группой. Эти взаимоотношения определяются содержанием деятельности и общения, принятым в этой группе. В процессе индивидуального присвоения, социальные нормы превращаются в факторы внутреннего мира человека, начинают воздействовать на его собственное поведение.

Идея интериоризации социальных предписаний прослеживается в измененном виде в эпигенетической концепции развития личности Э. Эриксона (2006). Значительное внимание, в рамках этого подхода, уделено исследованию переходного периода (12 лет – 21 год), который характеризуется началом целостного становления личности, формированием собственной мировоззренческой позиции, наступлением социальной зрелости, активным вхождением во все сферы общественного бытия. В этом возрасте, по мысли Э. Эриксона, складывается общая идентичность личности на основе частных идентификаций, которые стихийно возникли на более ранних этапах развития. Подросток, достигнув определенной интеллектуальной силы, может переосмыслить «наследство детства», (представленное, чаще всего, в виде неосознаваемых, некритично принятых суждений и способов действий значимых взрослых, которые окружали ребенка на предыдущих этапах его жизни), и включить его в новое целостное образование личности.

Однако, подросток или юноша, не имея еще достаточного социального опыта, и, не обладая структурным видением мира, зачастую оказывается не в состоянии полноценно осмыслить прошлый опыт, и остается в плену собственных плохо осознаваемых установок. Тем не менее, для формирования целостной идентичности, по мнению Э. Эриксона, процесс преодоления уровня частных идентификаций и их структурное превращение в новое личностное образование должен произойти. Сама способность личности к содержательному анализу частных идентификаций и их включению в более сложное структурное образование является необходимым условием и залогом дальнейшего личностного развития; каждая такая трансформация приводит к своего рода «раскуפורиванию» сложившейся картины мира, меняет представления о собственном пространстве возможностей.

На наш взгляд, представляется целесообразным изучение особенностей рефлексии личностных норм в старшем школьном возрасте как фактора социальной успешности. Данное исследование позволит не только расширить социально-психологическое знание об особенностях интеграции в группе учащихся старшей школы, но и станут основанием для эффективной практической работы школьных психологов и педагогов, особенно, при построении индивидуальных траекторий развития учащихся.

## **Развитие нормативности детей и взрослых**

*А.К. Пащенко (Москва)*

Изучение особенностей освоения нормативной ситуации представляется нам перспективной линией исследований проблематики нормативности поведения человека. До настоящего времени исследования вопроса освоения социальной нормы концентрировались вокруг изучения особенностей соответствия – несоответствия социально принятым установкам. Между тем, сам процесс освоения нормы остается открытым. В этой связи, возникает необходимость исследования особенностей восприятия человека в предъявляемой ситуации, что становится возможным только путем объективного исследования, когда исключены любые направленные воздействия на объект изучения (Ульянова В.П., 2008).

Под нормативностью, мы понимаем, опираясь на труды Т. Парсонса, В. Д. Плахова, М.И. Бобневой, Н.Е. Вераксы и др., как качественную оценку освоения нормы или нормативной ситуации. Развитие нормативности носит опосредствованный характер и заключается в постепенном овладении и последующей трансляции правил поведения предписанных в ситуации (Веракса Н.Е., 2000).

Важно отметить, что поскольку предметом изучения выступает восприятие нормативной ситуации социальных взаимодействий человека в группе, ее анализ должен начинаться с описания структуры нормативного поведения (Левин К., 2001).

Исследованию особенностей поведения учащихся в ситуации заданной нормы посвящена работа Н.А. Корзинкиной (2005). Анализ полевых материалов исследования позволил автору выделить две формы поведения, которые свойственны учащимся на уроке – нормативную и ненормативную. Содержательный анализ предложенной классификации форм поведения позволил выделить четыре уровня нормы, которые характеризуют ее качественное освоение.

1. *Импульсивный*. Поведение на данном уровне сопровождается неконтролируемыми, произвольными движениями или действиями.

2. *Полевой*. Здесь поведение характеризуется как не опосредованное правилом, направленность действий устремлена по отношению к эмоционально привлекательным внешним факторам.

3. *Ролевой*. На данном уровне поведению характерны проявления устойчивых поведенческих паттернов, возникающих в различных социальных микрогруппах и социальных ситуациях.

4. *Нормативный*. Поведение характеризуется целенаправленностью, легким выполнением действий, при которых важен не результат, а характер выполнения их выполнение, при этом сама данная поведенческая активность не прерывается и не сопровождается какими-либо другими видами действий.

Находясь в реальной ситуации, человек оказывается перед необходимостью воспринимать те или иные внешние признаки ситуации, которые связаны с определенными правилами. Следовательно, проявляемая поведенческая активность индивидуума должна соответствовать одному из уровней нормативной ситуации, существенные признаки которой воспринимаются и интерпретируются им прежде всего.

Однако, на наш взгляд, знание структуры нормы и нормативной ситуации, не достаточно для понимания процесса развития нормативности.

Вторым значимым моментом, в вопросе изучения нормативности человека выступает проблема рефлексии основания нормы. В своей работе В.П. Ульяновой (2008) удалось показать, что рефлексия и есть тот механизм, посредством которого происходит освоение норм. При этом исследователь приходит к выводу о том, что актуализированность рефлексивного механизма у субъекта обуславливает его представление о реальном поведении, что связано с принадлежностью его к просоциальной или асоциальной субкультуре. Способность к рефлексии оказывается связанной как со способностью дифференцировать предметные и идеальные компоненты нормативной ситуации, так и с рядом личностных качеств (неуверенность, напряженность, неуравновешенность и тревожность), которые являются причинами «невключенности» рефлексии в нормативный анализ ситуации.

Опосредствованный характер нормативности позволяет разработать исследовательский аппарат, объективно отражающий нормативное развитие человека. Мы исходим из понимания того, что признаки поведенческой активности соответствуют одному из уровней освоения нормы, выступающие в качестве существенного критерия анализа развития нормативности индивида в группе.

Для проверки гипотезы была разработана методика «Восприятие нормативной ситуации», которая включала ряд карточек, отражающих конкретные моменты жизнедея-

ятельности учеников в классном помещении, а в содержательном плане отражает один из уровней освоения нормы.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что для каждого учебного уровня начальной школы существует свой дифференциальный показатель, который выступает в качестве определяющего нормативное развитие ученика.

Способность ученика к освоению общекультурных норм является дифференциальным показателем развития нормативности учащихся первого класса. Для второго класса таким показателем выступает способность к освоению ролевого спектра учащегося и произвольности восприятия эмоционально привлекательных признаков ситуации. Показателем нормативного развития учащихся третьего класса выступает произвольность восприятия ролевых и импульсивных признаков предъявляемой ситуации. Способность дифференцировать внешние признаки и осваивать содержательно-смысловую сторону роли является показателем развития нормативности ученика четвертого класса.

Полученные данные позволяют выявлять проблемы в освоении нормативного пространства учащегося, что служит основанием для осуществления коррекционной работы как индивидуально с учеником, так и с ученической группой.

Результаты проведенной исследовательской работы свидетельствуют в пользу дальнейшего изучения проблематики нормативности как с детьми дошкольного и школьного возраста, так и со взрослыми, поскольку включенность человека в группу неразрывно связана с адекватностью и эффективностью его поведения, что тем самым позволяет понять процесс становления его личности.

## **Структурно-диалектический анализ пространства возможностей**

*И.Б. Шиян (Москва)*

Категория пространства возможностей вводится нами для описания той особой ситуации будущего, в которой предстоит действовать субъекту. Адекватное представление о ситуации будущего действия — одно из условий эффективности этого действия.

Построение суждений о будущем — одна из давнихших, но, в то же время, одна из самых актуальных проблем логики. Аристотель (1978, т. 2, с. 100), в частности, подчеркивал, что в отношении будущего теряет свою актуальность закон исключенного третьего, так как «будущие события имеют своим истоком и решения, и некоторую деятельность и что вообще у того, что деятельно не постоянно, возможность быть и не быть одинакова; у него возможно и то и другое, т. е. быть и не быть, а потому и произойти, и не произойти...» Будущее, согласно философу — прерогатива диалектики. Позже рядом авторов осуществлялась попытка «вернуть будущее» в рамки формально-логических суждений. Так Я. Лукасевичем (1959) была предложена троичная (или трехзначная) логика. Перечень истинностных значений трехзначной логики помимо «истинно» и «ложно» включает также третье значение, которое трактуется как «неопределенно» или «неизвестно». Именно последнее значение — основа суждений о будущем. Однако подобные неопределенные суждения не могут служить ориентировочной основой будущего действия. На наш взгляд, будущее адекватно описывается диалектической логикой, как логикой возможностей, соответственно, диалектическое мышление (Н.Е. Веракса) выступает в качестве механизма построения индивидом представлений о возможном будущем.

В исследовании по вероятностному прогнозированию развития ситуации осуществления действия И.М. Жигенберг и Г.Е. Журавлев (1977) подчеркивают необходимость учета потенциального состояния неподвластных субъекту сторон действительности, поведения партнеров, собственных действий. Эти характеристики мы рассматриваем как параметры пространства возможного: возможности характеристик ситуации, неподвластных субъекту, возможности партнеров по ситуации и собственные возможности.



Таким образом, для построения вероятного образа будущего субъекту необходимо учесть тенденции развития обстоятельств, на которые он не в силах повлиять, оценить перспективы действий партнеров (других субъектов) в ситуации и возможные собственные действия. Кроме того, все эти возможности могут оказывать влияние друг на друга. Очевидно, что стремление учесть все параметры и результаты их умножения ведет в дурную бесконечность, наиболее часто встречающимся выходом из которой становится вывод о непредсказуемости будущего и тщетности усилий по анализу возможностей ситуации. Действительно, экстенсивное накопление параметров и факторов, по которым эти параметры могут изменяться приводит к их хаотическому рассмотрению и выводу о том, что «возможно все».

Обсуждая применение структурно-диалектического метода для анализа ситуации, сделаем, прежде всего, следующее уточнение: прогнозирование будущего всегда осуществляется в рамках решения определенной задачи. Т. е. речь идет не о «возможностях вообще», а о возможных факторах влияния при совершении определенного действия. Соответственно и возможности всех параметров развивающейся ситуации должны анализироваться через призму планируемого действия и возможности его эффективного осуществления.

Существенные отношения между анализируемыми параметрами могут быть выражены через диалектическую схему.

Параметры «я» и партнер (другой), субъект и ситуация могут быть представлены в качестве противоположных. Партнер в ситуации выступает как противоположность «я» вне зависимости от того, является ли он собственно партнером, или соперником. Один из этих субъектов объективно становится определяющим, ситуацию. Второй — определяемым ситуацией. Понимание субъектом, анализирующим ситуацию, позиции другого предполагает применение диалектических действий превращения и опосредствования: («я» — «другой») — «образ другого».

Для того, чтобы оценить возможные действия своего партнера, я должен «представить себя на его месте» и снова занять свою позицию, удерживая позицию другого.

Таким образом, во-первых прогнозируемая ситуация определяется парой противоположностей: «я» — «другой».

Во-вторых, эта пара противоположностей, объединенная категорией «субъект» противостоит «обстоятельствам». С одной стороны, это противостояние поддающегося влиянию субъекта и не поддающегося влиянию субъекта, с другой — противостояние влияющего и поддающегося влиянию. Способ образования этой пары — такой же, как и исходной — субъект должен представить себе влияние обстоятельств («переместившись» на полюс ситуации) и представить себе себя и партнера под влиянием этих обстоятельств: («субъект» — «обстоятельства») — «субъект под влиянием обстоятельств».

Две исходные пары противоположностей могут быть объединены в схему, где «Я» и «другой» образуют как коллективного «субъекта действия», так и «обстоятельства», как новые закономерности, возникающие по самому факту появившегося взаимодействия (коммуникации) двух субъектов. Очевидно, что свободно действующий субъект противоположен обстоятельствам, ограничивающим (нормирующим) его действие. И «я» и «другой» в конкретной ситуации суть объединение собственной субъектности и обстоятельств. Таким образом, диалектическая схема выступает в качестве средства выделения существенных отношений в пространстве возможностей.

## **Проблемы понимания диалектического содержания научного текста**

*О.А. Шиян (Москва)*

Важной характеристикой учебных курсов в вузе является их теоретический характер: это означает, что содержание дисциплины отражает подлинную историю развития

понятий некоторой предметной области. Сущностной характеристикой *развивающейся* объекта является его *диалектичность*: другими словами, развивающийся объект представляет собой *единство противоположностей*. Эта характеристика сложных объектов, в наиболее строгом виде сформулированная в логике Гегеля, была многократно подтверждена научными исследованиями. Противоречие — это именно момент фиксации одновременного существования противоположностей как познавательной задачи, требующей разрешения. Г.В.Ф. Гегель предельно заострял этот момент, утверждая, что «противоречие есть критерий истины, отсутствие противоречия — критерий заблуждения» (Гегель Г.В.Ф., 1972). Этот знаменитый тезис Гегель высказал во время диспута на защите своей диссертации в 1801 году, когда грандиозная диалектическая система еще не была им построена. Поэтому может возникнуть вопрос: понимается ли противоречие в данной фразе как отражение диалектической структуры объекта или более банально — как знак многоголосицы суждений, неизбежной в научном познании? Однако содержание диссертации, а также последовавших за ней работ, направленных против агностического критицизма Канта, позволяет предположить, что речь идет именно о единстве противоположностей в объекте, воспринимаемом человеком как задача, требующая решения.

Однако выделяется противоречие «не с тем, разумеется, только, чтобы на том успокоиться, а с тем, чтобы поставить мышление перед четко сформулированной задачей, требующей не формального (словесного), а действительного — теоретического и экспериментально-практического — разрешения» (Ильенков Э.В., 1979, с. 122–144).

Опыт преподавания психологии позволяет предположить, что именно удержание диалектических отношений противоположности представляет значительную трудность для студентов. Предварительный анализ умственных действий, совершаемых студентами при встрече со сложным материалом, позволил сделать следующее предположение. Любой тезис представляет собой возражение; диалектически структурированный тезис (А истинно и не-А тоже истинно) представляет собой чаще всего возражение на такое суждение, в котором признается истинной только одна сторона реальности, только одна из противоположностей (А истинно, не-А ложно). Мы предположили, что при попытке понять сложный диалектический тезис читатели иногда совершают своеобразную редукцию авторитетной для них, но структурно сложной точки зрения обсуждаемого автора к существенно более простой конструкции, в которой истинность не-А означает автоматическую ложность А.

Заметим, что для формальной логики такой вывод является само собой разумеющимся, однако «диапазон пригодности» формальной логики, как многократно указывалось исследователями, не распространяется на развивающиеся объекты реальности, а ограничивается исключительно сферой высказывания. Диалектическая же логика исходит из принципиальной возможности одновременного существования взаимоисключающих отношений, а в некоторых случаях и необходимости поиска опосредствующего отношения.

Для того чтобы проверить истинность выдвинутого предположения, мы сконструировали задание, которое позволило бы проанализировать, каким образом происходит отражение отношений противоположности и какого рода отношение оказывается наиболее сложным для понимания.

В качестве испытуемых выступили студенты-психологи. Проведенное исследование позволяет сделать следующий вывод: в большом количестве случаев диалектическое содержание «не вычитывается» из текста: воспринимаемый материал *трансформируется в сторону упрощения, за счет чего создается новое суждение, отличное от представленного в тексте не только по содержанию, но и по логической конструкции*. Если употреблять терминологию Ж. Пиаже, мы сталкиваемся в таких случаях с преобладанием ассимиляции над аккомодацией: непривычный для обыденного сознания тип

логической организации содержания подменяется более простым. Дальнейшее корреляционное исследование показало, что у испытуемых с низким уровнем развития диалектического мышления феномен редукции диалектически структурированного содержания к более простой логической конструкции встречается значимо чаще.

## **Профессиональные нормы как фактор организации поведения студентов-психологов в процессе обучения**

*И.У. Юшваева (Москва)*

Нормы профессиональной деятельности, составляя основу осваиваемого в вузе содержания, позволяют выпускникам адаптироваться к постоянно возрастающим требованиям, предъявляемым к специалистам со стороны современного высоко технологического общества.

Анализ различных подходов (Г.М. Андреева, М.И. Бобнева, А.И. Донцов, А.В. Петровский, В.А. Ядов и др.) к изучению проблемы принятия норм показал, что до настоящего времени в социальной психологии не сложилось общепринятое понимание хода процесса освоения студентами профессиональных норм и их влияния на профессиональное становление личности студента-психолога (Петровский В.А., 1996).

Согласно структурно-диалектическому подходу, социальная норма появляется в точке столкновения интересов индивида и социума (Веракса Н.Е., 2000). Процесс обучения не составляет исключения: в результате изменения социальной ситуации (переход на следующий курс, ознакомление со специальностью и преподавателями) происходит принятие учебных норм. Таким способом общение по личным интересам сменяется общением на уровне учебных предпочтений. В результате взросления, учебная ситуация усложняется, требуется все больше средств по ее овладению (проявление ответственности, профессионализма, самостоятельности). В период завершения обучения и смены социальной ситуации развития студенты переходят от уровня овладения учебными нормами к профессиональным. Профессиональное становление – сложный процесс, развитие которого опосредуется межличностным взаимодействием. Через процесс общения происходит принятие собственной профессиональной позиции как устойчивой системы профессиональных норм в отношении к выбранной профессии.

Таким образом, нормативное пространство учащихся распадается на три уровня: 1) уровень, характеризуемый развитием межличностных отношений; 2) уровень, в котором осуществляется принятие учебных норм; 3) уровень освоения собственно профессиональных норм. В результате перехода от одного уровня к другому происходит развитие нормативного профессионального пространства учащихся. К пятому курсу студенты стремительно развиваются как профессионалы-психологи, но развитие это происходит не обязательно в студенческой группе.

На основе проведенных нами методик (анкета «Профессиональные нормы», анкета «Не норма», методика «Четыре учебные ситуации», методика «Третий лишний», анкета «Норма», методика «Кто я?» в модификации М. Куна, Т. Макпартлэнда (Kuhn, McPartland), методика систематизированного наблюдения за поведением учащихся (Р. Бейлза), социометрическая методика (Дж. Морено), референтометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти) было выделено шесть факторов, оказывающих влияние на профессиональное развитие студентов (Юшваева И.У., 2008).

Первый «Личностный фактор», объясняющий 18,2% дисперсии, означает, что принятие профессиональных норм зависит не только от возможностей, которые предоставляет нормативно-учебное сообщество вуза, но и личное отношение студента к учебной деятельности. Второй фактор «Социальная активности» объясняет 17,2% дисперсии. Социальная активность является важным фактором, оформляющим границы про-

фессиональной компетентности. Третий фактор «Учебной активности» (13,8% дисперсии) значительно влияет на профессиональную деятельность учащихся. Реализация норм учебной деятельности возможна только посредством активности индивидов, которым эти нормы адресованы. Четвертый фактор «Межличностной активности», который объясняет 11,3% дисперсии, во многом способствует развитию учебно-профессиональной деятельности. Пятый фактор «Профессиональная направленность» объясняет 9,3% дисперсии, показывает значимость профессиональной направленности в процессе овладения учебно-профессиональными нормами. Шестой фактор «Профессиональная нормативность» объясняет 6,8% дисперсии и показывает возрастающую к пятому курсу нормативно-профессиональную ориентацию студентов-психологов в процессе обучения. Ориентация на следование нормам позволяет человеку оценивать себя как представителя определенного профессионального сообщества, осознать свои возможности и сформировать определенные умения и навыки.

Итак, можно говорить о правомерности тезиса, что в процессе обучения студентов-психологов происходит переход от учебных норм к профессиональным нормам, который опосредован системой межличностных отношений. Нормативная система вуза на протяжении всех лет обучения ориентирует студента на усвоение профессиональных норм.

## СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

### Влияние типов эмоциональной привязанности младших дошкольников на особенности нормативного поведения

*Л.В. Алексеева (Москва)*

Исследование посвящено изучению проблемы влияния детско-родительских отношений на становление просоциального поведения. Исследование проводилось на базе ДОУ №2312 и №796 с 86-ю дошкольниками от 4 до 6 лет и включало использование следующих методик:

- методика Н. Каплан (исследование типа привязанности к матери);
- методика «Шапка-невидимка» Л.А. Венгер (определение стратегий поведения с взрослыми и со сверстниками; реализация неудовлетворенных потребностей).

Интерпретация и анализ методик осуществлялись в соответствии со стандартной процедурой (Бурменская, 2005).

По результатам исследования нормативного поведения максимальный процент (37,21%) детей с надежным типом привязанности к матери (В) реализуют как позитивную, так и негативную стратегию поведения с взрослыми. Это связано с экспериментаторским духом и отсутствием у таких детей страха наказания. Минимальный процент реализации позитивных стратегий со сверстниками (62,79%), объясняется тем, что дети с надежным типом привязанности в равной степени занимают то альтруистическую, то эгоистическую позицию, не боясь потерять расположения сверстников. Этот результат подтверждает выводы, сделанные в предыдущем исследовании (Алексеева, 2009).

В группе с тревожно-избегающим типом привязанности к матери (А) 36% детей предпочитают позитивную стратегию поведения с взрослым. Это выше, чем в среднем по группе. Вероятно, такие данные можно объяснить тем, что для детей с тревожно-избегающим типом привязанности важно установить стабильные и предсказуемые позитивные отношения со значимым взрослым. Самый высокий процент негативных стратегий поведения со сверстником (А – 28,0% против В – 16,28%, С – 14,29%, D – 18,18%). Возможно, это связано с реакцией ребенка на фрустрацию со стороны сверстников.

Для дезорганизованного типа характерна серьезная дезорганизованность в поведении матери, вследствие чего у ребенка с легкостью возникают страхи и наихудшие опасения относительно последствий разлуки (Бурменская, 2005). Именно поэтому дети с типом привязанности D реже всего демонстрируют позитивные стратегии поведения с взрослым (18,18%) и чаще выбирают позитивные стратегии со сверстником (81,82%), считая их менее фрустрирующими. Принципиальные нарушения в отношениях с близким взрослым объясняют высокий процент выбора негативных стратегий с взрослыми – 36,36%. Выраженность неудовлетворенных потребностей (90,91%) обуславливает поиск возможностей для их удовлетворения или компенсации всеми детьми с типом привязанности D.

У детей с тревожно-амбивалентным типом привязанности (С) выявлены самые низкие значения – 14,29% детей осуществляют негативные стратегии поведения, как с взрослыми, так и со сверстниками. Детям с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери свойственны завуалированные проявления негативных чувств (там же). Желанием скрыть свои негативные чувства и часто противоречивое протестное поведение объясняется редкий выбор негативных стратегий поведения и с взрослыми и со сверстниками. Именно эта группа детей продемонстрировала минимальный процент реализации неудовлетворенных потребностей (С – 57,14%; тогда как А – 64%, В – 60,47%, D – 90,91%).

Таким образом, для детей с тревожно-избегающим типом привязанности важно установить стабильные и предсказуемые позитивные отношения со значимым взрослым.

Детям с дезорганизованным типом привязанности свойственны нарушения в отношениях со значимыми взрослыми, и, как следствие, большая выраженность неудовлетворенных потребностей.

Дошкольники с тревожно-амбивалентным типом привязанности избегают любых негативных стратегий, что связано с особенностями самопринятия. Неудовлетворенные потребности менее всего актуализируются в поведении этих детей.

Активная позиция и конструктивный поиск компенсаторного поведения в ситуации разлуки со значимым взрослым у детей с надежным типом привязанности позволяет свободно выбирать различные стратегии поведения с взрослыми и со сверстниками.

При обследовании 86 детей младшего дошкольного возраста соотношение разных типов привязанности к матери было следующим: В – 50%; А – 29,1%; С – 8,1%; D – 12,8%.

### **К вопросу о социальном партнерстве в сфере дошкольного образования (родители, педагоги дошкольных образовательных учреждений, учителя)**

*Т.И. Алиева (Москва)*

Уже более 15 лет в современном российском образовании обсуждается такое базовое понятие как «общественный договор», представляющий собой «консенсус требований личности, общества и государства к результатам образования». Компонентами общественного договора являются мнения всех заинтересованных сторон, в том числе, обращенные друг к другу голоса представителей преемственных ступеней образования и родителей. Изучению этих мнений об «идеальном» образе ребенка, который «закончил» детский сад и идет в школу, было посвящено наше исследование, которое проводилось 2008–2009 учебном году. Говоря о ребенке-выпускнике детского сада необходимо учитывать массовость этого явления. В перспективы развития системы российского образования закладывается достижение к 2016 году того, что 95% первоклассников, придут в школу, пройдя обучение по образовательным программам для детей старшего дошкольного возраста.

Значительное рассогласование между декларациями субъектов образовательного процесса и их актуальными действиями показали результаты мониторинга проведенного в 2007 году Центром социологии образования, науки и культуры Института социологии Российской академии наук (руководитель – Д.Л. Константиновский). Так, среди декларируемых предпочтений родителей при обучении ребенка в первом классе первое место уверенно занимали такие факторы, как сохранение здоровья ребенка и мотивация к обучению. Однако при последующем изучении исследователи столкнулись с парадоксом: родители декларируют (заявляют при опросе) одни приоритеты, а действуют на основании других, что особенно проявилось при выборе родителями школы для своего ребенка. Психическое здоровье ребенка оказывалось для родителей менее привлекательным ориентиром, по сравнению с карьерными шансами, которые обещала дать ребенку «элитная» школа.

Какова же социально-психологическая обстановка сегодня, семантика информационных потоков, побуждающая социальных субъектов системы образования к определенному поведению? Какие из результатов дошкольного образования становятся, по их мнению, стартовыми требованиями для школьного обучения.

В 2008–2009 учебном году мы попросили родителей, педагогов дошкольных образовательных учреждений, учителей, живущих в 88 различных населенных пунктах расположенных в 12 регионах Российской Федерации, ответить на следующий открытый вопрос: «Каким Вы видите ребенка на выходе из детского сада?». Опрос был анонимным, ответ на вопрос письменным. В опросе участвовало 250 педагогов, работающих в образовательных учреждениях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, 127 учителей начальной школы, 705 родителей детей 5–7 лет из крупных, средних, малых городов и сельских населенных пунктов.

Рассмотрим отдельные результаты, полученные в процессе контент-анализа высказываний родителей детей старшего дошкольного возраста, посещающих образовательные учреждения, реализующие основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

Ключевые понятия, которые характерны для ответов родителей, иерархически выстраиваются в следующую последовательность. Более всего родители говорят о необходимости для ребенка многое уметь, знать, многому научиться перед тем, как идти в школу, быть готовым к обучению. Об этом говорили все родители детей, посещавших дошкольные образовательные учреждения. Следующим по значимости понятием становится важность для ребенка умения общаться (48%), в первую очередь, со взрослыми (25%), а затем со сверстниками (15%) и в коллективе (11%). Далее следует умственное развитие ребенка (42%), умение слушать и слышать учителя (35%). Затем родители говорят о здоровье ребенка (31%) и его физической готовности к школе (18%). Важным для успешного обучения качеством ребенка родители считают его самостоятельность (28%). Многие родители считают, что ребенок, поступая в школу, должен уметь читать (36%) и считать (15%), некоторые – и писать (13%). Далее следуют такие практически значимые для школьной жизни параметры, как знание и следование правилам поведения (19%), воспитанность ребенка (15%), внимательность (18%), наличие разнообразных навыков (16%). После этого упоминаются такие личностные качества как доброта, доброжелательность (16%). Мотивационная готовность ребенка к обучению в школе, т. е. его желание идти в первый класс (14%) сочетается в высказываниях родителей с описанием позитивного жизнерадостного эмоционального состояния ребенка.

Значительно реже родители говорят о любознательности ребенка (9%), его интересе к учению (7%), активности (6%). Важно отметить, что исключительно мало в высказываниях родителей встречаются, например, такие понятия как воображение – 2%; интерес ребенка к книгам – всего – 1%, несколько более значимо для них знание ребенком наизусть стихов (2%).

Родители, согласившиеся принять участие в анонимном опросе, говорили о своих детях с чувством заботы и ответственности. Тем не менее, демонстрировали достаточно жесткую, узко сфокусированную прагматическую позицию, которая задается объективными характеристиками современной системы образования, с которой сталкивается семья, серьезно обдумывающая траекторию последующей жизни ребенка.

Сравним ожидания родителей с ожиданиями учителей.

Точно так же на первом месте – ребенок должен многое уметь, знать, многому научиться перед тем, как идти в школу, быть готовым к обучению. Такими выпускников детского сада хотели бы видеть все учителя. Самым важным является умение ребенка слушать и слышать учителя. (83%). На третьем месте стоит умственное развитие ребенка (66%) и развитие речи (50%). Значимым является умение вступать в общение (56%) со взрослыми (36%), сверстниками (19%) и в коллективе (16%). Ребенок должен знать и выполнять правила поведения (43%), быть воспитанным, вежливым. Часто встречаются пожелания различного рода относительно навыков счета (30%) и чтения (31%), предшествующей подготовки ребенка к обучению чтению (звуковой анализ – 19%, знание букв – 14%). Следующий блок понятий связан со здоровьем (25%) и физическим развитием (25%) ребенка, способностью к концентрации внимания (24%), самостоятельностью (24%). Немаловажным качеством, обеспечивающим успешность обучения, является, по мнению учителей, трудолюбие (17%), усидчивость ребенка (13%), хорошая память (13%), развитие мелкой моторики рук (13%). Отдельно выделяется умение отвечать на вопросы учителя (12%).

Значительно менее развернуто и объемно представлен блок личностных качеств ребенка: желание учиться (12%) и доброжелательность (12%). Интерес к учению (9%), активность (9%), любознательность (8%), воображение (7%) не входят в число ожида-

емых качеств успешного ребенка-первоклассника. Не акцентируют внимания учителя и на позитивном мироощущении ребенка.

Рассмотрим, например, один из наиболее нечастых контекстов. Это учителя – о художественной литературе (2%). Встречаются упоминания в следующих трех смыслах: ребенок должен интересоваться художественными книгами, познавательной литературой (имеется в виду рассматривание иллюстраций, рассуждение); бережно относиться к книге и другим школьным принадлежностям; уметь внимательно слушать, когда читают художественную литературу. Имеется несколько упоминаний о стихах (3%), но исключительно в практическом смысле следующего типа: знать стихи, уметь их заучивать и выразительно рассказывать.

Приведенные выше данные говорят о том, что такие цели образования как общекультурное, личностное развитие ребенка, развитие его познавательной активности не рассматриваются сегодня в качестве доминирующих ценностей ни родителями будущих первоклассников, ни их будущими учителями. Эстетическая, творческая составляющая жизни ребенка, эта линия его развития как бы прерывается в данный переломный период.

Несколько иначе выглядит позиция педагогов дошкольных образовательных учреждений. В опросе принимало участие 254 педагога.

Все воспитатели разделяют мнение родителей и учителей о необходимости готовить ребенка к школе. И на первое место ставят его умственное развитие, за ним следует развитие коммуникативных умений ребенка в равной мере направленных на общение как со взрослыми, так и со сверстниками. Важным качеством выпускника детского сада, по их мнению, является, готовность слушать и слышать учителя. Значительно чаще, чем родители и учителя, воспитатели говорят о здоровье и физическом развитии ребенка. Равнозначными оказываются и умение ребенка быть самостоятельным, и умение следовать правилам поведения. Значительно чаще, чем родители и учителя, воспитатели говорят о желании ребенка идти в школу, его мотивационной готовности к школе. Наравне с родителями они отмечают ценность позитивного мироощущения ребенка. Значительно более чем родители и учителя, воспитатели ценят любознательность, активность ребенка, его интерес к учению.

Сравнение позиций трех участников «полилога» о ребенке говорит о разной картине социальных ожиданий по отношению к системе предшкольной подготовки детей. Ценностные позиции родителей во многом ориентированы на ожидания учителей. А ценности воспитателей ориентированы на социальный портрет ребенка, выступающий в качестве результата качественного дошкольного образования. Совокупность характеристик данного социального портрета (активный, жизнерадостный, дружелюбный, любознательный, здоровый, инициативный и др.) не занимает первых строк в рейтинге черт фактически существующего «идеального» портрета будущего первоклассника, на который ориентируется общественное сознание. Достижения ребенка-дошкольника, его культурные и личностные возможности не достаточно востребованы в качестве ценностей на пороге школьной жизни.

## **Развитие межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста**

*О.А. Аракчеева (Санкт-Петербург)*

Проблемы развития общения стали одними из ведущих направлений исследований в психологической науке, и в том числе в специальной психологии. Данная тенденция в современных психологических исследованиях объясняется изменением методологической ситуации, отчетливо определившейся в специальной психологии в последние два десятилетия. Из предмета исследования общение одновре-



менно превратилось в способ, в принцип изучения в начале познавательных процессов, а затем и личности человека в целом. Способность к межличностному общению интенсивно развивается в детском возрасте, поскольку с самого рождения ребенок живет среди людей и неизбежно вступает с ними в определенные контакты. Межличностное общение детей-сирот играет большую роль в эмоциональных контактах со сверстниками и взрослыми, и меняется в зависимости от условий воспитания. Опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является основой для дальнейшего развития личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, социальное поведение среди людей.

*Предмет* исследования: межличностное общение умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста. *Объект* исследования: умственно отсталые дети-сироты дошкольного возраста. *Цель* исследования: изучение особенностей развития межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста. *Гипотеза исследования.* На развитие межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста наиболее существенное влияние будет оказывать первичное нарушение интеллекта. У умственно отсталых детей-сирот особенности межличностного общения будут проявляться на уровне реализации двух основных компонентов – эмоциональном и когнитивном. Характерным также будет недоразвитие невербального репертуара межличностного общения.

Исследование с целью изучения развития межличностного общения детей проводилось с применением следующих методов: биографический метод (использовался частично), опроса, проективный метод, наблюдение.

На диагностическом этапе исследования был использован комплекс методик: методика экспериментальной оценки невербального поведения личности (Лабунская, 1999); проективная методика исследования межличностных отношений (автор: Р. Жиль, адаптирована Л.М. Шипицыной, О.В. Заширинской); анкета «Особенности общения» (разработана О.В. Заширинской – проект РГНФ, грант 04-06-00395а, 2004 г.); тест тревожности по отношению к ряду типичных для ребенка жизненных ситуаций общения с другими людьми (автор: Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен, методика подготовлена к публикации В.М. Астаповым).

Анализ различий между умственно отсталыми детьми-сиротами и другими сверстниками проводился на основе измерения 63 показателей, которые относились к различным аспектам межличностного общения, включая вербальную и невербальную коммуникацию. С целью обобщения полученных эмпирических данных был проведен двухфакторный дисперсионный анализ, оценивающий влияние факторов умственной отсталости и социального статуса.

Дошкольники детских садов компенсирующего типа не имеют явной мотивации в межличностном общении. В своих ограниченных устных высказываниях они сообщали, что мало заинтересованы в общении в большой группе сверстников, что им все равно с кем общаться: «Мне со всеми хорошо, я не выбираю», «Убегаю, не хочу с ними». Депривационные условия приводят к переживаниям дошкольниками чувства собственной несостоятельности и неспособности решать возникающие проблемы в межличностном общении со сверстниками. В условиях воспитания в детском доме дети говорили о том, что они расстраиваются при невозможности легкого выхода из проблемного положения: «Я расстроюсь и уйду», «Буду плакать, если не перестанут смеяться». Дети-сироты предпочитают прибегать к помощи взрослых (воспитателей) при невозможности решить конфликт самостоятельно.

Умственно отсталые дети отличаются нарушением экспрессивной и импрессивной речи. Высказывания дошкольников данной группы имеют односложный, нераспространенный характер.

Результаты эмпирического исследования позволили выявить доминирующее влияние фактора «диагноз» на развитие общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста. Легкая умственная отсталость обуславливает возникновение таких особенностей, как снижение стремления к установлению межличностных отношений со сверстниками, отсутствие инициативы и лидерских качеств. Информацию об этом психолог смог получить от самих испытуемых, которые старались описать свое поведение в малой социальной группе как инактивное. На вербальном уровне умственно отсталые дети-сироты также испытывают существенные затруднения в диалогическом общении.

Фактор «социальный статус» оказывает непосредственное влияние на увеличение для умственно отсталых детей-сирот роли общения с воспитателем. При этом депривационные условия повышают частоту фрустрационных реакций, которые демонстрируют ограниченность социальных навыков и представлений воспитанников детского дома независимо от их диагноза.

Результаты эмпирического исследования позволили сделать следующие **выводы** об особенностях развития межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста.

1. Существует совместное влияние двух факторов – социальный статус и диагноз – на развитие межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками. Однако большинство особенностей их общения определяются наличием диагноза «легкая умственная отсталость».

2. Наиболее значимыми для умственно отсталых детей-сирот являются отношения со взрослыми людьми, которые оказывают детям не только постоянную помощь, но и поддерживают с ними эмоциональный контакт. Высказывания умственно отсталых детей-сирот свидетельствуют о наличии чувства привязанности к воспитателю, который объективно является для ребенка самым значимым человеком.

3. В ситуациях межличностного общения умственно отсталые дети-сироты дошкольного возраста демонстрируют свою эмоциональную включенность и любознательность. Однако настроение дошкольников отличается лабильностью и не связано с развитием стабильных межличностных отношений с людьми. Дестабилизация эмотивной функции межличностного общения приводит к возникновению чувства одиночества, отгороженности.

4. Декодирование речевого и невербального контекста взаимоотношений между людьми представляет для умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста сложную когнитивную задачу.

Имеется целый ряд характерных особенностей когнитивного компонента межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста: для них сложной когнитивной задачей является восприятие и анализ всего коммуникативного спектра реакций своего партнера по межличностному общению; развитие их визуального контакта во многом зависит от социальных условий воспитания. Ограничение круга общения обуславливает недоразвитие этой важной составляющей процесса социальной перцепции воспитанников специальных (коррекционных) учреждений VIII вида; они не владеют элементарными знаниями о средствах передачи информации между партнерами по общению. Из всего социального контекста они могут улавливать только отдельные элементы индивидуальной экспрессии человека, что является недостаточным для понимания специфики межличностных отношений и мешает осваивать опыт взаимопознания между людьми; недоразвитие речи служит серьезным препятствием для вербальной коммуникации, в которой отражается уровень понимания партнеров по общению.

5. Существенно недоразвитие невербального репертуара межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста. Характерными особенностями

ми для него являются: ограниченность; стереотипность; замена типичной коммуникации на попытки ребенка установить более тесный тактильный контакт с воспитателем; непривлекательные позы и движения, снижающие эффективность межличностной аттракции в общении со взрослыми и сверстниками.

## **Временная перспектива будущего у подростков с ослабленным зрением**

*К.К. Бейнарович (Санкт-Петербург)*

Особенности подросткового возраста, является специфическая устремленность в будущее. Подросток перестает смотреть на будущее с позиции настоящего, начиная рассматривать настоящее из будущего. Обращенность в будущее, отмечает Л.И. Божович (1968), становится основной направленностью личности, и проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения превращаются в «аффективный центр» жизненной ситуации, вокруг которого начинает вращаться вся деятельность, все интересы старшего школьника.

Б.Г. Ананьев (2002) в исследованиях жизненного пути личности особо выделяет начало самостоятельной жизни, процесс перехода от объективного статуса личности к субъективному в подростково-юношеском возрасте. «Общим эффектом этого процесса является жизненный план, с которым юноша или девушка вступает в жизнь». По Д.И. Фельдштейну (2007), основное психологическое новообразование данного возраста — это умение составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать политические, эстетические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте самосознания. Для Л.С. Выготского (1982) роль принципиально нового типа регуляции — целевой регуляции, включающей отдельные жизненные планы, — в общем контексте развития личности заключается, во-первых, в том, что жизненный план как определенная система приспособления к окружающей действительности впервые осознается человеком в подростковом возрасте, а во-вторых, в том, что этот план является внешним коррелятом сложнейшего процесса овладения ребенком своим внутренним миром, оформления его личности и мировоззрения. Основой для планирования будущей жизни служит ряд качественных преобразований, которые происходят в развитии личности в подростковый период. Одним из таких преобразований можно назвать изменения в самосознании личности во всех его проявлениях: самосознания, саморегуляции, самоконтроле, самооценке, самоценности, самореализации, обуславливающие формирование новой социальной позиции и образа жизни в целом. Развитие данных компонентов самосознания в раннем юношеском возрасте переходит на новый качественный уровень, в результате чего складывается целостное представление о себе, устойчивое отношение к себе, который отражают уровень психологической зрелой личности.

Выдвижение на первое место мотивов, связанных с жизненными планами и намерениями на будущее, происходит согласно Л.А. Ретуш (2003), в результате развития способности к прогнозированию, которая определяет изменение отношения к будущему, к расширению временной перспективы сознания. Эта способность проявляется, во-первых, в адекватной самооценке (рассматриваемой как правильный прогноз оценки себя окружающими); во-вторых, в способности к отображению внутреннего мира других, умение понять, что думают другие люди (рассматриваемой как правильный прогноз действий и поступков других людей, соответствующие эмоциональные ожидания, правильная корректировка своего поведения); в — третьих, в уровне притязаний (рассматриваемом, с одной стороны, как прогнозирование возможностей и уровня достижения цели, а с другой — как особое состояние индивида, выражающееся в его готовности достичь цели определенного уровня).

Таким образом, временную перспективу принято рассматривать как включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента, динамическое базовое свойство человеческого существования.

В настоящее время в тифлологии и психологии отсутствуют эмпирические исследования по изучению временной перспективы у подростков с ослабленным зрением, что и обусловило актуальность проведения исследования.

Основной задачей исследования явилось изучение особенностей временной перспективы у подростков с ослабленным зрением.

Экспериментально-психологическое исследование проводилось на базе школы-интерната для слабовидящих детей и средних общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 241 старшеклассник в возрасте 14–19 лет, из них 97 – с нарушениями зрения (острота зрения 0,01 – 0,4 диоптрии). Контрольная выборка составила 144 старшеклассников с нормальной зрительной функцией (острота зрения 0,8 – 1 дп). В исследовании применялись следующие методы: методика Ж. Нюттена (2004). Все полученные в исследовании материалы были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием программы SPSS 17.0. По результатам исследование временной перспективы в группах подростков с ослабленным зрением и подростков с нормальным зрением можно сказать, что по параметру протяженности временной перспективы подростки с нарушением зрения не отличаются от нормальной группы подростков. Временная перспектива подростков охватывает основные периоды жизненного пути: школа – вуз – работа – семья – продвижение по работе, приобретение материальных ценностей – смерть.

Однако по степени выраженности следующих категорий содержательного анализа временной перспективы между слабовидящими подростками и подростками с нормальным зрением выявлены достоверные статистические различия. Так, у слабовидящих подростков ярче выражена ближняя временная перспектива, активность, связанная с отдыхом, досугом, а также мотивационные объекты, включающие социальные контакты – сконцентрированное на периоде дня, месяца, ярче выражена точка окончания школы, в отдаленной временной перспективе ярче выражен период, относящийся к обучению в вузе и окончанию вуза, – у слабовидящих подростков ярче выражена активность, связанная с поступлением, и познанием, действия и стремления, направленные на саморазвитие, самореализацию в учебной деятельности, в дальней временной перспективе статистических различий между выборками не выявлено, в отличие от подростков с нормальным зрением, у которых в ближней временной перспективе ярче выражены события, относящиеся к учебе в школе, в средней перспективе – преобладают действия и стремления субъекта, направленные на саморазвитие, самореализацию в период работы, создание семьи и продвижение по службе, а также материальное благополучие. Во временной перспективе у слабовидящих подростков преобладают «конкретные события – поступление в вуз, окончание вуза», а у нормально видящих подростков преобладают жизненные цели – «абстрактные ориентиры – хорошая работа, материальная обеспеченность, счастливая семейная жизнь». Жизненные планы детализированы и рассчитаны на конкретные временные интервалы, поэтому в структуре жизненного плана особую значимость приобретает хронологическая согласованность жизненных целей – временная перспектива, представляющая собой стратегию реализации целей во времени. Особенность отражения личностью временных отношений определяется представлением субъекта о значимости жизненных событий. Жизненные цели старшеклассников соответствуют нормативным образцам, которые определяются современным состоянием и перспективой развития общества: значительная часть молодежи при выборе профессии и места учебы руководствуется стереотипами массового сознания в силу их положительной социальной окрашенности, поддержки социальными институтами.

## Роль психологии развития в предотвращении кризиса детства

*С.А. Беличева (Москва)*

Проблема кризиса детства в настоящее время широко обсуждается в психолого-педагогических и медицинских кругах. Особую тревожность вызывает ухудшающееся психосоматическое здоровье детей. И что особенно тревожно резкое ухудшение здоровья детей отмечается в процессе школьного обучения. Так, в Москве мониторинг детского здоровья показал, что в возрасте один год выявлено 3% детей с хроническими заболеваниями, в то время как к 18 годам к окончанию школы насчитывается 32% учащихся с хроническими заболеваниями (Румянцев А.Г., 2009). По оценкам медиков, лишь полностью здоровыми оканчивают лишь 10–15% учащихся. При этом заболевания учащихся носят прежде всего психосоматический характер. Поэтому неслучайно сейчас такое внимание уделяется здоровьесберегающим технологиям. Однако, обязательным и неперенным условием здоровьесберегающих технологий является их соответствие закономерностям психофизиологического и психосоциального развития детей.

Понятие «развитие» требует своего определения и разграничения с понятием «социализация». Мы определяем «развитие» как процесс гетерохронного изменения в психике и организме человека, происходящий под влиянием обучения, воспитания, среды в соответствии с психофизиологическими закономерностями созревания и старения индивида.

Для развития, как и для социализации, большую роль играет влияние социальных факторов среды, обучения, воспитания. Это то общее, что сближает два процесса. Однако, в отличие от социализации, развитие, во-первых, наряду с социально-нравственными личностными изменениями включает в себя и психофизиологические изменения, происходящие с индивидом в процессе онтогенеза. В этом смысле понятие «развитие» шире понятия «социализация», поскольку в данном случае имеется в виду человек как целостная биосоциальная система, подчиненная не только законам социальной детерминации, но и биологическим законам созревания, функционирования, старения живого организма.

Во-вторых, развитие личности соответствии с законами диалектики предполагает наличие внутренних движущих сил, в качестве которых выступают противоречия, возникающие на стыке внутреннего и внешнего мира, в процессе экстерииоризации и интериоризации, когда наступает рассогласование, несоответствие между потребностями, с одной стороны, и внешними условиями и требованиями, с другой.

Таким образом, хотя на развитие личности, как и на процесс социализации существенное влияние оказывают внешние социальные факторы, тем не менее, здесь на первый план выступают внутренние силы самодвижения, саморазвития, обусловленные как диалектическими закономерностями, характерными для развития вообще, так и психофизиологическими изменениями, переживаемыми индивидом на разных стадиях своего онтогенеза.

Психофизиологические закономерности развития (особенно на ранней стадии первичной социализации) в значительной степени определяют избирательность личности к воспитательным воздействиям и воздействиям среды, служат предпосылками будущего самоопределения, и самодетерминации личности и сохранения здоровья детей.

Именно, прежде всего игнорирование закономерностей и особенностей развития детей на разных возрастных этапах в процессе обучения и воспитания являются причиной психосоматических заболеваний и приобретенных патологий, педагогической и социальной запущенности детей и подростков. В частности, кризис дошкольного детства вызван зачастую тем, что несведущие родители и воспитатели, что называется с горшка, усаживают детей за учебу, забывая о том, что ведущей деятельностью в этом возрасте является игра. И обучения должно осуществляться прежде всего игровыми методами. Рвение родителей, сопровождаемое безответственными экспериментатора-

ми, доходит до того, что в 1,5 года начинают обучать детей, не освоивших родной язык, иностранному языку. Как известно, освоение речи в этом возрасте является важнейшей и труднейшей задачей ребенка, без чего в дальнейшем будет затруднено формирование высших психических функций и личности детей. Как известно кризис 3-х лет и вызван таким психологическим новообразованием, как освоение речи, что меняет социальную ситуацию развития. Раннее изучение иностранного языка полезно, но может быть рекомендовано в том случае, когда ребенок освоил родную речь, являющуюся фундаментом дальнейшего психосоциального развития.

Что касается начальной школы, то здесь повсеместно приходится слышать о новомодных программах и методиках, предлагаемых порою весьма большими научными авторитетами, которые на практике вызывают чрезвычайные затруднения и у школьников и у педагогов. Чего стоит только требование скоростного чтения в начальной школе, которое не только отбивает у детей желание читать и любовь к книге, но и становится причиной детских неврозов.

Хотелось бы дать один совет в оценке методических новшеств и школьных программ. Главный критерий школьной методики – это когда детям интересно учиться, а учителям легко учить. Достаточно вспомнить методику опорных сигналов В.Ф. Шаталова и его, к сожалению, подзабытую книгу «Куда и как исчезли тройки», вышедшую в 1983 г., где он описывает свой опыт легкого и радостного обучения самому трудному предмету – математике. В своей методике В.Ф. Шаталов по сути дела опирался на теорию Л.С. Выготского об опорных сигналах и их роли в развитии высших произвольных познавательных функций (память, внимания, мышления, речи), что к сожалению, не редко забывается в нашей психолого-педагогической науке и практике. Не получила также по сути дела и практическое применение идея Л.С. Выготского (2002) о том, что обучение должно вестись в зоне ближайшего развития ребенка. Нередко школьные программы и методики особенно в начальных классах форсирующие этапы возрастного психического развития детей, слишком трудоемки, грешат излишней понятиемостью, тогда как мышление детей в этом возрасте в большой степени предметно-образное, что делает обучение трудным, сложным и в конечном счете депривирует психическое развитие детей.

Академик И.П. Павлов говорил «Эмоции – энергетика психики». Наши подкорковые центры могут тормозить либо активизировать кору головного мозга и познавательные процессы в зависимости от того скучно либо интересно, с увлечением либо со скукой ведется преподавание. И здесь также большое поле поисков психолого-педагогической науки и практики.

Особенно хотелось бы остановиться на подростковом возрасте, который, как известно и сам является наиболее кризисным периодом развития, и по наблюдению психологов сегодня по сути дела выпал из педагогического влияния семьи и школы.

К сожалению, сегодня ориентиры в воспитании подростков больше задают герои криминальных сериалов, раскрученные попзвезды и гламурные журналы, что, к сожалению, способствует неадекватному формированию жизненных, профессиональных планов у юношества, не соответствующих как их возможностям, так и запросам государства и общества. Подростку особенно важно освоить отечественные социокультурные традиции и опыт, накопленные предшествующими поколениями, что представлено прежде всего в дисциплинах гуманитарного цикла. (Беличева С.А., 2009, с. 71–79).

Для психологии сегодня как никогда важно вооружить знаниями о закономерностях психофизиологического и психосоциального развития педагогов и родителей с тем, чтобы обучение было развивающим, а недепривирующим развитие детей. К сожалению, спекуляция на психологии развития приводит к противопоставлению педагогики ЗУНов и педагогики развития. Это противопоставление неправомерно и вредно, поскольку школа как социальный институт обязана обучать знаниям, умениям, навы-

кам, без чего невозможна подготовка ребенка к будущей профессиональной деятельности. Отсюда возрастной психологии необходимо теснейшим образом взаимодействовать и сотрудничать с педагогической психологией и педагогикой, с тем, чтобы вооружать ее развивающими, а недепривирующими методами обучения. Школа сегодня тем более нуждается в помощи психологии, поскольку отмечается не только кризис детства, но и кризис российской семьи. 29% детей рождается вне брака, число разводов составляет 65% от числа заключенных браков, 2/3 семей живут в условиях относительной бедности. Учитывая кризис семьи, образовательные учреждения поставлены в тяжелейшие условия, когда необходимо выполнять не только свои прямые обязанности, но и компенсировать негативное влияние деструктивных семей.

Идеи наших классиков, в частности Л.С. Выготского, об обучении в зоне ближайшего развития, о роли опорных сигналов и речи в формировании высших психических функций, о роли ведущей деятельности в интериоризации, усвоении социального опыта, должны получить свое развитие в конкретных психолого-педагогических технологиях и методах обучения и воспитания, что и будет вкладом психологии в преодолении кризиса детства и семьи.

### **Возможности использования методики «Исключение предметов» для исследования способности к обнаружению противоречий у детей дошкольного возраста**

*А.К. Белоусова, М.А. Муратова (Ростов-на-Дону)*

Одним из факторов развития личностного потенциала человека является реализация его интеллектуальных особенностей. Развитие интеллекта представляет собой один из основных фундаментов, на котором строится профессиональное и социальное развитие личности. Именно интеллект, мыслительная деятельность человека составляют основу достижений, которые человек реализует в успешности, эффективности осуществляемых деятельности.

Одним из основных механизмов, определяющих уровень и качество развития интеллекта и мышления человека, выступает способность человека к обнаружению противоречий. Данная проблема была исследована достаточно интенсивно в зарубежной и отечественной психологии. Можно назвать классические исследования Дж. Гилфорда, К. Дункера, Г. Секея, О.К. Тихомирова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Богоявленской, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой, которые были направлены на анализ различных компонентов данной способности, а также на исследование механизмов и детерминант мыслительной деятельности. В рамках различных направлений было обнаружено явление, получившее различные названия, но характеризующее практически один и тот же феномен: «чувствительность к проблемам» (Дж. Гилфорд), «умение видеть проблемы» (С.Л. Рубинштейн), «интеллектуальная активность» (Д.Б. Богоявленская), «активная флексибельность» (Г.В. Залевский). В таком случае исследователи обращали внимание, по преимуществу, на личностную обусловленность процесса обнаружения противоречий, от которого и начинается мышление.

Такое решение этой проблемы подводит исследователей к пониманию самого факта возникновения мышления как проявления активности личности. Активность в данном случае понимается как инициация нового действия, преобразующего окружающий мир, ситуацию, жизнедеятельность человека. Это активность, предполагающая самопроявление человека через расширение и преобразование исходной, противоречивой или недостроенной ситуации с большим запасом неопределенности. В этой преобразовательной деятельности проявляется личность и ее интеллектуальный ресурс.

Таким образом, способность к обнаружению противоречий как первый, изначальный момент, как исток мышления, является одной из важнейших его характеристик,

которая создает определенную направленность поведения и деятельности человека. Эта способность, как показал Ж. Пиаже (1994), развивается в дошкольном возрасте. В дошкольном возрасте происходит не только интенсивное развитие мышления, но также интенсивное развитие речи. Как было показано Л.С. Выготским, их генетические корни пересекаются. В связи с чем, можно предполагать, что проблемы в развитии речи детей дошкольного возраста могут оказывать влияние на развитие их мышления, а именно, на способность к обнаружению противоречий.

Целью нашего исследования являлось изучение способности к обнаружению противоречий у детей дошкольного возраста с нарушением речи. Наше исследование проводилось в ДОУ №60 и №223 г. Ростова-на-Дону. Исследование включало систему занятий с детьми, которые находились в группах коррекционного обучения по программе Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада». Занятия продолжались в течение двух лет. Выборку составили три группы детей дошкольного возраста: 1-я группа – дети с общим недоразвитием речи III уровня, первый год обучения (13 человек, возраст 4–5 лет); 2-я группа – дети с общим недоразвитием речи III уровня, второй год обучения (25 человек, возраст 6–7 лет); 3-я группа – контрольная, дети с речевым развитием, соответствующим возрасту (32 человека, возраст 4–7 лет), которые занимались по общеобразовательной программе.

Для диагностики мышления и способности к обнаружению противоречий у дошкольников с нарушением речевого развития и нормативных детей была использована модифицированная методика «Исключение предметов».

Известно, что изначально методика «Исключение предметов» (4-й лишний) предназначалась для исследования особенностей аналитико-синтетической деятельности взрослых больных, их умения строить обобщения (Атлас..., 1980; Рубинштейн С.Я., 1970). Она представляет собой типичный образец моделирования процессов анализа и синтеза в мышлении (Белопольская, 2002). По словам С.Я. Рубинштейн (там же), данная методика представляет собой жесткий и специфичный структурированный материал для исследования процесса обобщения. Методика «Исключение предметов» предназначена для исследования уровня сформированности обобщения, но способность к обнаружению противоречий предполагает развитие обобщения как важнейшей основы, на базе которой только и возможно выделение несоответствий, нарушений в восприятии и понимании предметов. С помощью данной методики традиционно исследуется понятийное развитие и возможность вычленения существенных, смыслообразующих признаков. В то же время способность к обнаружению противоречий невозможна без выделения существенного, обобщенного в познаваемом предмете.

Таким образом, данная методика предъявляет требования к логической обоснованности, правильности обобщений, к строгости и четкости формулировок, позволяет анализировать особенности процессов обобщения и отвлечения, способность выделять существенные признаки предметов и явлений. Тем самым данная методика создает возможность для анализа развития способности к обнаружению противоречий, которую Дж. Гилфорд (1967) обозначил как «чувствительность к проблемам». Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими жестами, которые дают специалисту возможность понять принцип решений в ответе ребенка.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Исключение понятий», позволил разделить ответы детей дошкольного возраста на два типа: I тип – верные (соответственно, обнаруживают противоречия); II тип – неверные (соответственно, не обнаруживают противоречия). Содержательный анализ высказываний детей позволил определить вариативную градацию ответов.



I тип:

- 1) с помощью наводящего вопроса (обнаруживает противоречия, вычленение существенных признаков происходит с помощью взрослого);
- 2) правильный вариант, но неправильное объяснение (обнаруживает противоречия, обобщает полученный опыт, но сложности в вербальном оформлении);
- 3) называет несколько вариантов (обнаруживает противоречия, средний уровень вычленения смыслообразующих признаков);

II тип:

- 1) неправильный ответ (называется другой предмет; не обнаруживает противоречия, низкий уровень вычленения существенных признаков);
- 2) отсутствует ответ (не обнаруживает противоречия, не обобщает полученный опыт, низкий уровень вычленения существенных признаков).

Итак, мы видим, что «неправильные» ответы детей II типа делятся на две категории, это говорит о том, что ответы имеют вариативный характер, как в случае обнаружения противоречия, так и в случае его не обнаружения.

Анализ результатов использования методики «Исключение понятий» для изучения способности к обнаружению противоречий позволяет говорить, что данная методика вполне может диагностировать искомую способность у детей дошкольного возраста, определяя различные варианты развития этой способности, а также варианты формирующихся реакций ухода от разрешения противоречий.

### **О появлении «триады риска» в онтогенезе**

*Л.В. Бороздина (Москва)*

При анализе соотношения параметров самооценки (СО) и уровня притязаний (УП) был обнаружен феномен, названный «триадой риска», состоящий в рассогласовании высот СО и УП с достоверным увеличением балла хронической тревожности, охватывающий приблизительно половину исследуемой выборки (Бороздина Л.В., 1999, 2006; Бороздина Л.В., Залученова Е.А., 1993). Рассмотрение феномена выявило его потенциальную патогенность для психосоматических недугов [первичная артериальная гипертония, дуоденальная язва] (Бороздина Л.В., Былкина-Михеева Н., 2002; Бороздина Л.В., Пуйкинса О.В., Шедрова Л.В., 2002) и острых респираторных вирусных заболеваний (ОРВИ) (Сидоров К.Р., 2007). Изучение дало возможность понять, почему и как образуется «триада риска», но осталось неясным, когда она манифестирует в онтогенезе. С намерением уточнения этого вопроса выполнен 3-летний лонгитюд в одной из школ Воронежа.

В связи с данными Е.И. Савонько (1972) о переходе детей в регуляции поведения с внешней оценки на СО в 13 лет, лонгитюд проводился в 7–9 классах, школьники обследовались первый раз в возрасте 12–13 лет, второй – в 14–15 лет. Общее число испытуемых включало 27 человек. Для диагностики СО использовалась модифицированная автором техника Дембо – Рубинштейн, УП тестировался по методике Хоппе – Юкнат, стимульным материалом в которой служили матрицы Равена. Индекс личностной тревожности определялся посредством шкалы Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина (1978) (по нормам теста Спилбергера значение баллов до 35 составляет низкий уровень тревожности, 36–45 – средний, 46–80 – высокий).

Известно, что УП подростков заметно неустойчив, и это имело место в настоящем опыте, поэтому для обработки отбирался только такой материал, где дети не прибежали к хаотическому перебору заданий в пробе на УП, где он был достаточно сформирован и сопровождался в клинической беседе ясным изложением тактики целевого выбора. Вследствие проведенного отбора из 27 испытуемых осталось 22.

Как следует из полученного материала, «триада риска» обнаруживается уже у 12–13-летних детей, 5 из них характеризуются соответствием уровней СО и притязаний,

чему сопутствует средний балл тревожности (42,4), 17 школьников отличается дивергентными отношениями названных параметров, 16 – по типу «сверхпритязаний» (СО<УП), 1 – по типу «перестраховки» (СО>УП). То и другое сопровождается повышением индекса тревожности (до 46,6 и 46 баллов). В группе старших подростков, т. е. при обследовании тех же детей в возрасте 14–15 лет на II этапе лонгитюда ситуация такая же, хотя прослеживается некоторое выравнивание в соположении высот СО и УП: у 8 школьников фиксируются равноуровневые конструкты со средним индексом тревоги (43), у 14 – разноуровневые с подъемом тревожности на 8–10 единиц по сравнению с их предыдущими показателями (при СО<УП – 56,4 балла; при СО>УП – 56 баллов). К сожалению, мелкое и очень неравномерное дробление выборки не позволяет провести статистический анализ значимости полученных различий. Но, опираясь на результаты К.Р. Сидорова (2007), проделавшего аналогичный опыт на контингенте в 118 школьников 17 лет и достоверно установившего присутствие у них «триады риска» примерно в половине случаев, можно с достаточной надежностью рассматривать настоящие данные как свидетельство очевидной тенденции появления «триады риска» с 12 лет.

Справедливость указанной тенденции подкрепляется содержательными характеристиками школьников, данными им учителями. Дети с совпадением уровней СО и притязаний заметно лучше осознают свои возможности и не претендуют на то, что, по их мнению, им недоступно. Они не пытаются распространять амбиции на сверхсложные задачи для поддержания собственного престижа, хотя и ставят перед собой высокие цели, но цели достижимые. Эти дети отличаются позитивным и устойчивым самоприятием.

Субгруппа детей с разрывом уровней СО и УП, чувствуя разницу между своими способностями и тем, что для них выступает в качестве достижимого, либо идеального, слабо представляют, как это достижимое, а уж тем более идеал, выглядят практически и что надо сделать, чтобы его добиться. Используя тактику «сверхпритязаний», они часто получают неуспех, вторично снижающий их СО и ведущий к утрате уверенности в себе, поэтому каждый выбор цели для таких учеников парадоксально окрашен жадой успеха, но ожиданием неудачи. Неудивительно, что у них заметно поднимается балл тревоги, особенно в старшей группе. Эти дети имеют низкий уровень самоприятия, в лучшем случае – низкий позитивный.

Важным результатом проведенного лонгитюда выступает то, что в течение трех лет некоторые школьники из субвыборки дисгармоничных перешли в категорию гармоничных с соответствующим понижением личностной тревожности. Так случилось с тремя учениками, увеличившими подгруппу равноуровневых с 5 человек до 8. Но не исключены и обратные движения, что делает обязательным для психолога обращать внимание на выявленный потенциально патогенный комплекс, его развитие, как и инволюцию, чему следует всячески способствовать и для чего начата разработка специальной коррекционной программы.

## **Роль моделей толерантного поведения в развитии личности**

*А.Д. Вислова (Нальчик)*

Жестокость, насилие, и нетерпимое отношение становятся неотъемлемыми атрибутами процесса модернизации современного российского общества. И перед современной наукой сегодня встает вопрос о необходимости выработки новых подходов к изучению моделей человеческого поведения. Традиционные подходы к проблеме отдельных моделей поведения, несомненно, отражают различные аспекты данного феномена. Однако междисциплинарного подхода, рассматривающего динамику развития моделей поведения в условиях неустойчивости, еще не сложилось.

А. Маслоу установил, что у человека есть две основополагающие жизненные установки, или модели поведения: реактивная, обусловленная потребностями дефицита и активная, основанная на потребностях развития. Д. Мацумото вносит определенную

яность в понимание моделей человеческого поведения. Он утверждает, что психология занимается решением двух основных задач: 1) *построение корпуса знаний о людях*. В стремлении к достижению этой цели актуальны аспекты: проведение психологических исследований; создание теоретических моделей поведения; 2) *практическое приложение этого корпуса знаний с целью вмешательства в жизнь людей в надежде сделать ее лучше*. Ученый указывает на очевидную связь исследования с теорией. По его мысли, теория представляет собой модель человеческого поведения ([http://www.domdao.ru/dom\\_ru/problems/povedenije.htm](http://www.domdao.ru/dom_ru/problems/povedenije.htm)).

Понятие «модели поведения» охватывает достаточно широкий диапазон: навыки, привычные реакции личности на повторяющиеся ситуации (Шкатова, 2003); унификации поведения людей, облегчающие общение и понимание чужого поведения, а также эффективность воздействия друг на друга (Я. Шепаньский и др.). В рамках нашего обсуждения мы рассматриваем *модели поведения как совокупность образцов поведения и способов взаимодействия человека с окружающей средой, которые опосредованы его индивидуально-личностными особенностями и внутренней активностью и включают широкий диапазон вариантов действий и реакций, реализуемых во внешнем плане для достижения определенных целей. Модель человеческого поведения – это сравнительно устойчивый алгоритм поведения, состоящий из серии поведенческих актов и соответствующий определенной ситуации*.

Психологические принципы моделей поведения, репрезентируемых в межкультурном взаимодействии, изучаются и проверяются на людях из различной культурной среды через включение в них представителей более чем одной культуры и затем, сравнивая данные, полученные для разных культурных групп. Именно посредством моделей (образцов) в процессе формирования человека обеспечивается превращение индивида в полноправного члена общности (Белик, 2001).

Особое значение в условиях социальной напряженности и распространенности интолерантности приобретает проблема формирования моделей толерантного поведения. Для успешного формирования толерантности целесообразно создать достаточно значимую и устойчивую позитивную позицию данной личности, которая допускает вариации во взаимоотношениях с другими людьми, проявляющиеся в сокращении или расширении психологического пространства. Множество исследований поведения в подростковом возрасте свидетельствуют о том, что именно неустойчивость убеждений, отсутствие сложившейся личностной позиции в группе и сообществе, неуверенность в себе как личности составляет важнейшую психологическую основу таких негативных явлений, как проявления агрессии, курение, алкоголизм, наркомания.

В плане социальной толерантности также нетрудно показать, что одним из важнейших истоков формирования тенденций интолерантности в этнических отношениях лежат переживания – далеко не всегда осознаваемые – некоторой слабости позиций данного этноса в политическом, экономическом, культурном аспектах, в плане негативных этнопсихологических стереотипов. Межнациональные конфликты и войны как борьба за территории и «жизненное пространство» также в основе своей имеют прочно сложившееся и поддерживаемое большинством людей или их влиятельной частью представление об ограниченности сложившегося пространства, несправедливости его распределения.

Понимая актуальность проблемы развития модели толерантного поведения и, учитывая, что на сегодняшний день не существует исследований, дающих ответ на все вопросы, связанные с особенностями процесса формирования толерантности в контексте внутрисемейных отношений, мы решили провести собственное исследование. В качестве основного метода было выбрано анкетирование, для чего была разработана специальная анкета. Основной категорией респондентов явились родители. В ходе исследования было опрошено 285 семей.

Результаты исследования получены на репрезентативной выборке: представлены разные районы Кабардино-Балкарской республики, соответствующие основным национальным признакам, пол, возраст, семейное положение, стаж семейной жизни, количество детей в семьях и их возраст. Так, подавляющее большинство опрошенных – женщины (71,13%). Мужчины-респонденты составили около 30%. Возрастной срез респондентов: родители в возрасте 40–49 лет составили 35,4%; 30–39 лет – 27,5%; 50–59-летние – 14,3% и 25–29-летние – 12%. Значительная часть опрошенных (93%) состоит в браке. У 80% респондентов брак однонациональный, у 14% – межнациональный. Национальный состав обследованных: русские – 38%; кабардинцы – 27%; балкарцы – 26%; другие национальности – 4,8%. Большинство респондентов имеет значительный стаж семейной жизни: у 26,8% он составляет свыше 21 года, 16–20 лет – отмечается у 24,4%, 10–15 лет – указывается 16,84%, 6–9 лет – имеют 12,71%, от 1 до 5 лет – у 17%.

Целью данного исследования было выяснить потенциальные возможности семьи по формированию моделей толерантного поведения.

Исходя из цели исследования, был сформулирован ряд конкретных задач: изучение представлений родителей о том, как дети относятся (должны относиться) к «своим» и «чужим»; выяснение особенностей родительского воспитания и межличностного взаимодействия в семье, а также способностей разрешения возникающих проблем; выявление уровня сформированности в семье умений толерантного взаимодействия с другими людьми; описание и анализ психологических условий, способствующих формированию толерантного сознания у детей в семье; влияние особенностей семейного воспитания и детско-родительских отношений на толерантность детей.

В качестве основы исследовательской работы была выдвинута гипотеза о том, что фундаментальные основы моделей толерантного поведения закладываются в детском возрасте в семье.

Анализ ответов на вопрос анкеты о достоинствах, наиболее присущих людям своей национальности показал, что в данном случае опрошенные имеют достаточно ясную позицию. Полученные ответы распределились следующим образом: доброжелательность (59,79%), справедливость (51,55%), трудолюбие (48,8%), ответственность и вежливость (по 43,36%), терпимость (38,8%), мужество (37,46%), открытость (37,11).

В то же время акцентируется внимание на некоторых недостатках, характерных для людей своей национальности. Отмечаются такие свойства, как: нетерпеливость и ленивость (по 15,4%), угодничество (13,4%), безответственность (11,43%), враждебность (11%), подлость и трусость (по 8%).

Важнейшими качествами, необходимыми в дружеских отношениях, опрошенные считают также благородство характера (56%) и искренность (51%). Далее идут: чистоплотность (25,43%), щедрость (17,8%) и богобоязненность (15,46%).

Исследование выявило следующую иерархию основных причин, которыми руководствуются участники исследования, отказываясь от дружеских отношений с людьми иной национальности. Прежде всего, это агрессивность (48,45%), затем – жадность (42,61%) и безответственность (36%). Каждый четвертый опрошенный отметил такие позиции как небрежность и безбожность людей, принадлежащих к «чужой» культуре.

В целом, большинство опрошенных (61,51%) считают, что их национальность отличается от других и имеет специфические особенности. Другая часть – (36,43%) – утверждает, что существенных отличий между людьми своей национальности и другими не видит. Вместе с тем, опрошенные указывают на то, что принадлежность к какой-либо национальности сама по себе, без особых оснований, не может служить поводом игнорирования или отказа от дружеских отношений.

Таким образом, культурные сходства и различия играют существенную роль в процессе конструирования и реализации различных моделей человеческого поведения, что требует

проведения дополнительных исследований для выработки практических рекомендаций по формированию толерантности как важного принципа взаимодействия людей.

## **Возрастные особенности опознавания зрительных образов у детей с нарушениями развития**

*Е.А. Вишнева (Москва)*

Образы необходимы для реализации механизмов памяти, сличения, анализа и синтеза, обобщения, формирования абстрактного мышления. В ряде психологических исследований показана связь успешности обучения, деятельности и поведения с развитием образной сферы у детей. В работе изучались закономерности и механизмы целостного опознавания динамических незавершенных зрительных предметных изображений и отражение результата опознавания в слове (т. е. вербальное описание образа зрительной модальности) у детей с нарушениями в развитии. Актуальным аспектом исследования является выяснение роли научения в формировании целостного образа.

В исследовании приняли участие дети дошкольного и младшего школьного возраста (147 испытуемых) со сложными неврологическими нарушениями (СНН), с нарушениями речи (НР), с задержкой психоречевого развития (ЗППР) и с нарушениями зрения (НЗ).

Использовалась компьютерная версия методики незавершенных фигур Э. Голлина, разработанная Н. Форманом и Р. Хэммингом (Forman, Hemmings, 1987). Эта методика позволяет точно определить момент правильного опознавания изображения в процессе постепенной трансформации его контуров из начального состояния (минимальное количество точек контура) в конечное (100% – прорисовка контуров). Соответствующее этому моменту количество информации в изображении, выраженное в%, принималось за порог опознавания ( $m$ ). Коэффициент, выражающий степень снижения порога во второй серии сравнительно с порогом в первой серии, принимался за показатель научения опознанию:  $K=(m_1-m_2)/m_1$ .

Качественный анализ полученных данных проведен на основе классификации ошибок выполнения зрительных задач Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой (2003).

Для всей выборки детей с разными видами нарушений развития характерно улучшение показателей опознавания динамических изображений в школьном возрасте по сравнению с дошкольным периодом. При этом у детей младшего школьного возраста сравнительно с детьми старшего дошкольного возраста наблюдалось снижение порогов в группах с ЗППР, СНН, НР при первом предъявлении изображений, а при втором предъявлении – у детей всех групп ( $p<0,001$ ). Коэффициент научения значительно возрос у детей младшего школьного возраста с НР и НЗ.

Качественный анализ ошибок опознавания выявил снижение количества персевераторных и перцептивно-далеких ошибок в школьном возрасте по сравнению с дошкольным. Вместе с тем у школьников увеличивалось число фрагментарных ошибок. Преобладание у дошкольников персевераторных и перцептивно-далеких ошибок свидетельствует о стратегии угадывания в процессе выполнения зрительных заданий, эта стратегия уходит на второй план у детей младшего школьного возраста. Они стараются опознавать изображения на основе его фрагментов. В связи с этим возрастает число фрагментарных ошибок.

В проведенном исследовании выявлена связь успешности зрительного опознавания динамических изображений со следующими факторами: возраст детей, характер и глубина патологии ЦНС, особенности затруднений в обучении.

У детей с различными видами нарушений в развитии выявлена недостаточность (или нарушения) механизмов опознавания целостных образов незавершенных фигур, что может быть обусловлено как функциональными или органическими изменениями, так

и незрелостью в системе связей иерархически организованных распределенных нейронных сетей с выходом на гностические механизмы. У всех групп детей установлено разное по степени проявления научение в процессе опознания образов, отражающее улучшение состояния зрительно-вербальных функций. Эти данные подтверждают гипотезу о возможности формирования в процессе научения избирательно реагирующих гностических единиц, ответственных за определенные образы – гештальты (Ю. Конорский, Е.Н. Соколов, Н.Н. Данилова, и др.).

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 его целостное опознание (Григорьева Л.П., 2009). Создание новых функциональных систем вследствие изменения их психофизиологического состава может быть как результатом внутрисистемной перестройки, так и результатом межсистемной перестройки (Анохин П.К., 1968), что позволит в определенной мере улучшить состояние гностических механизмов.

Проведенное исследование позволяет уточнить функциональные возможности детей с разными видами нарушений развития в процессе обучения и рекомендовать проведение в дошкольном и дошкольном возрасте коррекции образной сферы с помощью специальных приемов и упражнений.

## **Дети-манипуляторы: возможные причины и психологические последствия**

*З.И. Власова (Кишинев)*

Проблема детско-родительских отношений остается одной из наиболее актуальных проблем в психологии и разрабатывается в разных направлениях. В психологии ей посвящены труды Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной, Е.О. Смирновой, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Захарова, Г.В. Бурменской, Э. Эриксона, Д. Боулби, М. Кляйн, Д. Винникота и др.

Не вызывает возражений тезис о том, что семья как группа является наиболее важной социальной ситуацией развития, в которой ребенок усваивает первые нормы взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Теоретический анализ литературы и изучение основных проблем, с которыми обращаются современные родители детей в возрасте от 2 до 6 лет показывает, что достаточно типичными на сегодняшний день становятся ситуации неправильного воспитания по типу «кумира семьи», вместе или как следствие, попустительского отношения к ребенку в силу занятости родителей, переноса родительских функций на бабушек, нянь, воспитателей. Маленькие «кумиры» постепенно превращаются в маленьких «тиранов» и/или «манипуляторов», которых начинают бояться, в первую очередь, их родители (Козачек, Сибирцева, 2004). Манипулятивное поведение мы рассматриваем как совокупность отдельных поступков и действий, направленных на других людей для достижения односторонней выгоды.

Сравнительный анализ консультативной практики в 90-е годы и на современном этапе показывает, что если раньше акцент больше ставился на психологической помощи родителям, сталкивающимся с типично-возрастными проблемами, то сегодня типичные трудности нормального развития сочетаются с неправильными воспитательными установками самих родителей, что создает сложную систему нарушенных детско-родительских отношений в каждой конкретной семье, обращающейся на консультацию (Бурменская, Карабанова, 1990). Наблюдаемая на сегодняшний день неравномерность развития детей (ускоренное интеллектуальное развитие и недоразвитие эмоционально-личностной сферы, прежде всего) делает *актуальным изучение индивидуаль-*

*ных вариантов развития детей в тот или иной возрастной период* для построения научного прогноза развития, главным образом, на ближайшие возрастные этапы.

Психологический анализ ситуаций попустительского воспитания или по типу «кумира семьи» позволяет выделить *возможные причины* нарушенных детско-родительских отношений в таких семьях: 1) хаотичная структура семьи, непоследовательность и противоречивость воспитательных установок разных членов семьи; 2) неограниченность желаний ребенка и их полное удовлетворение; 3) манипулятивное поведение самих родителей по отношению к ребенку; 4) непродуктивное, с точки зрения психического развития, времяпровождение ребенка: неограниченный доступ к ТВ и компьютеру; 5) отсутствие наказаний и запретов в семье; 6) компенсация потребностей и нереализованных желаний самих родителей.

Полное отсутствие запретов ставит ребенка в ситуацию абсолютной безграничной свободы и безответственности, что делает его беспомощным и властным. Психологическим объяснением манипулятивного поведения ребенка является удовлетворение его желания быть в безопасности (Прекоп, 2004). Дети, которые чувствуют себя незащищенными, базовые потребности которых не удовлетворяются ближайшими взрослыми, вынуждены властвовать, контролировать ситуацию, чтобы сделать ее безопасной. Это делает их болезненно зависимыми от такого поведения, которое напрямую связано с силой страха. Родители допускают ошибку, давая свободу ребенку тогда, когда он на самом деле нуждается в защищенности.

Наблюдения показывают, что такие родительские стратегии как безусловный запрет и полное попустительство вызывают конфликты. Запрет блокирует индивидуальное развитие ребенка, так как он не приобретает опыт построения собственных действий. Полное попустительство также мешает развиваться ребенку, так как ему представляется свобода в тот момент, когда он сам последствием этой свободы еще не может предусмотреть. Как пишет К.Н. Поливанова (2000, с. 170): «...реакция взрослого адекватна задаче развития ребенка, если превращает его действие из результативного в пробуемое». Таким образом, именно взрослый, «очерчивая границы», является эталонной шкалой возможных и запретных действий для ребенка.

Наиболее сложными этапами в развитии ребенка являются критические периоды и консультирование родителей необходимо проводить с учетом задач развития на каждом возрастном этапе. Период кризиса трех лет имеет большое значение для познания границ своих и чужих возможностей. Результаты нашего диссертационного исследования позволили выделить такую характеристику кризиса как «автономность» — потребность и способность ребенка ставить собственные цели деятельности (Власова, 2008). Первоначально стремление к собственной активности развивается в форме стихийной автономности и выражается в желании ребенка любым способом отделиться от взрослого в постановке целей деятельности, которые еще недостаточно осознаны. Классические характеристики кризиса трех лет соответствуют именно стихийной автономности. Доминирование этой формы автономности в отличие от других, уже более целесообразных и осознанных форм активности, характерно для относительно трудновоспитуемых детей, в том числе, детей-манипуляторов. Т. е., если для большинства детей типичным является высокий показатель стихийной автономности в критические периоды развития, то для детей, властвующих над родителями, такая форма активности становится доминирующей в поведении и в критические, и стабильные периоды развития, превращаясь в личностную черту. Таким образом, полноценное развитие автономности и психическое развитие ребенка в целом, тесно связано с умением взрослого создавать внешние ограничения, которые жизненно необходимы ребенку для определения собственной автономности и своих границ. *Последствиями* манипулятивного поведения ребенка и воспитания по типу «кумира семьи» могут быть:

- трудности адаптации к дошкольным учреждениям в целом – отсутствие правил в семье и их наличие в группе вызывает страх и фрустрирует ребенка;
- трудности адаптации в коллективе сверстников из-за отсутствия норм и правил общения;
- высокий уровень тревожности, обусловленный необходимостью постоянно охранять свое всемогущество;
- низкая стрессоустойчивость, агрессивная реакция на неудачи;
- высокий уровень агрессивности, в том числе и вербальной, по отношению к взрослым и сверстникам;
- использование других людей как средства для достижения своих целей.

Обобщая вышесказанное можно утверждать, что самореализация каждого из нас возможна только в ситуации успешной адаптации к нормам и правилам, существующим в обществе. Поэтому, так важно сегодня в ситуации экономического и духовного кризиса в мире без границ очень четко выстраивать эти границы в психологическом пространстве наших детей. Мир без правил требует оптимальных ограничений в процессе эффективного воспитания и развития современных детей.

### **Личностные особенности подростков-сатанистов**

*О.И. Ефимова (Ульяновск)*

(Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, № проекта 08 – 06 – 00864а.)

Современный сатанизм – это достаточно стройное, логически обоснованное, обладающее мощной психологической мотивацией учение, привлекающее к себе много молодежи и в особенности подростков (Хвьяля-Олинтер, 2000). Поклонение злу как религия и восприятие жизни как насилия, одобрение всех социально неприемлемых форм поведения формирует совершенно особую систему мотивации личности, которая отражается на характере и ценностно-смысловой сфере человека.

Подростки представляют самую многочисленную группу сатанистов, поскольку идеология сатанизма дает им возможность реализовать стремление к агрессии и самоутвердиться за счет насилия над более слабыми ровесниками или животными. Сатанизм, внешне способствуя определенным видам самореализации, препятствует и существенно затрудняет нормальную социализацию подростка, деформирует профиль его личности, приводя к появлению ряда ярко выраженных акцентуаций, тревожности, социальной дезадаптации и в целом к деструктивной направленности личности (Кондратьев, 2000). Среди сатанистов-подростков нередко встречаются личности дисгармоничного склада. Причины этой дисгармонии сложные, обычно речь идет о сочетании наследственной отягощенности, последствий повреждений головного мозга, перенесенных при родах или в раннем детстве, с неблагоприятными обстоятельствами воспитания и жизни в семье. Однако эта личностная дисгармония не является сама по себе причиной сатанизма и деструктивного поведения.

В нашем эмпирическом исследовании в качестве респондентов участвовало 80 человек, среди которых 40 подростков-сатанистов в возрасте от 15 до 18 лет, из которых 25 подростков прошли тестирование через сеть Internet, а 15 человек очно, а также 40 подростков, не состоящих в оккультных группах. В качестве методического инструментария использовался опросник ценностей Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева (2004) и опросник ПДО (Личко, Иванов, 2000).

Анализ результатов свидетельствует, что в своей оценке индивидуальных ценностей сатанисты приближены к подросткам, не состоящие в секте. Обнаруженные значимые различия в оценке ценностей наслаждения, достижения и социальной власти (сатанистами оцениваются как менее значимые) объясняются тем, что подростки-сатанисты редко придерживаются тех убеждений, о которых заявляют, чувственные удо-



вольствия не являются для них ведущим стимулом, хотя и остаются важной частью их жизни. К достижениям сатанисты стремятся меньше, чем их сверстники, поскольку ценность достижения требует от человека социальной компетентности в условиях доминирующей культуры, различие здесь объясняется идеологическими аспектами мировоззрения и особенности восприятия социума. Подростки, не состоящие в секте, больше заинтересованы в ценности власти, чем сатанисты, поскольку власть — это наибольшая включенность в социальную систему и возможность ее контролировать, для сатанистов это не очень важно, поскольку у них иные способы реализовывать базовую потребность во власти, позволяющие не включаться в социум (магические ритуалы, подчинение более слабым). Ценность разнообразия, новизны и глубоких переживаний одинаково важна для сатанистов и их сверстников, что объясняется общими особенностями подросткового возраста.

Обнаружены существенные различия по всем коллективным ценностям, причем разница в оценках этих ценностей намного выше той, что имела место у индивидуальных ценностей. Подростки-сатанисты крайне низко оценивают ценность конформизма, что объясняется выраженным нигилизмом сатанистов по отношению к обществу и его базовым ценностям, а также негативным отношением к родителям. Из-за более благополучной социализации у их сверстников не возникает негативизма по отношению к обществу, и лучше развита рефлексия, поэтому конформизм подростками контрольной группы оценивается как значимая ценность. Ценность традиции также отвергается сатанистами, поскольку мотивационная цель этой ценности — уважение, принятие обычаев и идей, которые есть в культуре, в том числе религиозных. Низкая оценка сатанистами социальности объясняется их асоциальной направленностью, а также закрытостью их организаций, контакты вне своей среды нивелируются. Социальная культура также не является важной для подростков-сатанистов. В целом можно говорить о противодействии общественным нормам и ценностям, об их активном отрицании как форме психической защиты. В группе индивидуально-коллективных ценностей обнаружены различия в оценке значимости зрелости и безопасности, в оценках духовности и самоопределения различий нет. Это говорит, прежде всего о том, что фактически стремление к автономности и независимости у сатанистов выражено не больше, чем у их сверстников, и естественно для подросткового возраста. Различия в оценке степени важности зрелости могут быть объяснены тем, что у сатанистов в меньшей степени развита саморефлексия по сравнению с контрольной группой, а жизненные цели словно размыты и неопределенны. Кроме того, это различие может объясняться осложненной социализацией сатанистов, в результате чего удовлетворение потребности в зрелости затруднено. Обе группы оценивают безопасность как достаточно важную ценность, играющую не последнюю роль в их жизни. Для сатанистов эта ценность менее значима, поскольку ими не осознается потребность в здоровье и личной безопасности. Такие ценности как духовная жизнь, смысл жизни, внутренняя гармония, мудрость, мир красоты имеют для сатанистов такое же большое значение, как и для контрольной группы, несмотря на кажущееся к ним пренебрежение. Это объясняется тем, что сатанисты, будучи асоциальной группой, в то же время испытывают острую потребность в духовной жизни, что объясняет выбор ими общества, связанного с эзотерикой и магией, как вариантом реализации этой потребности из-за невозможности ее реализовать по тем или иным причинам в социально приемлемой форме.

Исследование акцентуаций характера показало, что у контрольной группы подростков присутствуют 9 различных типов акцентуаций, из них: 17% истероидная, 13% эпилептоидная, 3% шизоидная, 8% психастеническая, 5% сензитивная, 32% лабильная, 5% циклоидная, 12% гипертимная, у 5% испытуемых акцентуация либо не определены, либо отсутствуют. Сатанистам свойственна гораздо меньшая вариативность типов акцентуаций по сравнению с контрольной группой. У сатанистов выявлено 5 типов

акцентуаций: шизоидная (57%), гипертимная (12%), лабильная (10%), эпилептоидная (13%), истероидная (8%). Наибольшие различия обнаружены по шизоидной акцентуации. У сатанистов этот тип является ведущим и составил 57% от всей выборки, тогда как у контрольной группы всего 3%. Главными чертами этого типа является замкнутость, трудность установления социальных контактов. Быстрая истощаемость в общении побуждает к еще большему уходу в себя. Внутренний мир таких людей почти всегда закрыт для других и заполнен увлечениями и фантазиями, которые отличаются необычностью, силой и постоянством (Кроули, 2001). Предпочитают непринятые формы поведения, способны на неожиданные для других действия без учета вреда, который могут принести (Личко, Иванов, 2005). Шизоиды как правило становятся сатанистами-одиночками и редко имеют непосредственные контакты с организованными группами.

Второй по частоте встречаемости у сатанистов является эпилептоидная акцентуация (13%), главными чертами которой является склонность к состояниям злобно-тоскливого настроения с постепенно накапливающим раздражением и поиском объекта, на котором можно было бы сорвать зло. и стремление властвовать над другими. Любят культивировать физическую силу, не терпимы к инакомыслящим, злопамятны и мстительны (Личко, Иванов, 2000). Этот тип акцентуации свойственен тем сатанистам, для которых сатанизм стал возможностью добиться власти над сверстниками. Сатанисты-эпилептоиды могут собираться в группы и совершать делинквентные действия, а также самоутверждаться за счет принесения в жертву более слабых (как правило, животных).

Психопатические тенденции гораздо более выражены у сатанистов по сравнению с подростками, не состоящими в оккультных сектах, что может объясняться как особыми условиями социализации сатанистов и воспитания, а так же влиянием приобщения к культу, выражающимся в принятии деструктивной системы ценностей, участии в ритуалах, оказывающих разрушительное влияние на психику. Однако при этом не обнаружено существенных различий по шкале В (вероятность органической психопатии), что говорит о том, что в большинстве случаев склонность к психопатии скорее всего не объясняется аномалиями мозга.

Признаки социальной дезадаптации отсутствуют у 47% испытуемых контрольной группы и присутствуют у 100% группы сатанистов.

## **Соотношение ценностей семья и дружба в социальной ситуации развития девиантных подростков**

*О.И. Ефимова, А.А. Ощепков (Ульяновск)*

(Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, № проекта 08 – 06 – 00864а.)

Подростковый возраст является переходным от детства к взрослости, в рамках которого перестраиваются отношения ребенка к миру и к себе, развивается процесс самосознания и самоопределения. Л.С. Выготский (1972, с. 114) говорил о подростковом возрасте: «Подростковый возраст крайне противоречив. Важнейшим направлением формирования подростка является чувство взрослости. Отсюда и постоянные возрастные конфликты и их преломление в самосознании подростка». Возможно, девиантное поведение в большей степени является проблемой именно подросткового возраста, а не зрелого, поскольку жизненный опыт взрослых позволяет им адаптироваться к социальным нормам и соответствовать социальным ожиданиям.

В подростковом возрасте складывается своеобразное отношение между ребенком и средой, определенная социальная ситуация развития, обуславливающая динамику психического развития в данном возрасте (Божович, 1968). Большое влияние на поведение подростка в данный период оказывает семья и школа. Однако для психического развития подростка также становится значимой новая потребность – найти и занять свое место в коллективе сверстников.

Роль семьи в формировании отклонений в поведении у подростков особенно важна, поскольку семья является системой взаимоотношений, в которой подросток участвует в выполнении определенной функции, поддерживает приемлемый уровень межличностных взаимодействий. Нарушение семейных отношений ведет к невыполнению этих функций, происходит их смещение вплоть до искажения (Эйдемиллер, Юстицкий, 1990). Семейное неблагополучие, следствием которого является деформация процесса социализации и формирования личности ребенка, приводит к росту социально-средовой дезадаптации (Клейберг, 2005).

Наряду с семьей, огромную роль в жизни подростка играют сверстники и референтные группы. Потребность приспосабливаться к сверстникам проявляется уже в ранние школьные годы и к подростковому возрасту значительно увеличивается. Подростки очень нуждаются в тесном общении со сверстниками, в их поддержке, какими бы понимающими ни были родители и другие окружающие взрослые, так как подростки еще только стремятся достичь статуса взрослых, в то время как взрослые уже его достигли. Необычайно сильное влияние группы сверстников на подростка может быть связано как с недостаточным вниманием к подростку в семье, так и с привлекательностью группы сверстников как таковой (Тачина, 2003). Взаимоотношения со сверстниками у большинства подростков определяются тремя категориями: широким понятием «компания», более узким понятием «группа», и понятием «дружба».

Таким образом, влияние на формирование девиантного поведения у подростков таких средовых факторов как семья и сверстники значительно. При этом стоит отметить, что влияние сверстников на поведение подростка повышает свою значимость в данном возрасте. В связи с этим нас интересовал вопрос значимости семьи и друзей в целостной системе личности подростка и то, каким образом это отражается в структуре ценностей подростков без отклонений в поведении и с отклоняющимся поведением. Поэтому нами была поставлена задача исследовать соотношение ценностей «семья» и «дружба» в контексте формирования личности девиантных и нормативных подростков.

Исследование проводилось среди подростков младшей (12–14 лет) и старшей (15–17 лет) возрастных групп на базе средней школы №23 г. Дмитровграда, Отдела по делам несовершеннолетних УВД г. Дмитровграда и Детского социально-реабилитационного центра «Радуга». Всего в опросе приняло участие 59 подростков, для исследования ценностной структуры использовалась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

С целью анализа динамики ценностей семьи и друзей у подростков нами было проведено сопоставление среднегрупповых значений рангов ценности семьи и друзей, отражающих их значимость в структуре различных ценностей, в группах юношей и девушек младших и старших подростков без отклонений в поведении и с отклоняющимся подведением. Для выяснения изменений положения ценностей семьи и друзей среди других ценностей было проведено сопоставление интегральных ранговых структур, полученных путем ранжирования среднегрупповых ранговых величин всех ценностей. При этом особое внимание уделялось существенным различиям ценностей «семья» и «друзья» в различных группах. Для статистической проверки различий применялся критерий Фишера.

Анализ соотношения ценностей «семья» и «друзья» в группах младших подростков (12–14 лет) с девиантным и нормативным поведением показал, что как у юношей, так и у девушек ценность «семья» более значима по сравнению с ценностью «друзья». При этом у подростков 12–14 лет с девиантным поведением ценность «семья» и «друзья» менее значима по сравнению с подростками с нормативным поведением. Данные различия оказались значимыми по фи-критерию Фишера (для юношей равен 2,138 при  $p \leq 0,05$ , для девушек — 1,738). Это объясняется тем, что в младшем подростковом возрасте различия между нормативными и девиантными подростками еще незначительны, ценность семьи в этот возрастной период все еще остае-

ся высокой, хотя можно отметить намечающиеся тенденции, говорящие о том, что для девиантных подростков ценность семьи начинает постепенно терять свою значимость по сравнению с ценностью друзей.

Далее анализ ценностей «семья» и «друзья» был проведен в группе старших подростков (15–17 лет), показавших значительные изменения в возрастной динамике соотношения ценностей «семья» и «друзья». Так ценность «семья» у нормативных подростков теряет свою значимость, а ценность «друзья» – увеличивает. Также и у подростков с девиантным поведением, однако по сравнению с подростками без отклонений в поведении значимость друзей значительно выше, что оказалось статистически значимым по фи-критерию Фишера (равен 1,974 при  $p \leq 0,05$ ). Данная динамика объясняется тем, что, как было отмечено выше, для подростков все большую значимость приобретают группы сверстников. При этом для девиантных подростков, такая динамика имеет более выраженный характер по сравнению с нормативными подростками, что, возможно, и лежит в основе девиации.

Стоит отметить особенность динамики соотношения ценностей «семья» и «друзья» у девушек. Дело в том, что ценность семьи у девушек имеет более высокую значимость по сравнению с друзьями и с возрастом не теряет своей значимости. Хотя и здесь существуют специфические тенденции у нормативных и девиантных девушек.

Таким образом, наблюдаются значительные различия в соотношениях ценностей «семья» и «друзья» у нормативных и девиантных подростков. При этом существуют гендерные различия и возрастные тенденции, определяющие различия в развитии подростков без отклонений в поведении и с отклоняющимся поведением. Так, если у младших подростков ценность семьи выше по сравнению с ценностью друзей, то у старших подростков повышается значимость друзей, при этом у девиантных подростков этот процесс более выражен. Это объясняется особенностями подросткового возраста, связанными с повышением значимости групп сверстников. При этом у подростков с отклоняющимся поведением стремление в группы сверстников приобретает деформированный характер, определяющий их девиантность.

## **Связь психологических потребностей подростков и юношей с выбором жанров компьютерных игр**

*Т.Б. Киселева, С. Воробьева (Москва)*

*Цель исследования:* выявить связь между психологическими потребностями подростков и юношей и особенностями предпочитаемых ими жанрами компьютерных игр.

*Гипотеза исследования:* компьютерные игры удовлетворяют психологические потребности подростков и юношей, специфические для данных возрастов. *Объект исследования:* подростки 13–15 лет, учащиеся средней школы, студенты 18–21 года, юноши и девушки. Всего обследовано 72 человек, 34 юноши и 38 девушек. Определены предпочитаемые школьниками и студентами жанры компьютерных игр. Содержание последних сопоставлено с психологическими особенностями и потребностями подростков и юношей, выделенными на основе анализа литературы.

### **Выводы.**

1. Мальчики и юноши чаще играют в компьютерные игры, чем девочки и девушки. В это занятие вовлечены 100% мальчиков и 92% юношей, и только 20% девочек, среди девушек количество регулярных игроков возрастает до 63%. Это хорошо согласуется с данными С.А. Шапкина (1999), о том, что нейропсихологические особенности мужчин способствуют их вовлеченности в компьютерные игры.

2. Выявлены некоторые различия между подростками и юношами в предпочтении ими различных жанров компьютерных игр. У подростков на первом месте «ролевые игры», далее «экшен» и «стратегии». У юношей на первом месте «экшен», «ролевые

игры» и «стратегии» на втором и третьем. У девочек и девушек популярны игры жанра «экшен», «симуляторы» и головоломки.

3. «Рольевые игры» позволяют подростку осознать и сопоставить характеристики «Я-идеального» и «Я-реального». Для юношей это в большей степени возможность «уйти от реальности».

4. Игры жанра «экшен» удовлетворяют потребность мальчиков и юношей в соревновании, риске, позволяют разрядить эмоциональное напряжение.

5. В играх жанра «стратегии» реализуется «доминанта дали» (Л.С. Выготский, цит. по Обухова, 1998). Подростки получают опыт решения практических задач, реализуют потребность быть лидером и оценить свои способности.

7. Все игровые жанры позволяют почувствовать себя взрослым, удовлетворяют потребность в героизме.

### **Развитие доминирующей мотивации в школьных возрастах**

*И.Ю. Кулагина (Москва)*

Как отмечал А.Н. Леонтьев, к основным параметрам личности относятся широта связей человека с миром, степень иерархизированности и общая структура мотивов.

Богатство связей личности с миром предполагает действительные, а не отчужденные от человека отношения (сейчас часто говорят «сущностные связи»). Онтогенетическое развитие подразумевает «расширение действительности», как актуальной, так и предстоящей в форме прошлого и предвосхищаемого будущего. Степень иерархизированности деятельностей и их мотивов определяется разъединенностью отдельных иерархий мотивов, образующих относительно самостоятельные единицы жизни личности, или их объединением в единую мотивационную систему.

«Структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных мотивационных линий... Внутренние соотношения главных мотивационных линий в целокупности деятельностей человека образуют как бы общий психологический профиль личности» (А.Н. Леонтьев). «Психологический профиль личности», по А.Н. Леонтьеву, соотносим с понятиями «направленность личности» и «доминирующие мотивы» (Л.И. Божович, М.С. Неймарк, В.Э. Чудновский и др.).

В контексте деятельностного подхода мы рассматриваем два уровня мотивации — уровень деятельности и надситуативный уровень. Мотивация надситуативного уровня или доминирующая мотивация представляет собой мотивационные тенденции, определяющие основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности; соответствующие отношению личности к миру (людям и делу) и себе; на онтогенетическом этапе личностной стабилизации обуславливающие направленность личности. Значимы на надситуативном уровне духовно-нравственные, эгоцентрические и гедонистические мотивы.

При доминировании гедонистических (греч. *hedone* — наслаждение) мотивов мотивационная система проста, примитивна, поскольку мотивы удовольствий и развлечений имеют ту же природу, что и мотивы, связанные с витальными потребностями. Этот вид мотивации может приводить к неумеренности в потреблении сладкого, переданию, или девиантному поведению. Характерна инфантильность, выражающаяся в стремлении избежать напряжения в деятельности или ответственности, уйти от проблем, сохранить эмоциональный комфорт вопреки реальности и т. п.

Эгоцентрические мотивы (близкие личной направленности личности по М.С. Неймарк) связаны со стремлением к самоутверждению, личным достижениям; это высокий статус, признание окружающих, авторитет, престиж, карьера, власть, слава, богатство и т. д. При доминировании эгоцентрических мотивов гедонистическая мотива-

ция, как и витальные потребности, приобретает значимость только в отдельных ситуациях. Эгоцентрические мотивы, при существенных связях с миром, сочетаются на над-ситуативном уровне с духовно-нравственными. Но при этом постановка отдаленных целей может быть обусловлена более сильными эгоцентрическими мотивами и трудностями их реализации.

Духовно-нравственные мотивы выходят за рамки собственных узколичных интересов. Они могут быть охарактеризованы известным афоризмом В. Франкла: «Быть человеком – значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, отдаваться делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или Богу, которому он служит». Это такие мотивы, как глубокие интересы, увлеченность делом, любовь, привязанность к близким людям, домашним животным, к родным местам и т. д. Именно этот вид мотивов отражает существенные связи с миром. Здесь можно провести аналогию с коллективистической (общественной) и деловой направленностью личности по М.С. Неймарк.

В проведенном эмпирическом исследовании определялась выраженность трех видов мотивов в младшем школьном и подростковом возрастах, устанавливались основные линии развития доминирующей мотивации в период обучения в средней школе.

В исследовании использовались методики: «доминирующая мотивация» (варианты для младшего школьного возраста и подросткового возраста), «неоконченные предложения», «ценностные ориентации» М. Рокича (терминальные ценности для подросткового возраста и модифицированный вариант для младшего школьного возраста). В исследовании приняли участие 240 младших школьников (учеников средних общеобразовательных школ) и 324 подростка (164 ученика средних общеобразовательных школ, 160 воспитанников детских домов).

Установлены основные линии развития доминирующей мотивации в младшем школьном возрасте: соподчинение мотивов (в начале младшего школьного возраста, при обучении во 2-ом классе, у большинства детей – 77% – выстраивается иерархия доминирующих мотивов); интенсивное развитие на протяжении всего периода духовно-нравственной мотивации (свойственной 50% первоклассников и 78% учеников 4-ого класса).

Эгоцентрическая мотивация выражена слабо и, в основном, сочетается с духовно-нравственной. Для этого возраста не характерна доминирующая гедонистическая мотивация, подчиняющаяся принципу удовольствия. Преимущественное развитие духовно-нравственной мотивации, видимо, можно рассматривать как модификацию в новых условиях выявленной в 70-е годы тенденции развития в младшем школьном возрасте коллективистической мотивации, как правило, сочетающейся с деловой (Н.Н. Власова).

Развитие доминирующей мотивации не совпадает с развитием ценностных ориентаций детей (отсутствуют корреляции между мотивационными и ценностно-смысловыми показателями), что соответствует данным Д. Макклелланда. Но, в то же время, процесс усвоения ценностей и развития ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте принципиально сходен с процессом мотивационного развития.

Становление системы доминирующих мотивов сопровождается развитием ценностных ориентаций. Вероятно, младший школьный возраст – период усвоения ценностей, имеющих духовно-нравственный контекст (по Л. Колбергу – период развития конвенциональной морали), но окончательная дифференциация ценностных ориентаций происходит не в начале, а в конце возрастного периода, при обучении в 4-ом классе.

Становление духовно-нравственной мотивации, а также усвоение соответствующих ценностей в этом возрастном периоде является устойчивой тенденцией. Об этом свидетельствуют данные повторного исследования, проведенного через 2 года (все дети, имевшие духовно-нравственную мотивацию в 1-ом классе, сохранили ее в 3-ем классе; большинство детей с исходно иными выраженными мотивационными тенденциями

приобрели мотивы духовно-нравственного плана), появление корреляции между духовно-нравственной мотивацией и общей учебной направленностью в конце младшего школьного возраста (в 4-ом классе).

В подростковом возрасте преобладают духовно-нравственные мотивы, интенсивно развиваются эгоцентрические мотивы, связанные с постановкой личных перспективных целей. Появляются и гедонистические мотивы, слабо выраженные на протяжении всего периода. Здесь наблюдаются гендерные различия: гедонистическая мотивация достоверно выше (при  $p < 0,05$ ) у мальчиков, чем у девочек, что связано с более быстрым личностным взрослением последних.

Для подростков, воспитывающихся в детском доме, характерен другой мотивационный профиль (различия между группами подростков из семей и детского дома статистически значимы, при  $p < 0,001$ , по параметрам «духовно-нравственная» и «гедонистическая» мотивация). Духовно-нравственные мотивы представлены в меньшей степени, чем эгоцентрические. Ведущее место в мотивационной системе занимают гедонистические мотивы, причем гедонистическая мотивация усиливается от младшего (11–13 лет) к старшему (14–17 лет) подростковому возрасту.

В развитии ценностных ориентаций наблюдается та же тенденция, что и в развитии мотивационной сферы. У подростков, воспитывающихся в семьях, преобладают ценностные ориентации, имеющие духовно-нравственный контекст.

Подростки из детского дома в наибольшей мере ориентированы на ценности личных достижений и приобретений, в значительной степени — на ценности, обеспечивающие получение разнообразных удовольствий в жизни, и в наименьшей степени — на ценности духовно-нравственного плана, ориентирующие на бескорыстное познание, эстетические переживания и любовь, привязанность, гуманные человеческие отношения. (Различия между группами подростков из детского дома и семей статистически значимы при  $p < 0,001$ ).

Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста у большинства детей выстраивается иерархия доминирующих мотивов и интенсивно развиваются духовно-нравственные мотивы. Становление эгоцентрических и гедонистических мотивов на надситуативном уровне происходит в подростковом возрасте. Важным фактором развития гедонистических мотивов становятся условия воспитания: мотивация этого вида оказывается значительно более выраженной в условиях социальной депривации. В развитии ценностных ориентаций наблюдаются те же тенденции, что и в развитии доминирующей мотивации.

### **Распознавание эмоций и понимание их причин детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра**

*Е.И. Лебедева, Е.А. Сергиенко (Москва)*

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 08-06-00027(а).)

Исследование выполнено в рамках подхода «модели психического» и является частью работы, посвященной изучению развития понимания ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра.

Модель психического» рассматривается как целостная многоуровневая система репрезентаций ментальных феноменов, которая имеет определенную многомерную структуру и иерархическую организацию, что согласуется с представлениями системного и субъектно-деятельностного подходов на анализ психических явлений (Сергиенко, 2005, 2007). Одним из компонентов модели психического является модель эмоций — причинно-следственная модель, необходимая для понимания и распознавания эмоций другого по их внешним проявлениям.

Модель психического развивается и усложняется в течение всей жизни, однако, наиболее бурное формирование этой способности приходится на дошкольный возраст, что и обуславливает интерес исследователей к этому возрастному периоду. Большинство исследований, выполненных в рамках подхода модели психического, указывают на трудности понимания эмоций людьми с расстройствами аутистического спектра (Baron-Cohen, 1991; Baron-Cohen и др. 1993, 1997; Capps и др., 1992; Gross, 2004).

Целью данного исследования состояла в описании возрастной динамики распознавания и понимания причин базовых эмоций при типичном развитии, сравнении понимания эмоций детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра и выявлении роли когнитивного компонента в понимании эмоций детьми описанных групп.

Всего в исследовании участвовали 92 типично развивающихся ребенка с 3-х до 6-ти лет и 44 ребенка с расстройствами аутистического спектра с 5-ти до 11 лет.

В исследовании использовались методики, направленные на оценку распознавания эмоциональных состояний по мимике человека (по фотографиям и пиктографическим картинкам), понимания ситуативных и ментальных причин базовых эмоций (радости, печали, гнева и страха). Для определения возможной взаимосвязи понимания эмоций и интеллектуального уровня развития мы применили «Методику исследования интеллекта у детей Д. Векслера» (1994). Каждая группа детей была разбита на подгруппы по результатам выполнения теста – дети с сохранным ( $IQ > 85$  баллов) и со сниженным интеллектом ( $IQ < 85$  баллов).

Результаты нашего исследования демонстрируют наличие выраженной возрастной динамики в понимании эмоций типично развивающимися детьми. В три года дети только начинают распознавать эмоции по лицевой экспрессии и ситуативному контексту, при этом радость распознается лучше, чем отрицательные эмоции. Четырехлетние дети лучше, чем трехлетние распознают отрицательные эмоции по лицевой экспрессии и ситуации, и начинают понимать не только ситуативные причины эмоций, но и ментальные. В 5–6 лет дети хорошо распознают все базовые эмоции по лицевой экспрессии и ситуации, понимают ментальные причины эмоции, такие как желания и мнения.

Успешность распознавания эмоций и понимания их причин зависит не только от возраста испытуемых, но и от интеллектуального уровня и наличия аутистических расстройств. Дети с расстройствами аутистического спектра имеют дефицит в распознавании эмоций по лицевой экспрессии и ситуативному контексту и понимании причин ситуативных эмоций и эмоций, обусловленных желанием и мнением. Независимо от возраста и уровня интеллектуального развития дети с расстройствами аутистического спектра распознают отрицательные эмоции по лицевой экспрессии и в ситуативном контексте достоверно хуже, чем типично развивающиеся дети 5–6 лет. Хуже всего дети с аутизмом опознают эмоцию страха, тогда как у детей с типичным развитием наибольшие трудности вызывает эмоция гнева.

При анализе понимания ситуативных причин эмоций детьми с расстройствами аутистического спектра было показано, что лучше всего дети понимают причины эмоции радости, чуть хуже печали, затем страха и гнева. Анализ объяснения ситуативных и ментальных причин эмоций детьми с расстройствами аутистического спектра наглядно продемонстрировал, что даже при правильном распознавании эмоций дети не могут объяснить их причины.

Пяти-шестилетние дети со сниженным интеллектом распознавали все базовые эмоции по лицевой экспрессии значительно хуже, чем дети с типичным развитием. В отличие от лицевой экспрессии, в идентификации эмоций в ситуации различия между типично развивающимися детьми и детьми со сниженным интеллектом касались только эмоций радости, печали и страха.



Объяснение причин возникновения эмоций радости и печали, обусловленных желанием и мнением, так же как и при объяснении причин возникновения ситуативных эмоций у детей 5–6 лет со сниженным интеллектом практически в трети случаев подменяется описанием происшедшего без указания причин испытываемой персонажем эмоции.

Сравнение интеллектуального развития детей и их способностей к распознаванию эмоций и пониманию их причин показало наличие достоверной связи между уровнем развития вербального, невербального интеллекта и общих интеллектуальных способностей и распознаванием базовых эмоций на пиктографических картинках, пониманием ситуативных причин и ментальных причин эмоций у детей дошкольного возраста с типичным развитием. Связь общего интеллектуального уровня и уровня невербального интеллекта с развитием модели психического отмечается также и в других исследованиях (Blijd-Hoogewysetal и др., 2008). В исследовании О.А. Прусаковой было показано, что уровень интеллектуального развития связан с пониманием эмоций у детей 3 лет (Прусакова, 2005).

При дефиците понимания эмоций связь с когнитивными способностями не так очевидна. У детей с расстройствами аутистического спектра и детей со сниженным интеллектом наблюдается устойчивая тенденция к отрицательной связи уровня невербального интеллекта и распознавания эмоций и понимания их причин. Подобные факты были получены и в других исследованиях. Т.А. Медведовская (2007) в своей работе обнаружила отрицательную корреляционную связь между выполнением субтеста «Кубики Кооса» невербальной шкалы интеллекта Векслера и уровнем сформированности модели психического у детей с аутизмом.

Различия в результатах исследования связи между способностями к распознаванию эмоций и пониманию их причин и уровнем интеллектуального развития в группах с сохранным и сниженным интеллектом (как в аутичной, так и в неаутичной выборке) позволяет сделать вывод о том, что уровень интеллектуального развития является необходимым, но недостаточным для становления способности модели психического.

Результаты нашего исследования продемонстрировали трудности в распознавании базовых эмоций по лицевой экспрессии и ситуации, а также понимании причин ситуативных эмоций и эмоций, обусловленных другими ментальными состояниями у детей с расстройствами аутистического спектра и детей дошкольного возраста со сниженным интеллектом. Такие трудности обусловлены, по нашему мнению, дефицитом развития у них модели психического.

## **Развитие личностного пространства в онтогенезе**

*Н.Н. Мозговая (Ростов-на-Дону)*

Феномен личностного пространства изучается в рамках различных междисциплинарных направлений и психологических подходов: социальная психология (К. Левин, И. Атватер, Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин и др.); социология (Г. Зиммель, Г. Джекобс, А. Тоффлер; В.А. Писачкин, и др.); философия (Л.П. Карсавин, Б.В. Марков и др.); психология личности (Г. Олпорт, В.А. Петровский, А.В. Петровский, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.); виртуальная психология (Н.А. Носов, В.И. Яценко и др.); психотерапия (Дж. Кэлхоуэн, Е.Т. Соколова и др.); проксемика (Э. Холл, Р. Соммер, Я. Шепаньский, М. Хейдметс и др.); этология (К. Лоренц, I. Hediger, Calhoun и др.). Это обусловлено особенностями рассмотрения проблем личности разными науками, а также тенденцией интеграции наук. В связи с этим появляется значительное количество трактовок феномена личностное пространство. Каждый новый исследователь вносит свои специфические оттенки в его определение. Стал очевидным тот факт, что феномен личностного пространства рассматривается с разных теоретических позиций.

Проведенный анализ теоретической литературы по психотерапии, философии, социологии и др. показывает, что определения, и описания феномена не содержат исчерпывающего представления о нем. Таким образом, специально эта проблема не вычленена в психологии, однако имплицитно представлена в ряде теоретических работ отечественных и зарубежных авторов.

Также нами была сделана попытка, схематически представить развитие личностного пространства на различных этапах онтогенеза. Содержанием пространства являются психологические элементы (телесный, индивидуальный, эмоционально-волевой, морально-нравственный, пространственный и др.). Личностное пространство выполняет функции защиты, идентификации, самопрезентации и др. На развитие личностного пространства влияют следующие детерминанты: культурные особенности, индивидуально-типологические, гендерные различия, этнические, ментальные характеристики, статус и др.

Схема является условной и обобщенной, так как мы полагаем, что изменение личностного пространства человека, сужение или расширение его границ, возможны на любом жизненном этапе и зависят от ряда объективных и субъективных факторов. На каждом из этапов онтогенетического развития, осознание личностного пространства является специфическим, рефлекслируемым в той мере, в какой оно доступно для понимания его сущности и психологических следствий субъектом жизнедеятельности.

Феномен личного пространства может присутствовать в каждом возрастном периоде человека, видоизменяясь, он приобретает более отчетливые очертания к моменту взросления индивида. Мы полагаем, что первые элементы личностного пространства в раннем возрасте могут быть представлены элементарными символами «территориального поведения» (Черноушек, 1989, с. 125). Так уже в раннем возрасте дети имеют свою территорию, например, в детских спорах за место для игры можно видеть зародыш будущей территориальности. «Если дети подвергаются стрессу и попадают в неприятные ситуации, они обычно скрываются в «своих» уголках, которые представляются им наиболее безопасными и надежными. Для самых маленьких это руки матери» (там же, с. 137). У детей такая защищенная территория является конечной инстанцией, укрепляющей чувство идентичности и индивидуальности; это оазисы, пристани, где можно пережить, переждать проблемы межличностных отношений в семье, в школе, на улице и произвести восстановление восприятия собственного «Я». Наряду с развитием личности человека происходит развитие его личностного пространства. Обобщая вышеизложенное, мы предположили, что условия развития личностного пространства на разных возрастных этапах можно представить в обобщенном виде следующим образом.

От рождения – до 1 года: элементарные проявления сохранения своего физического пространства, телесности (Мухина, 1997); первые способы защиты себя на физиологическом уровне (плач) (Сапогова, 2001); первый «образ личностного пространства» еще синкретичный и неустойчивый.

Раннее детство: выделение себя как персоны, носителя определенного имени (имя собственное, местоимение «Я»; физический облик); обособление от других и стремление к самостоятельности («Я сам») (Мухина, 1997); осознание ребенком себя как источника разнообразных желаний и действий, отделенного от других людей.

Дошкольник: наполняемость личностного пространства нравственными, социальными нормами поведения, привычками (Обухова, 2000); внутренняя позиция ребенка; постепенное освоение ребенком «собственно человеческого знаково-символического мира, т. е. вербально очерченного пространства, которое стандартизирует, социализирует его, а также особое знаково-символическое пространство, где доминируют образы воображения» (Морозов, 2000, с. 250).

Младший школьник: увеличение проксемического и территориального пространства личности ребенка за счет смены места в системе общественных отношений и при-

обретения статуса – школьника; расширение личностного пространства, за счет понимания ребенком своей индивидуальности, уникальности, того, что отличает его от других; выбор психологической дистанции по отношению к миру людей; наполняемость личностного пространства значимым опытом культуры, науки, искусства, а также категориями прав и обязанностей, предлагаемых обществом (Божович, 1968).

Подростковый возраст: негативизм – первичная форма механизма отчуждения и идеальное «отгораживание» мира своей личности (Кулагина, 1997); обособление своего «Я» от семейного и школьного «Мы»; индивидуализация, кризис идентификации со своей внешностью и представлениями о себе; обособление территориальными, знаковыми, семантическими системами (сленг, хобби и др.) (Мухина, 1997); притязание на признание своей уникальности (Котова, Шиянов, 1997); закладывание мировоззрения, чувства меры свободы, представлений о совести.

Ранняя юность: продолжение знакомства с социальными требованиями и новыми ролями (колледж, лицей и др.) (Черноушек, 1989); особенности идентификации с собственным «Я» (Сапогова, 2001); приобретение чувства эго-идентичности как возросшей уверенности в способности сохранять собственную внутреннюю тождественность и целостность (Мухина, 1997); кризис идентичности как реакция на «иной» характер, предлагаемый со стороны родителей, друзей (Котова, Шиянов, 1997; Мухина, 1997; Обухова, 2000); профессиональное самоопределение (Крайг, 2000); расширение границ личностного пространства в силу расширения круга личностно значимых социальных отношений, становление стабильного образа «Я», открытие внутреннего мира и его эмансипации от взрослых (Абрамова, 2000).

Поздняя юность: приобретение нового социального статуса – студента; дистанцирование от привычных условий дома, школы, друзей; проявление самостоятельности в материальном плане, свобода в управлении своей личностью; стабилизация идентификации с собственным «Я»; становление подлинного авторства в определении и реализации собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни (там же); сформированная внутренняя позиция к истории своего народа, культуре, традициям, вероисповеданию и др. (Котова, Шиянов, 1997); сложившееся представление о мере личных свобод, знание прав и обязанностей (Качалова, 2001); интериоризация морали как самообоснование внутренней и внешней свободы, представление о границах «Я»; любовь как своеобразная способность доверять себя другому человеку, уважать и быть ответственным за другого (Кулагина, 1997) и др..

Таким образом, мы полагаем, что наряду с развитием личности человека может происходить и формирование его личностного пространства. Так по мере перехода от одного возрастного этапа к другому, прослеживается усложнение духовной жизни человека, наполнение содержательной части личностного пространства и условий его расширения, что обусловлено успешностью усвоения социокультурного опыта, типом ведущей деятельности.

### **Влияние семейного и школьного контекстов социальной ситуации развития подростков на формирование самостоятельности**

*Т.Ю. Садовникова (Москва)*

Теоретическая и практическая значимость проблемы становления самостоятельности в онтогенезе не вызывает сомнений. Становление самостоятельности ребенка и подростка рассматривается как одна из основных линий развития в онтогенезе. В отечественной психологии в настоящее время часто, наряду с термином «самостоятельность», как синоним, используется понятие «автономия». Проблемы автономии личности рассматривались в работах и зарубежных (З. Фрейд, М. Малер, Э. Эриксон, Р. Сирс, Э. Дисси и Р. Райан и др.), и отечественных авторов (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эль-

конин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман и др.). На факультете психологии МГУ выполнены интересные дипломные и диссертационные работы, затрагивающие вопросы становления самостоятельности, автономии (Абаиадзе, 2007, Поскребышева, 2006, Дергачева, 2005 и др.). Изменение социальной ситуации развития современных российских подростков определяется значительными социальными процессами в российском обществе, которые транслируются, в частности, в образовательную систему России начала XXI века. Исследование влияния семейного и школьного контекстов социальной ситуации развития позволяет расширить представление о важных условиях становления самостоятельности, выявить закономерности в формировании тенденций к самостоятельности у современных подростков в различных сферах жизнедеятельности. Именно данные о значительных социальных трансформациях нашего общества в последние два десятилетия, например, о редуцировании общения в семье (О.А. Карбанова), об утрате школой ценностно-ориентирующей функции (В.П. Зинченко), делает, на наш взгляд, актуальным представленное эмпирическое исследование, несмотря на очевидные, на первый взгляд, предположения. Данные собраны О.В. Туляковой в ходе выполнения дипломной работы, выполненной под руководством автора.

Работа выполнена в рамках культурно-деятельностной парадигмы, опирающейся на концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Общая логика рассмотрения онтогенеза самостоятельности, в рамках деятельностного подхода, — логика последовательного формирования субъекта индивидуальной деятельности ... (Бурменская, 2005, с. 196). Развитие самостоятельности рассматривается во взаимоотношениях со значимыми другими: родителями, сверстниками, учителями. Мы разделяем понимание самостоятельности ребенка как *субъектности* и как, внутренне близкое, понимание самостоятельности как *компетентности*, умелости, возрастающей по мере усвоения ребенком различных по своему предметному содержанию видов деятельности. Важнейшей составляющей структуры психологического возраста является социальная ситуация развития, включающая объективное положение ребенка в системе социальных и межличностных отношений, систему социальных ожиданий и требований, задающих «идеальную форму развития» (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Анализ социальной ситуации развития является одной из ведущих линий исследования подросткового возраста. Контексты, составляющие социальное окружение ребенка, в социальной ситуации развития выступают как иерархия, обусловленная возрастными задачами развития (Карбанова, 2002). Школа, как образовательное учреждение, представляет собой значимый институт социализации на этапе подросткового возраста, в рамках которого реализуется контекст общения и взаимодействия подростка с социальным взрослым и со сверстниками, влияющий на формирование личности и развитие Я-концепции подростка. *Целью нашей работы* являлось изучение связи восприятия подростками поддержки их самостоятельности в условиях семейного и школьного контекстов и особенностей представления подростков о своей самостоятельности. Мы предположили, что существует связь между характером позиции близких взрослых (родителей) и социальных взрослых (учителей) в отношении самостоятельности подростков (поддержка, нейтральная позиция, принятие) и представлением подростков о своей самостоятельности. Были использованы следующие методики: 1) Проективная методика по определению независимости/зависимости подростков О.П. Макушиной (2001); 2) Шкальная методика изучения представления о самостоятельности у подростков (модифицированная автором); 3) Авторский опросник для исследования уровня поддержки самостоятельности подростков родителями (в восприятии подростков); 4) Авторский опросник для исследования восприятия подростками особенностей школьной среды (школьного контекста социальной ситуации развития). Статистический анализ данных проводился с использованием пакета программ статистической обработки данных SPSS 13.0. В исследовании приняли участие 79 учащихся 6-х и 8-х клас-

сов в возрасте от 11 до 14 лет включительно средней общеобразовательной школы №1220 г. Москвы с углубленным изучением немецкого языка (40 мальчиков и 39 девочек).

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

*I. Представление подростков о своей самостоятельности.* Подростки 11–14 лет, принявшие участие в нашем исследовании, высоко оценивают свою самостоятельность. Констатируется тенденция к росту оценки восприятия своей самостоятельности при переходе от младшего подросткового возраста (11–12 лет) к подростковому возрасту (13–14 лет). Самооценка самостоятельности девочек как в целом, так и по большинству параметров (а именно: самостоятельность в выполнении заданий и поручений; оценка значимости собственного мнения у взрослых; самостоятельность в бытовой сфере; а также отраженная оценка самостоятельности, по мнению одноклассников и учителей) выше самооценки самостоятельности мальчиков. Самооценка самостоятельности подростков взрослыми (как родителями, так и учителями), с точки зрения подростков, ниже собственной, что свидетельствует о неудовлетворенной потребности подростков в признании их взрослости. Подростки считают, что сверстники оценивают их самостоятельность выше, чем они сами, что свидетельствует об ориентирующей роли образа «Я глазами сверстников» в становлении самостоятельности в подростковом возрасте.

*II. Влияние семейного контекста на самостоятельность подростков.* С переходом от младшего подросткового (11–12 лет) к подростковому возрасту (13–14 лет) уровень родительской поддержки самостоятельности, по мнению подростков, возрастает. Выявлено существенное расхождение между оценкой своей самостоятельности подростками и оценкой их самостоятельности родителями. Обследованные подростки характеризуют оценку их самостоятельности родителями как невысокую. Выявлено различие в материнской и отцовской поддержке самостоятельности: а) отцовская поддержка самостоятельности оценивается подростками в два раза выше, чем материнская; б) по мнению примерно половины обследованных подростков, уровень материнской поддержки оценивается как низкий; в) неудовлетворенность в уровне родительской позиции в большей степени испытывают мальчики. При изучении независимости подростков в ситуациях общения с родителями с помощью проективной методики О.П. Макушиной были получены ответы, 54% из которых мы квалифицировали как независимые. В ситуациях Доверительного общения со взрослым и в ситуации Возможности посоветоваться со взрослым подростки демонстрировали внешнюю независимость, что подтверждает характеристику подросткового возраста как периода постепенного дистанцирования от взрослых. Наибольшую тенденцию к зависимым ответам (44%) подростки обнаруживают в ситуации Предложения помощи со стороны родителей. На наш взгляд, полученные данные подтверждают противоречивость подросткового возраста как качественную характеристику возраста. Чрезмерная готовность взрослых решать за подростка его проблемы приводит к инфантилизации подростков, росту зависимых тенденций. Наши результаты, в целом, подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что поддержка родителями самостоятельности оказывает благоприятное влияние на становление самостоятельности в подростковом возрасте и позволяют пройти этот кризисный период более гармонично. Трудности в удовлетворении потребности в самостоятельности в ситуациях общения со взрослыми влияют на формирование зависимых тенденций в поведении подростка. Поддержка родителями самостоятельности подростка прямо коррелирует с позитивным отношением к школе.

*III. Влияние школьного контекста на самостоятельность подростка.* 1. Подростки считают, что оценка их самостоятельности учителями ниже, чем собственная оценка самостоятельности подростков. 2. Чем выше оценка самостоятельности подростка учителями, тем, в среднем, более выражено позитивное эмоциональное отношение к школе. 3. Школьную среду девочки оценивают значимо выше, чем мальчики. 4. Подростки с

низкой оценкой своей самостоятельности демонстрируют низкие показатели оценки школьной среды и зависимые тенденции в отношениях с социальными взрослыми. Подrostков с высокой оценкой самостоятельности характеризует позитивное эмоциональное отношение к школе и относительно независимое отношение в отношениях с учителями.

## **Пути становления личностной идентичности в подростковом и юношеском возрасте**

*О.О. Савина, О.М. Смирнова (Москва)*

Для того чтобы быть успешным, современному человеку необходимо адаптироваться к динамично меняющемуся социуму, в тоже время, сохраняя самобытность, ощущение себя автором, субъектом жизни, что заостряет проблему идентичности личности. К сожалению, все еще слабо изученными остаются условия формирования, динамика, а так же особенности идентичности людей на наиболее ответственных этапах их личностного становления, в том числе, при переходе от подросткового и юношеского возраста к молодости. На наш взгляд, нуждается в дальнейшей разработке изучение способа становления идентичности, которым является переживание и осознание индивидом себя субъектом собственной жизни. В своем исследовании становления идентичности мы базировались на положениях, разрабатываемых в отечественной психологической науке, прежде всего, субъектном подходе (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский), динамическом подходе к становлению человека как субъекта Л.И. Анцыферовой. Субъектная соотнесенность человека с миром реализуется в разных формах его активности и по-разному выступает в его самосознании. Основная характеристика субъекта — переживание человеком себя как суверенного источника активности, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя (Анцыферова, 1978). Среди критериев субъекта, выделенных А.В. Брушлинским, следует особо остановиться на двух, которые начинают более отчетливо проявляться при становлении идентичности в подростковом и юношеском возрасте: во-первых, это способность осознавать совершаемые человеком поступки как свободные нравственные деяния, за которые он несет ответственность перед собой и обществом, а также развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии, обеспечивающие человеку взгляд на себя со стороны (Брушлинский, 2003).

В зарубежных подходах к изучению идентичности следует отметить тенденции, акцентирующие внимание на том, что общественные процессы требуют от субъекта все большего объединения, сочетания множества реальностей, вследствие чего речь идет о субъекте с множественной идентичностью (или о множестве субъектов) (Thoits, 1986). На то, что у одного и того же человека можно обнаружить различающихся субъектов (в соответствии с каждой деятельностью), состояний Я, образов Я во времени и т. п., указывают и некоторые отечественные подходы к идентичности, что обуславливает необходимость работы личности человека по связыванию их в целостность (Магомед-Эминов, 2007).

Современные исследователи при анализе становления идентичности постулируют два основных положения: во-первых, идентичность развивается в плане субъективного времени личности, и, во-вторых, она феноменологически проявляется через наблюдаемые паттерны «решения проблем», связанных с актуальным социальным выбором (Марсия, 1980; 1993; Pastorino, 1997; Waterman, 1982). Однако в реальных исследованиях эти характеристики не изучаются в их взаимосвязи, что приводит либо к отождествлению идентичности с субъектностью — изучаются самостоятельность, автономность, принятие решений и обязательств, либо к концентрации внимания именно на субъективных аспектах Я-образа, самокатегоризациях, самоотношении и самопереживании.

Целью нашего исследования, в котором приняли участие 439 человек (от 15 до 29 лет), было выявление путей становления идентичности. В качестве признаков, оп-

ределяющих сформированность идентичности у подростков и юношей, были выявлены устойчивые, связанные представлений о себе во времени (переменная, связанная с переживанием своего Я) и готовность к принятию, осуществлению самостоятельных решений в жизни (переменная, относящаяся к субъектным качествам человека).

Оценка изменений своего Я, которые воспринимают подростки и юноши, позволила рассмотреть основные пути становления идентичности: 1) неосознанный (человек не рефлексирует личностных изменений, не осознает противоречий между собой и окружающим миром), а также два варианта, при которых личностные изменения осознаются, субъективно оцениваются как значимые, приводящие к перестройке отношений к себе и окружающим; 2) конфликтные изменения (переживания сопровождаются негативными проявлениями, такими как ссоры, обиды, непонимание, «обострение» межличностных конфликтов с окружением) и 3) бесконфликтные изменения (протекающее сравнительно спокойно, гармонично, без конфронтации с ближайшим окружением, когда противоречия разрешаются с помощью сотрудничества, компромисса, стремления к взаимопониманию).

Значимыми переменными, связанными с осознанием изменений (путь становления идентичности), являлись пол, возраст, степень стабильности социальной ситуации. С возрастом увеличивается количество респондентов, указывающих на конфликтное протекание взросления, на отрицательные эмоции и противодействие окружающим. В нестабильные моменты жизни, когда ожидаются перемены, воспринимаемая конфликтность взросления отходит на второй план, подростки и юноши ищут согласия с миром и пытаются адаптироваться к нему. Гендерный анализ показал, что юноши оценивают свое взросление в целом как менее конфликтное по сравнению с девушками (подчеркнем, речь идет не о реальной конфликтности с окружающим миром, а субъективной оценке). Численность девушек, указавших на наличие конфликтных противоречий с окружающими, которые привели к изменениям в Я, в процентном отношении почти в два раза превышает численность юношей, что возможно, связано с гетерохронностью достижения автономии во взаимоотношениях с окружающими.

Для респондентов с несформированной идентичностью, характеризующейся отсутствием устойчивости Я во времени (прошлое Я, настоящее Я и Я в будущем слабо соотносятся друг с другом) и неготовностью к принятию решений, в большей мере характерны неосознанный и бесконфликтный пути становления идентичности. Противоречия с окружающим миром, необходимость противодействия мнению родителей, учителей и сверстников часто либо не осознаются подростками и юношами, либо игнорируются. У подростков с идентичностью, для которой характерны готовность принимать решения, но слабая связь между временными параметрами Я, признание кардинальных изменений в личности является преобладающим путем становления идентичности. Подростки с устойчивыми представлениями о себе во времени в большей мере указывают на конфликтность и негативные эмоции, сопровождающие изменения в собственной личности. Таким образом, осознание противоречий с собой и окружающими способствует формированию связанности временных параметров Я (устойчивости собственной личности во времени).

Таким образом, путь становления идентичности отражает субъективно воспринимаемые человеком изменения собственной личности и связанные с этим процессом перестройки отношений, противоречия с требованиями окружающих. Противоречие – узловой момент для «открытия» человеком своей идентичности, так как разрешение противоречия предполагает осуществление выбора из нескольких возможностей. Для того чтобы сделать выбор, человеку необходимо найти меру соответствия своих возможностей и ситуации. Подчеркнем, что, даже выбирая «пассивный» способ разрешения противоречия, «недействования», человек познает свою идентичность.

Анализ становления идентичности необходим для лучшего понимания того, с какими проблемами сталкивается взрослеющий человек, как он понимает себя и свое

место в мире. Это позволит сформировать более эффективные направления помощи подросткам и юношам в преодолении трудностей и решении проблем.

### **Сказка и любимый персонаж в картине мира ребенка**

*Н.В. Солнцева, А.А. Бобурова (Санкт-Петербург)*

Сказка — язык ребенка, понятный и доступный ему, что помогает легче познать этот мир, помогает в обучении. «Рассказы, сказки и внутренний мир ребенка неотделимы друг от друга. Если взрослые хотят приобрести какие-либо знания, у них есть ряд средств для этого: ответ можно найти в книгах, обратиться за помощью к друзьям или специалистам. Детям же недоступны данные способы... Ребенок приобретает знания посредством игр и воображения...» (Бретт, 1997, с. 8)

Какое место занимает Сказка и Любимый персонаж в картине мира ребенка и с чем в его картине мира действительно связаны эти категории? «Ребенок в силу того, что он ребенок, совершенно иначе воспринимает и взаимодействует со сказкой, чем взрослый... Процесс взаимодействия ребенка со сказкой закрыт от простого наблюдения взрослого...» (Беттельхейм, 1998, с. 58).

Для понимания представлений ребенка о Сказке и Любимом персонаже в различных возрастных группах использовался «Символический анализатор мира» А.М. Парачева (1998), который представляет собой модифицированный вариант «Цветового теста отношений» и позволяет выявить неосознанное отношение к различным категориям в общей структуре картины мира.

В методике использовалось 35 различных понятий относящихся к следующим метакатегориям: ценности, отношения, события, стратегии поведения, эмоциональные состояния, временная шкала. Полученные результаты преобразованы в таблицу рангов, на основе степени предпочтения каждого из цветов, и проведен кластерный анализ для выявления степени близости между понятиями. Данные кластерного анализа позволяют определить место в картине мира и взаимосвязь с другими категориями таких понятий как «Любимый персонаж» и «Сказка», а также проследить возрастную динамику. Исследование проходило в трех возрастных группах (5–6, 7–8 и 9–10 лет) по 30 детей в каждой группе.

У детей 5–6 лет понятие «Сказка» входит в кластер, который условно можно назвать «Актуальные и потенциальные отношения». Сказка для старшего дошкольника является отражением ситуации в семье, отношений с родителями и актуальных отношений со сверстниками, т. е. актуальной жизненной ситуации, и включает в себя прогноз развития этих отношений.

У детей 7–8 лет понятие «Сказка» входит в кластер, который можно назвать «Актуальные и потенциальные отношения в семье». В начальной школе у ребенка появляется больше новых обязанностей, новых требований и ожиданий. Можно предположить, что в сказке гибко включает в себя появление новых элементов в жизни ребенка, актуальных для его жизненной ситуации. Но сказка отражает не только актуальную ситуацию, но и временную перспективу (прогноз). Это согласуется с выделенной Н. Пезешкианом функцией Зеркала, которую можно дополнить тем, что сказка — не просто психотерапия, а сказка является пространством для «психотерапии с помощью героя».

У детей 9–10 лет понятие «Сказка» включено в кластер, который можно обозначить как «Актуальная жизнедеятельность». Т. е. сказка у детей этого возраста отражает актуальные сферы жизнедеятельности ребенка, которые связаны/ или проявляются в семье. Прослеживается взаимосвязь сказки и семейной ситуации, но в данном случае уже с концентрацией не на настоящее или будущее, а отражающие прошлый опыт. Обобщая полученные результаты во всех возрастных группах можно сделать следующие выводы:

— сказка для детей всех возрастов, является отражением актуальной жизненной ситуации ребенка, связанной, прежде всего, с семейной ситуацией в целом;



- сказка тесно связана как с прогнозом будущего, так и с уже накопленным ребенком опытом;
- сказка для ребенка выступает как пространство для психотерапии с помощью героя;
- во всех возрастах понятия сказка и семья связаны, что можно рассматривать как представление ребенка в качестве значимой функции семьи «рассказывание сказок», т. е. дополнение и расширение его картины мира, знакомство с новыми пространствами, в которых ребенок может проигрывать и решать собственные трудности, осваивать различные копинг-стратегии.

У детей 5–6 лет понятие «Любимый персонаж» вошло в кластер, который можно назвать «Задачи социальной среды». Можно предположить, что уроки и выстраивание отношений с воспитателем представляются детьми как некая задача, которую решает любимый персонаж; и в характеристиках любимого персонажа отразится степень трудности этой задачи для ребенка и стратегия, которую он изберет, что бы решить данную задачу.

У детей 7–8 лет понятие «Любимый персонаж» входит в кластер «Мир взрослых обязательств». Т. е. можно предположить, что поведение любимого персонажа будет отражать процесс взаимодействия взрослых и детей в контексте школьной системы и связанных с ней требований и обязательств; в большей степени это характеризует жизненную ситуацию мальчиков.

У детей 9–10 лет понятие «Любимый персонаж» находится в кластере, который можно назвать «Школьные проблемы». Школа в сознании 9–10-летних — это то место, с которым связано ощущение злости, беспомощности, горя. Можно предположить, что любимый персонаж в данном возрасте выполняет двойную роль. С одной стороны, поступки любимого персонажа дают возможность ребенку разрядить негативные чувства по отношению к школе. С другой — любимый персонаж реализует стратегии, которых нет в репертуаре или которые недоступны ребенку.

Обобщая полученные результаты во всех возрастных группах можно сделать следующие выводы:

- во всех возрастных группах Любимый персонаж связан в сознании ребенка с конкретными проблемными ситуациями / трудными задачами; и соответственно характеристики его поведения являются индикатором проблемных зон ребенка;
- поведение любимого персонажа может отражать как актуальные стратегии преодоления имеющихся трудностей, так и потенциальные пути совладания с трудными ситуациями конкретного возраста.

Таким образом, исходя из полученных выводов, можно видеть, что при диагностике наиболее целесообразно использовать и работать с образом именно любимого персонажа (его характеристиками и происходящими с ним событиями). Образ любимого персонажа представляет концентрированную информацию о состоянии ребенка и его отношении и стратегиях преодоления актуальных трудностей в жизненной ситуации, тогда как выбираемая сказка несет дополнительную характеристику об окружающем ребенка пространстве.

## **Представления о жизненных перспективах детей-сирот**

*Н.И. Федотова, Н.В. Гребенникова (Москва)*

В настоящее время количество детей-сирот в России продолжает увеличиваться. Как показывают многочисленные исследования (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Е.В. Некрасова, В.С. Мухина и др.) для детей-сирот характерны ситуативность желаний, слабая ориентированность на будущее, отсутствие временного плана собственных действий, что приводит к искажению, сокращению жизненной перспективы, отсутствию планов на будущее, нежеланию их строить.

Быстро меняющаяся социальная действительность требует новых подходов в изучении особенностей психологического времени детей-сирот, так как выявление тех

проблем, которые могут им помешать в процессе формирования жизненных планов позволят оказывать своевременную психологическую помощь таким детям, основанную на оптимизации временной организации личности.

Нами было предпринято эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей субъективных представлений детей-сирот о жизненных перспективах с позиций анализа их ценностно-смысловой сферы, особенностей личности, принадлежности к полу, условий жизни и воспитания в сиротских учреждениях (детский дом / интернат).

Мы исходили из предположения о том, что семейная депривация оказывает существенное влияние на содержание и взаимосвязь эмоциональной, когнитивной и поведенческой составляющих представлений воспитанников сиротских учреждений о времени своей жизни, приводя к определенной деформации различных компонентов их представлений о своем будущем.

В работе использовались следующие психологические методики: методика «Оценивание пятилетних интервалов» (ОПИ), каузометрический опрос (Кроник, Ахмеров, 2003), опросник Кеттелла 16PF, методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова), методика семантического дифференциала времени, а также методы математического и статистического анализа (критерии Манна-Уитни, Фишера, t-критерий Стьюдента, корреляционный, факторный анализ).

В исследовании приняли участие 216 подростков в возрасте от 13 до 15 лет, из них детей-сирот – 109 человек (воспитанники Салтыковского детского дома и московских школ-интернатов для детей-сирот №72 и №24), представляющих экспериментальную группу. Контрольная группа состояла из детей, воспитывающихся в семьях, учеников московской средней общеобразовательной школы №810 (107 человек).

Проведенное исследование позволило выявить особенности ценностно-смысловой сферы воспитанников детских домов и интернатов. Установлено, что деформация ценностных ориентаций у детей-сирот проявляется в доминировании конкретных жизненных ценностей («счастливая семейная жизнь», «верные и преданные друзья», «любовь», «здоровье») над абстрактными («творчество», «познание»), а также в выраженности внутреннего конфликта, связанного с их представлениями о невозможности достижения счастливой семейной жизни в будущем.

В отличие от подростков, воспитывающихся в семье, которые в качестве основных жизненных целей выбирают самореализацию в профессиональной сфере, для подростков, лишенных попечения родителей, на первом месте в иерархии ценностей стоят собственное рождение, досуг и материально обеспеченная жизнь, что можно рассматривать как гиперкомпенсацию недостающей любви и недостающих положительных эмоций нормального человеческого общения.

Обнаружены четкие различия эмоциональных характеристик образа будущего у воспитанников сиротских учреждений и их сверстников из семьи. Так, дети-сироты демонстрируют противоречивое отношение к своему будущему, ожидая, что оно будет заполнено однообразными, скучными, иницируемые другими и одновременно радостными и счастливыми событиями. Дети из семей более оптимистично и уверенно смотрят в будущее, оно для них является интересным, привлекательным, стабильным.

Выявлена общая тенденция к использованию подростками деятельностного и гедонистического стилей поведения, однако, достоверно чаще, чем дети из семей, дети-сироты прибегают к созерцательному и аскетическому стилям, которые отражают их пассивность и снижение мотивации достижения.

Межфункциональные изменения ценностно-смысловой, эмоциональной и когнитивной составляющих представлений о жизненных перспективах детей-сирот проявляются в частности в том, что ценности, которые презентуют профессиональную самореализацию, здоровье, эстетические переживания, обучение в школе, а также со-

бытия раннего детства у детей-сирот связаны с негативным восприятием будущего. Положительное эмоциональное отношение к будущему ассоциируется у них с такими ценностями, как материальное и семейное благополучие, наличие хороших и верных друзей, независимость и свобода. При этом повышение значимости семьи для положительного восприятия будущего более характерно для детей из детского дома, а стремление к независимости и самостоятельной жизни — для воспитанников интерната.

В основе насыщения будущего важными событиями у воспитанников детских домов и интернатов лежат стремление к счастливой семейной жизни, работа, обучение в колледже, тогда как у их сверстников, воспитывающихся в семье — уверенность в себе и самореализация в профессиональной сфере. Оказалось, что, чем более насыщенным представляется будущее подросткам, лишенным родительского попечения, тем более тяжелым оно воспринимается. Как в экспериментальной, так и в контрольной группе положительное эмоциональное отношение к будущему опосредовано удовлетворенностью пройденным этапом жизни.

Специфика планирования ближней, средней и дальней перспективы у детей-сирот также опосредуется особенностями ценностных ориентаций и отражает тревожность и пессимизм относительно событий ближайшего года, ожидание нестабильности, пустоты и в то же время активности в предстоящем пятилетии и необычность отдаленного будущего, иницируемого другими.

Анализ связи личностных особенностей детей-сирот с различными составляющими представлений о жизненных перспективах личности: показал, что положительное эмоциональное отношение к будущему, как правило, демонстрируют дети, отличающиеся эмоциональной стабильностью, робостью, склонностью к подчиненности и нормативности поведения, консерватизму; направленность на будущее и целеустремленность более свойственны детям, отличающимся активностью, склонностью к риску, а также детям с тонкими эмоциональными переживаниями; уверенность в возможности управлять жизнью демонстрируют смелые, спокойные, независимые подростки; оценка своего будущего как малопродуктивного более свойственна тревожным подросткам.

Различия в субъективных представлениях мальчиков и девочек из учреждений для детей-сирот о своем будущем проявлялись в том, что для девочек в будущем более ценным являются отношения с близкими, связанные с необходимостью эмоциональной поддержки, а для мальчиков — материальное благополучие; представления о своем будущем у девочек отличаются большей реалистичностью по сравнению с мальчиками.

Показано, что в зависимости от условий жизни и воспитания детей в сиротских учреждениях, в частности от степени их закрытости (детский дом / интернат) выявляются следующие различия в представлениях подростков о жизненных перспективах:

- представления о будущем у подростков из интерната отличаются большей реалистичностью по сравнению с их сверстниками из детского дома, при этом они более пессимистичны и обеднены, что отражается в более выраженной ориентированности на прошлое и ближайшую перспективу, а также в наличии кризисов опустошенности и бесперспективности;
- подростки из школы-интерната, в отличие от сверстников из детского дома, чаще прибегают к созерцательному и аскетическому стилям жизни;
- эмоциональное восприятие будущего у воспитанников детского дома связано с повышением значимости семейного благополучия и образования, тогда как условия воспитания в интернате, характеризующиеся ограничением контактов с социальным окружением, приводят к тому, что позитивный образ будущего связывается в сознании подростков, прежде всего, со стремлением к свободе и независимости, а также к материальному благополучию как одному из условий, которые их обеспечивают.

## Отклоняющееся поведение и его связь с возрастными кризисами

*Л.Б. Филонов, И.Н. Коноплева (Москва)*

В обществе всегда присутствуют социальные нормы, принятые в нем, и отклонение или несоблюдение этих норм является социальным отклонением или девиацией. Сам термин «социальное отклонение» обозначает поведение индивида или группы, которое не соответствует общепринятым нормам, в результате чего эти нормы ими нарушаются. Соответственно под отклоняющимся поведением понимают действия, не соответствующие заданным обществом нормам и типам (Г.А. Аванесов). Актуальность изучения этой проблемы очевидна — отклоняющееся поведение представляет собой социальное и психологическое явление, которое часто связано с определенным антиобщественным поведением людей. Объяснить такое поведение, раскрыть его природу и причины можно только при тщательном изучении психологии отклоняющегося поведения. Данная проблема в настоящее время интересует специалистов в области педагогики, психологии, социологии и правоведения. Значительный вклад в развитие представлений о природе, видах, проявлении и коррекции отклоняющегося поведения внесли работы Е.В. Змановской, И.А. Невского, М.А. Алемаскина, Л.Б. Филонова, В.Л. Васильева, С.А. Беличевой, И.С. Кона, В.Ф. Лелюх, Л.Б. Шнейдер, Л.Ф. Обуховой, А.М. Прихожан, Д.Б. Эльконина, Л. И. Божович и многих других.

Социальные психологи и социологи, занимающиеся изучением отклоняющегося поведения, пришли к выводу, что девиантное и нормативное поведение — две стороны социально-ролевого поведения. Именно поэтому проявление девиантного поведения имеет целью преодоление фрустрации из-за невозможности и нежелания соответствовать нормам общества, которые еще не стали нормами для взрослеющего человека. Проявления девиантного поведения зависят от того, как молодой человек умеет регулировать взаимоотношения в обществе. Причем это поведение может иметь не только негативную, но и позитивную направленность, вместе с тем оно отличается от принятого в обществе. Различия между негативной и позитивной девиацией достаточно условны — нормы общества постоянно претерпевают изменения, и отдельные формы девиантного поведения могут становиться социально приемлемыми.

Отклоняющимся может быть признано и поведение, не соответствующее возрастным шаблонам и традициям. Наличие норм, позволяющих фиксировать типичные черты несовершеннолетних определенного хронологического возраста, дает возможность рассматривать каждого отдельного подростка как вариант, более или менее отклоняющийся от основного типа. В соответствии с этим к отклонениям можно отнести и категорию одаренных детей, поскольку они также отличаются от сверстников. Существует определенная параллель между творческой и девиантной личностью, на что так же указывали многие специалисты.

Психологи, придерживающиеся гуманистического подхода, рассматривают отклонения в поведении как следствие потери ребенком согласия со своими собственными чувствами и невозможность реализовать себя в сложившихся условиях воспитания. По нашему мнению, природа девиаций лежит в задержке смены отношений к ребенку в то время, когда он переживает возрастной кризис. При этом возрастной кризис понимается как состояние, в котором могут возникать специфические переживания непонимания подростка окружающим миром. В этом случае девиантные формы поведения — это приспособление к социальным и психологическим особенностям реальной жизни подростка. Аналогичную причину возникновения отклонений в поведении выдвинул Роберт Мертон, который пришел к выводу, что несогласованность между целями, выдвигаемыми обществом, и средствами, которые оно предлагает для их достижения может вызвать необходимость в изменении поведения образом, не принятым в обществе (по О.С. Осиповой). Несовершеннолетний меняет свое отношение к жизни и к окру-

жающим, а вот его окружение к этому оказывается не готово, в связи, с чем подросток вынужден вести себя непривычным для него и окружающих образом.

С подобными взглядами трудно не согласиться, ведь ускорение биологических и психологических процессов в период возрастных кризисов приводит к изменениям в поведении и самосознании подростка. Окружающие его близкие, как правило, оказываются не готовы признать быстро свершившиеся изменения и продолжают относиться к повзрослевшему человеку на прошлом уровне, запуская этим конфликтную ситуацию. Период взросления может спровоцировать возникновение глубоких психологических проблем.

Возраст, по определению Л.С. Выготского, это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и свою динамику. При этом структура возраста должна содержать в себе характеристику социальной ситуации развития ребенка, ведущего типа деятельности и основных психологических новообразований возраста. В каждом возрастном периоде социальная ситуация развития включает в себя противоречие, которое решается в особенном для данного возраста, ведущем типе деятельности. Разрешение возникающего противоречия проявляется в возникновении психологических новообразований возраста, которые не соответствуют старой социальной ситуации развития и выходят за ее рамки. При этом появляется новое противоречие, решаемое с использованием новой системы отношений. Это знаменует переход ребенка к следующему возрастному периоду и характеризует динамику возрастного развития. По мнению В. Штерна, психическое развитие подростка – это результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. Другой исследователь детского возраста – А. Валлон считал, что познание с самого начала и по своему существу должно сталкиваться с противоречиями и преодолевать их (по Л.Ф. Обуховой).

Многие девиантные поступки подростков, попадающие в поле зрения воспитателей, являются следствием личностного кризиса. На это обращает внимание В.Л. Васильев, описывая такие изменения в строении организма подростка, которые обусловлены процессом полового созревания и проявляются в изменении пропорций тела, что болезненно воспринимается подростком, в соматических жалобах. В то же время меняется и поведение несовершеннолетнего, что проявляется в эмоциональной неустойчивости, повышенной возбудимости, неуравновешенности, неадекватности реакции, выливающихся в неоправданную резкость и повышенную конфликтность, что само по себе способно затруднить его отношения с окружающими (В.Л. Васильев). Резкое появление качественно новых свойств психики подростка требует от взрослых перестройки характера отношений с ним, изменений системы воспитательных мер и воздействий.

Л.Б. Филоновым специально указывалось на особое явление, возникающее у подростков – «поиск пределов допустимого». В этом случае автор говорит о своеобразных испытаниях подростком своих сил и возможностей. Это не только потребность казаться взрослым. Демонстративное поведение и дерзости – не есть подражание взрослым. Здесь имеет место специальное «подставление» себя под «удары» санкций. Значимо испытание и себя и своих способностей противостояния опасностям и противодействия им.

В то же время, по мнению Т.В. Драгуновой, если ребенок с детства приобретает умения и представления, которые будут ему необходимы в будущем, то переход от детства к взрослости протекает плавно, ребенок постепенно подготавливается к жизни взрослого человека и общения с окружающими на равных. В случае воспитания его как ребенка, без учета происходящих перемен и появления новообразований подросткового возраста (по Т.В. Драгуновой, это наблюдается в обществах с высоким промышленным развитием), происходит конфликт со значимыми взрослыми, которые еще не готовы видеть в нем изменения.

Для изучения природы начальных девиаций нам представляется наиболее интересным именно подростковый возраст от 11 до 16 лет. Социальный статус подростка в этом

случае весьма противоречив – в 11 лет он еще мало, чем отличается от ребенка, а в 16 лет наступает возраст общей уголовной ответственности. Важнейшая психологическая особенность подросткового возраста – чувство взрослости, выражающееся в том, что уровень притязаний подростка превосходит будущее его положение, которого он фактически еще не достиг (И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн). Именно на этой почве возникают конфликтные отношения подростка с окружающими и самим собой, что приводит к необходимости обозначить свою самостоятельность и потребность выделиться в социуме. Сами уникальные приобретения конкретного человека могут быть установлены при сопоставлении со стандартными «трафаретами», «шаблонами» общих ориентиров в виде усредненных конструктов «признаки нормы-признаки отклонений». Критерии простых изменений, допустимых отклонений и девиаций могут быть (на начальном этапе) приняты только в оценках самого уникального субъекта.

## СЕКЦИЯ «РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ»

### Проблема индукции и измерения эмоциональных состояний: разработка новой диагностической методики

*Е.А. Абисалова (Москва)*

В психологии эмоций одной из наиболее популярных областей исследования является характер и закономерности влияний эмоций на другие процессы. В большинстве своем такие процедуры требуют пребывания испытуемых в определенном эмоциональном состоянии. В некоторых экспериментах эта проблема решается посредством самоотчетных методик для определения эмоционального состояния (CAN, PANAS, MAACL), по результатам которых испытуемые делятся на группы. Однако зачастую этот способ не дает желаемых результатов, и тогда проводятся процедуры индукции эмоций.

В проведенных исследованиях изучалось влияние эмоций на креативность. В одном эксперименте для индукции эмоций применялась процедура создания искусственного успеха или неудачи. Использовалась строго определенная подборка заданий из теста интеллекта «Прогрессивные матрицы Равена». В другом эксперименте индукция эмоционального состояния осуществлялась с помощью метода автобиографических воспоминаний. Испытуемые должны были вспомнить и описать события, произошедшие с ними в течение последних нескольких лет, которые вызвали в них наиболее сильные положительные или отрицательные эмоции. При этом группы отличались не только по валентности эмоций (положительные и отрицательные), но и по уровню активации — высокий и низкий, что создавало четыре экспериментальные группы. Такая процедура индукции помогла потом отличить влияние уровня возбуждения от различных эмоциональных состояний. Впоследствии был проведен анализ, по результатам которого валентность и активация имели высокие показатели внутренней согласованности (альфа Кронбаха — 0,873 для валентности и 0,753 для активации). Это дало возможность говорить о действительном наличии двух факторов в самоотчете.

По результатам этих двух исследований можно сделать выводы об эффективности отдельных методов индукции эмоций и факторах, которые могут влиять на полученные результаты. Можно отметить, что данные процедуры могут быть использованы для индукции различных по валентности эмоций, но слабо подходят для индукции различной степени активации. Автобиографические воспоминания позволяют индуцировать в целом более интенсивные и дифференцированные состояния, нежели метод искусственно созданных успеха или неудачи.

Помимо двух вышеназванных процедур индукции, был также разработан опросник эмоционального состояния. Этот опросник по структуре сходен с методикой PANAS, но не является ее адаптацией. Опросник состоит из списка, включающего в себя двадцать прилагательных, описывающих эмоциональные состояния, и шестибальной шкалы для их оценки. Респондентов просят оценить, насколько точно каждое из данных прилагательных описывает их эмоциональное состояние в момент заполнения данной методики. Изначально в список выбранных прилагательных входило шестьдесят слов, но после проведения пилотажного исследования и статистической обработки данных был сформирован список из двадцати прилагательных, включающих два фактора: положительное эмоциональное состояние, и отрицательное эмоциональное состояние. Данная методика измеряет эмоциональное состояние на момент тестирования, и не предполагает никаких серьезных ограничений для респондентов помимо владения русским языком как родным. Ситуация тестирования может варьироваться от индивидуальной до групповой, от непосредственного присутствия исследователя до виртуальной, когда респондент заполняет методику самостоятельно. Стоит отме-

титель, что эта методика разрабатывалась для сугубо исследовательских целей, и в данный момент находится в стадии доработки и валидации. Предполагается проведение экспертной оценки и получение корреляций с методикой САН В.А. Доскина.

### **Методологические ограничения исследования морального развития.**

*Т. П. Авдулова (Москва)*

Общая логика развития психологического знания определяет возрастающую роль этических вопросов как с точки зрения исследования высших проявлений психических процессов, одним из которых является нравственность, так и с позиции оценки правомерности, этичности тех или иных исследований и глобальных задач, которые ставит перед собой психология. Методологические основания изучения морального развития в настоящее время находятся в стадии разработки и связаны со значительным количеством ограничений. Исследование процесса морального развития, нравственной позиции личности сопряжено с целым комплексом проблем, обусловленных как чрезвычайной сложностью самого предмета исследования, так и трудностями организации научного познания моральной сферы.

Основные структурные компоненты моральной сферы: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, — связаны между собой сложным образом. Традиционный подход к исследованию когнитивной составляющей моральной сферы, когда моральное мышление рассматривается как развитие по восходящим последовательным ступеням, каждая ступень описывается как качественно своеобразная, а вышестоящая ступень заменяет нижестоящую, — не удовлетворяет современному уровню психологического знания.

Исследования отечественных и зарубежных авторов показывают неоднородность моральных суждений, контекстуальную зависимость переходов от одной стадии к другой, множественную гетерогенность морального сознания по таким линиям анализа как зависимость от партнера по общению; от содержания нравственной нормы; культурная обусловленность; эмоциональная включенность; сложность конфликта; контексты ситуации и т. д. Моральные суждения рождаются относительно гипотетической ситуации или реального происшествия, а также в зависимости от типов моральной ориентации, которые были частью подтверждены, а частью опровергнуты в последующих исследованиях.

Моральное развитие не укладывается в жесткие рамки отдельных стадий, и уровень моральных суждений колеблется, особенно в детстве, когда ребенок может фактически ситуативно занимать любую позицию на всем диапазоне своих достижений в моральном мышлении. Исследования также обнаруживают гетерохронность усвоения различных по содержанию моральных норм и опережающее развитие моральных суждений в сравнении с моральным поведением. Очевидно, что наличие моральной позиции является необходимым, но недостаточным условием морального поведения. Не разрешимые на сегодняшний день сложности возникают при попытке определить переход от внешних, воспитывающих моментов к внутренней саморегуляции, к нравственной автономии.

Среди исследователей морального развития когнитивного направления нет единодушия в оценке соотношения эксплицитного знания субъекта, представленного в форме суждения и имплицитного — в форме узнавания и различения, а также взаимосвязи между способностью осуществлять моральное суждение, принимать моральные решения (основываясь на внутренних принципах), и действовать, руководствуясь этими решениями. Предложенные на сегодняшний день исследовательские модели не могут выступать непосредственной основой нравственного воспитания личности, а лишь констатируют серьезное расхождение между моральными суждениями и моральным поведением.



Эмпирические исследования морального развития сталкиваются с принципиальными этическими ограничениями на моделирование ситуаций морального выбора, когда перед ребенком пусть даже потенциально открывается возможность нарушить моральную или социальную норму, получив тем самым определенную «прибыль». Исследование готовности детей и подростков соблюдать, скажем, норму честности, предполагает и альтернативный выбор – возможность обмануть. Какова ответственность исследователя, задающего эту возможность в поведении испытуемого, чья нравственная система еще только находится в процессе своего становления.

Вместе с тем, отсутствие альтернативного (не морального) и при этом мотивированного (равно привлекательного) выбора ставит под сомнение само содержание морального действия, так как абсолютно доказанным является факт несоответствия реального морального поведения тем суждениям, в которые готов пуститься ребенок или подросток осуществляя вербальный выбор по какой-либо дилемме. Структура морального выбора меняется когда вместо истории о каком-то персонаже, ребенок видит перед собой некие материальные блага, которыми он может овладеть, нарушив какую-нибудь моральную норму (конечно, известную), но не делает этого. Только в такой ситуации можно говорить о нравственном поведении личности, которое и является конечной целью морального развития. Тогда как моральные суждения являются лишь промежуточным, не линейно связанным с реальными поступками этапом развития.

В моральном развитии значимой является и предвосхищающая роль эмоций. Но модус этих эмоций не всегда позволяет оценить действия как моральные. Можно ли считать поведение, регулируемое страхом наказания или внешнего, социального порицания нравственным? А если это страх внутреннего отрицательного самоотношения? Многие исследователи считают, что отрицательные эмоции, вызывают дистресс и актуализируют эгоистическую, а не альтруистическую мотивацию, направленную на уменьшение собственного неблагополучия.

Существует и другой источник развития эмоциональной компоненты морали. Эмпатия как сопереживание и сочувствие другому человеку через механизм подражания, проекции, понимания и прогнозирования, будучи заключенной в границах эмоционального опыта, тем не менее оказывает прямое воздействие на моральное поведение субъекта. Высшие эмоции парадоксальным образом придают устойчивость нравственным смыслам действий, обеспечивают формирование личностного смысла. Без эмоционального переживания моральное действие остается или случайным, или формальным. Однако аффективная саморегуляция очевидно не является достаточной.

Противоречиво оценивается в различных психологических школах влияние на поведение переживание субъектом чувства вины и стыда. Диапазон оценок колеблется от понимания чувства вины как источника тревоги, страха и невроза до экспериментальных исследований чувства вины как эффективного регулятора поведения личности, мотивирующего просоциальные поступки и способствующего адаптации личности в обществе.

Еще сложнее исследовать и понять содержание морального поведения и его мотивацию. Формирующаяся в раннем онтогенезе мораль запретов сохраняет свое ограничительное значение и в зрелых возрастах. Можно ли считать нравственным поведение, ориентированное на негативные следствия нарушения социальных и нравственных норм («наказание»)? А если эти ограничения действуют эффективно? А если они интериоризировались и стали внутренним «табу»?

С одной стороны, действие может считаться моральным, только если субъект действия осознает альтернативность морального выбора и руководствуется исключительно моральной мотивацией. С другой стороны, любое действие, особенно в межличностном взаимодействии очевидно полимотивированно. Оправданно ли в этом смысле различать собственно моральное поведение и просоциальное, т. е. действие, направ-

ленное на другого человека, формально соответствующее требованиям морали, но инициируемое скрытыми утилитарными потребностями?

Моральное поведение включает не только самоограничения в отношении нарушения моральных норм, но и активность в их соблюдении, которая осуществляется с опорой на другие психические процессы и закономерности социального взаимодействия. Активная способность прийти на помощь человеку, оказавшемуся в экстремальной ситуации не тождественна принципиальной, но пассивной позиции никогда не брать ничего чужого. Таким образом, еще одной методологической сложностью изучения нравственности является необходимость оценки степени активности или пассивности позиции личности, распространенности моральной сферы только на субъекта морального действия или на его социальное окружение, готовности отстаивать собственную моральную позицию, принять на себя моральную ответственность и реализовывать ее в отношении других людей.

Мораль, будучи всегда ориентированной на другого человека, формируется в процессе социализации ребенка, ориентации на социальные требования, исходя из потребностей поддержки, принятия, стремления быть включенным в группу, а значит соблюдать нормы поведения, предлагаемые группой, принимать точки зрения других людей. Вместе с тем, моральный поступок зачастую основывается на готовности противостоять мнению других, на индивидуальной ответственности и независимости. Однако и в самой этике нет (возможно и не может быть) однозначного решения вопроса о первостепенном значении абстрактных моральных императивов или ответственности перед конкретным человеком.

## **Уровни развития структурных компонентов Я-концепции**

*В.С. Агапов (Москва)*

Я-концепция представляет собой субъективную, осознанную динамическую структуру, в которой происходит развитие самопознания, самооценки, самоотношения, самоконтроля и образа Я. Она определяет направление жизненных смыслов, цели и перспективу их достижения в меняющихся обстоятельствах.

Проблема развития важнейших структурных компонентов Я-концепции рассмотрена в диссертациях С.А. Куненкова (2004), И.Л. Фельдман (2005), О.Б. Смирновой (2009) и Л.О. Андроновой (2009), выполненных под нашим руководством. На основе выявленных критериев и показателей осуществлен эмпирический анализ содержательного структурирования Я-концепции личности в процессе ее развития.

Обратимся к анализу выделенных уровней развития структурных компонентов Я-концепции.

С.А. Куненков изучил развитие позитивной самооценки в структуре Я-концепции подростков. Структурно-функциональная организация самооценки и Я-концепции отражает закономерное взаимодействие самооценок, оценок внешнего мира и рефлексивных оценок. Определены следующие уровни развития самооценки в структуре Я-концепции. Низкий уровень развития самооценки характеризуется не глубоким содержанием самооценочных суждений, преимущественной неадекватностью самооценок, отсутствием подтверждения самооценки анализом реальных факторов, каузальной атрибуцией.

Среднему уровню свойственны непоследовательность реалистичных самооценок, каузальная атрибуция за счет внешних условий, преимущественной ориентацией личности при обосновании самооценки на знание своих особенностей, глубоким и разно-сторонним содержанием самооценочных суждений.

О.Б. Смирнова осуществила анализ развития самоотношения в структуре Я-концепции учителя начальных классов. Ему установлены следующие уровни развития изучаемого феномена.

Низкий уровень самоотношения характеризуется необъективным отношением к себе, отсутствием адекватного понимания особенностей своей личности и представления себя как субъекта профессиональной деятельности, значительной зависимостью от мнения окружающих людей, несформированностью внутренних критериев самооценки.

Средний уровень развития самоотношения: недостаточно адекватная самооценка потенциальных возможностей собственной личности в рамках эффективного выполнения профессиональной деятельности; недостаточная удовлетворенность своими успехами на пути личностно-профессионального становления, а также средний уровень принятия собственных личностных особенностей, недостаточно сформированное умение анализировать информацию о себе на основании отношения других людей.

Высокий уровень развития самоотношения: сформированное знание собственных личностных особенностей как субъекта профессиональной деятельности, наличие активного стремления к познанию и изучению своих особенностей в аспекте профессиональной деятельности, к развитию собственной личности. Приоритетным является дальнейшее самосовершенствование и приобретение новых знаний о качестве, чертах и свойствах своей личности.

Л.О. Андропова выявила пути и средства оптимизации процесса развития самоконтроля в структуре Я-концепции учителя начальных классов. Уровень развития самоконтроля определяется степенью его результативности, устойчивости, стремлением к личностному саморазвитию.

Уровни развития самоконтроля в структуре Я-концепции могут определяться через анализ его внешнего проявления в деятельности:

- низкий уровень развития самоконтроля характеризуется неустойчивостью профессиональной деятельности, при отсутствии внешнего контроля возможно пренебрежение своими обязанностями; жизненные цели недостаточно осознаны, лидерские тенденции не выражены; отмечается пессимистическое отношение к происходящему; низкий уровень развития рефлексии;
- средний уровень отличается более устойчивым проявлением самоконтроля в структуре Я-концепции личности, его целенаправленностью, осознанностью применения средств и методов самоконтроля, ответственность за результаты своего труда; планирование устойчивого, но при изменении условий состав действий не меняется, основным мотивом самоконтроля выступает стремление к личным достижениям, поэтому эффективность самоконтроля, осуществляемого периодически, снижена;
- высокий уровень самоконтроля отличается высокой степенью результативности, постоянством и устойчивостью; устойчивое планирование, изменение состава действий в соответствии с условиями, чередование форм и видов самоконтроля, самостоятельность в проверке полученных результатов; среди личностных качеств преобладают: способность владеть собой в различных ситуациях, оптимистическое отношение к миру, окружающим людям и себе самому, стабильность, управляемость событий.

Таким образом, структурные компоненты, развивающиеся неравномерно, характеризуют качественные особенности Я-концепции личности. Постичь закономерности развития структурных компонентов Я-концепции позволяют выявленная система критериев, показателей и уровней.

## **Методологические основы этнопсихологии**

*З.И. Айгумова (Москва)*

История этнопсихологических исследований такова, что продолжительное затишье в этой сфере отечественной науке привело к тому, что мировая этнопсихология

продвинулась в этом вопросе далеко вперед и сегодня чаще всего мы следуем за Западом, используя, прежде всего достижения американской кросскультурной психологии и европейской психологии межгрупповых отношений. «Эти теории «замешиваются» также и на наиболее известных отечественных концепциях: теории этногенеза Ю.В. Бромлея, историко-психологической концепции межгрупповых отношений Б.Ф. Поршнева, биолого-географической концепции этноса и этногенеза Л.Н. Гумилева (Солдатова Г.У., 1992, с. 33–44)

Отечественные этнопсихологи продолжают дискуссии по поводу статуса данной дисциплины. Существуют мнения о том, что этнопсихология – это:

- 1) продолжение индивидуальной психологии;
- 2) самостоятельная наука;
- 3) отрасль социальной психологии.

Разделяя взгляд, о том, что этнопсихология – отрасль социальной психологии, считаю, что методологические основания данной дисциплины берут свое начало в социальной психологии. Как и в социальной психологии, в этнопсихологии существует проблема «наложения друг на друга двух рядов закономерностей: общественного развития и развития психики человека». Считаю, что этнопсихология изучает как массовые психические процессы, так и положение личности в группе, т. е. изучается как личность в контексте культур, так и межэтнические отношения. Особенность нашего подхода заключается в том, что предметом этнопсихологии является этническое самосознание, как всеобъемлющая характеристика, так как «... этническое самосознание – это своего рода «последний рубеж» сохранения этничности, ибо в ходе исторического развития могут быть утеряны и язык, и общая территория, и даже культурные традиции, но пока сохраняется этническое самосознание, не тускнеет и образ этнического «мы» (Сикевич З.В., 1996). Исходя из этой позиции, методологической основой этнопсихологии является идея о развитии личности путем «присвоения материальной и духовной культуры общества». Прежде всего, речь идет о «присвоении» традиционных ценностей и новых идей многополярного миропорядка (Мухина В.С., 1999).

Методологию этнопсихологии также определяют идея историзма, предложенная Гельвецием (1938), идея равенства всех народов, лежащая в основе гуманного отношения к людям. По мнению Гельвеция, идея равенства означает, что нет народа избранного и нет народа гонимого, отсталого, примитивного. В психологическом отношении народы равны.

Идеи, заложенные в основных теориях этнопсихологии, определяют границы понятий научного знания, их генезис. Так В. Вундт в теории «Психология народов» (2001) отмечает, что совместная жизнь индивидов и их взаимодействие между собой должны порождать новые явления со своеобразными законами, которые не противоречат законам индивидуального сознания, но и не сводятся к ним. Основной метод психологии народов – анализ конкретно-исторических продуктов духовной жизни, т. е. языка, мифов и обычаев, которые представляют собой не фрагменты творчества народного духа, а сам дух.

В теории «Психология масс», с точки зрения Г. Тарда (1892), социальное поведение не имеет другого объяснения, кроме как при помощи идеи подражания. Идея подражания учитывает иррациональные моменты в социальном поведении, поэтому и оказывается более продуктивной. Чисто теоретическое значение психологии масс оказалось двойственным: с одной стороны, здесь предложено определенное объяснение взаимоотношений личности и общества, но с другой стороны, это объяснение не было обоснованно. Формально признавался примат индивида над обществом, но само общество сводилось к толпе.

Л.С. Выготский (1982–1984) в «Культурно-исторической теории» отмечает, что психическая деятельность в процессе культурно-исторического развития формируется под

вливанием орудий труда, вызывая тем самым принципиальную перестройку ее внутреннего содержания.

Теоретические и эмпирические этнопсихологические исследования позволяют сегодня утверждать, что самым перспективным направлением является универсализм. Основная идея этого направления – культуры равные, внешне разные, но в основе своей одинаковые, т. е. базовые психологические процессы являются общими для человеческих существ повсюду на Земле, но на их проявления серьезно влияет культура. Ярким примером данного направления является работа Леви-Стросса «Первобытное мышление».

Этнопсихологические исследования как впрочем, и психологические, должны опираться на определенную систему анализа. Одним из таких систем анализа является междисциплинарный подход, который предполагает изучение этнопсихологии как продукта исторического, экономического, политического, культурного развития, т. е. «сложность самих этнопсихологических явлений, их неоднозначность и многогранность неизбежно порождает необходимость междисциплинарного подхода» (Солдатов Г.У., 1992, с. 33–44)

Этнопсихологические явления требуют интегрирования многих наук: опираясь на психологические теории и концепции, необходимо привлекать исторические, социологические, этнологические, антропологические и другие знания. «И это не дань методологической моде на «комплексные программы», а внутренняя необходимость, поскольку сама национальная проблематика не может изучаться в отрыве от специфики национально-культурных содержания (норм, традиций, обычаев и т. д.) и вне конкретного исторического контекста. Психолог или социолог, нечувствительный к этим контекстам, подчас имеющим острую политическую окраску, просто оказывается «вне предмета исследования» (Собкин В.С., 1998).

Таким образом, обозначенные выше идеи, и определяют развитие этнопсихологии сегодня.

### **Психологическое сопровождение развития самоконтроля как необходимого компонента профессиональной деятельности учителя**

*Л.О. Андропова (Тула)*

Современная российская система образования предъявляет высокие требования к личности и профессиональной компетенции учителя. Этим объясняется возросшее число психолого-педагогических исследований профессионального становления личности учителя и совершенствования его Я-концепции. Особенное место в структуре Я-концепции занимает самоконтроль, который, будучи качеством личности и условием проявления ее самостоятельности и активности, в то же время является составной частью, необходимым компонентом всех видов учебной и трудовой деятельности. Он необходим не только при выполнении самостоятельной работы, но и при выполнении действий на всех предшествующих стадиях, начиная с пробных, совершаемых под внешним управлением. Благодаря самоконтролю человек окончательно овладевает определенным способом деятельности.

Оптимальное развитие профессионального самоконтроля предусматривает психологическое сопровождение данного процесса, включающего комплексное сопровождение и создание специальных психологических, акмеологических и педагогических условий. Задачи психологического сопровождения: диагностика сущности возникшей проблемы; предоставление информации о проблеме и путях ее решения; консультирование на этапе принятия решения и выработки алгоритма решения проблемы; первичная помощь на этапе выполнения алгоритма решения проблемы.

Наше эмпирическое исследование выявило определенную динамику развития самоконтроля в структуре Я-концепции учителя начальных классов и личностных факторов, влияющих на этот феномен.

Помимо личностных, профессиональных и возрастных особенностей, а также стадий профессионального развития в выборе технологий психологического сопровождения развития самоконтроля как необходимого компонента профессиональной деятельности учителя необходимо учитывать саму специфику этого феномена. Опираясь на структуру самоконтроля как внутреннего механизма, мы выделяем два слоя: действенно-практический, включающий самонаблюдение, сличение, самоанализ и самооценку как последовательно осуществляемые элементы самоконтролирующей деятельности учителя, и мотивационно-ориентировочный, который составляют теоретические знания, конструктивные схемы, опережающий образ результата деятельности, ориентировочная основа педагогической деятельности, мотивы и рефлексивные механизмы.

Наиболее продуктивные формы работы по оказанию поддержки в развитии самоконтроля: деловые игры, теоретические семинары и семинары-практикумы, помощь в составлении индивидуальной программы развития самоконтроля, специальные тренинги.

При изучении различных психологических дисциплин в педагогическом вузе или колледже у учителя складываются определенные представления о том, как должна протекать психическая деятельность. Однако в практической педагогической работе учитель, прежде всего, нуждается в психологических знаниях прикладного характера. Поэтому учителям необходимо продолжить психологическое образование, но его содержание должно быть принципиально иным: не знания о механизмах функционирования психологических процессов, а знание условий эффективного обучения, способов индивидуального подхода, влияния оценочных действий на школьников и др. Для решения этой задачи подходит такая форма организации обучения как теоретические семинары. Они необходимы для создания первичных предпосылок усвоения необходимых знаний и возникновения представлений о той или иной технологии работы, на них формируется мотивация, стимулирующая потребности в самостоятельной работе и апробации новых технологий.

Основные задачи развития самоконтроля, которые возможно решить на теоретических семинарах:

- 1) развитие системы теоретических знаний. усвоение системы категорий формирует своеобразные «категориальные рамки», сквозь призму которых учитель воспринимает и интерпретирует конкретные ситуации, возникающие в процессе его взаимодействия с окружающими и собой;
- 2) формирование мотивационного компонента, как проявления потребностей побуждающих учителя к определенной деятельности, в нашем случае – к развитию самоконтроля от которого во многом зависит качество осуществления деятельности;
- 3) создание ориентировочной основы педагогической деятельности как объективного ориентира, который существует в форме системы научных знаний, ориентировочной основы сознания и деятельности, в которой объективные ориентиры реализуются.

Семинары-практикумы, решают те же задачи в развитии самоконтроля, что и теоретические семинары, но в отличие от них, в семинары-практикумы вводятся элементы практических занятий: экспресс-диагностика дает возможность участникам получить необходимую информацию о себе в рамках изучаемой темы, дискуссия, обсуждение и другие формы обратной связи, позволяют выявить общие проблемы, поделиться имеющимся опытом и определить степень заинтересованности, разработка новых проектов, рассмотрение предложений, создание общей схемы действий и т. д.

Возможна и интеграция этих двух форм в виде научно-практического семинара, цель которого – глобальное преобразование личности учителя начальных классов в короткое время. Во время научно-практического семинара решаются задачи: перестройка внутренней системы отношений учителя и ученика с традиционно-стереотипизированного на личностно-развивающее, оптимизация социально-перцептивной сферы

личности учителя, развитие оптимальных поведенческих стратегий в типичных и нетипичных педагогических ситуациях.

Деловые игры как форма оказания поддержки в развитии самоконтроля могут быть организованы отдельно или включены как элементы в семинары-практикумы или тренинги. При помощи деловой игры можно моделировать отношения, которые складываются между участниками педагогического процесса, возможные конфликтные ситуации, проблемы, возникающие в процессе осуществления самоконтроля. В деловых играх активно развивается такая структурная составляющая самоконтроля как самонаблюдение. Оно имеет две стороны. Первая направлена вовне: человек как бы со стороны наблюдает за своими практическими действиями, соотнося их результаты со своими целями и установками, а также с общественными интересами. Вторая – в свое Я. Здесь самонаблюдение выступает как средство познания человеком своей психики, ее индивидуальных особенностей, ее нацеленности на решение задач, которые человек ставит перед собой, и которые общество ставит перед человеком.

Имитируя реальное взаимодействие, учитель формирует оперативный образ ситуации. В нем воплощается конструктивная схема решения, и одновременно отражаются особенности конкретной ситуации взаимодействия между учителем и учащимися, администратией, коллегами и т. д. в данный момент времени. Умение быстро создавать оперативный образ позволяет учителю отбирать текущую информацию в самом ходе решения, быстро уточнять и корректировать действия, контролировать свою профессионально-педагогическую деятельность.

В психологическом сопровождении развития самоконтроля возможно проведение узконаправленного тренинга по этой проблеме, однако, на наш взгляд, эффективнее использовать профессиональный тренинг, включая в него специальные упражнения по развитию навыков самоконтроля. Профессиональный тренинг учителя – это педагогический тренинг. Эта форма работы позволяет не только отработать внешние техники (умения и навыки), но и помогает учителю оптимизировать организацию своей психики, сформировать свою шкалу самооценки, научиться применять психотехнические процедуры для изменения своих состояний. Особую роль педагогический тренинг играет в развитии таких структурных элементов самоконтроля как сличение, самоанализ, самооценка и рефлексивный компонент.

Для определения оптимального способа решения проблемы, учитель должен сформулировать на основе идеи конструктивную схему этого решения, в которой бы учитывались особенности конкретной педагогической ситуации. Конструктивная схема – это система конкретных действий, с помощью которых учитель создает условия для активной деятельности, направленной на решение поставленной педагогической задачи. Эта структурная единица самоконтроля является индивидуальной, каждый учитель должен самостоятельно на основе своих особенностей личности и деятельности выработать свою схему. Индивидуальные психолого-акмеологические консультации являются наиболее эффективными в оказании помощи в выработке конструктивной схемы деятельности, которая непосредственно включает программу построения и реализации самоконтроля.

### **Развитие нравственных представлений в подростковом возрасте как фактор становления личности**

*Ю.Н. Анищенкова (Минск)*

Идея развития личности как саморазвития путем овладения с помощью психологических орудий-средств собственной психикой и поведением – центральная в культурно-исторической концепции и основополагающая для разработки проблематики развития нравственности. Развитие нравственности, согласно Л.С. Выготскому, опреде-

ляется социальной ситуацией. Он отмечает, что «с точки зрения социальной психологии на мораль приходится смотреть как на известную форму социального поведения...» (Выготский, Л.С., 1991, с. 250). Дальнейшее развитие идеи Л.С. Выготского получили в работах его учеников и последователей, в частности, А.Н. Леонтьева. А.Н. Леонтьев ввел в психологию категорию «личностного смысла». Впоследствии, развивая смысловое направление деятельностного подхода, Б.С. Братусь предложил термин «смысловая сфера личности». С позиции нравственно-духовной концепции Б.С. Братуся поиск смысла жизни — жизненная задача личности, осуществляемая через деятельность. При этом приоритетом является нравственная оценка деятельности, а не ее цель. В соответствии с позицией Б.С. Братуся (1999, с. 285–298), определенная нравственная позиция — обязательное качество зрелой личности. Личностное развитие понимается им как смысловое, нравственно-ценностное преобразование. Специфика личности определяется ее смысловым полем — высшим слоем психического отражения. Реализуя в деятельности свою нравственную позицию, личность выходит за пределы наличной ситуации. Нравственно-ценностная плоскость деятельности приобщает личность к общечеловеческой действительности. Б.С. Братусь (1998, с. 50–59) утверждает, что о нравственности можно говорить только начиная с гуманистического уровня развития нравственного сознания.

Наиболее чувствительный период для формирования самосознания — подростковый возраст. Именно в этом возрасте складываются основные новообразования, определяющие дальнейшее личностное развитие.

С целью изучения особенностей динамики развития нравственных представлений в подростковом возрасте нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на определение особенностей этого процесса, и их взаимосвязью с развитием смысловой сферы личности. В исследовании участвовали 467 подростков в возрасте от 12 до 16 лет (252 девочки и 215 мальчиков). Из них 237 — столичные жители, а 230 проживают в различных регионах страны (Витебская, Могилевская, Брестская области). Общая выборка была разделена на группы по возрастному критерию. Младшую возрастную группу 12–13 лет составили подростки в количестве 149 человек (31,9%), 14–15-летние подростки были представлены в количестве 225 человек (48,2%), старшая возрастная группа включала 93 человека (19,9%) 16-летних подростков.

Для исследования нравственной сферы личности подростков и определения возрастных особенностей нравственных представлений использовалась самооценочная методика на основе техники репертуарных решеток, которая направлена на определение специфики построения испытуемыми системы ценностей и нравственных идеалов. Наша модификация данной разработки позволяет исследовать представления подростков о Я-реальном, Я-идеальном и Я-нравственном, которые были выделены в качестве структурных компонентов комплекса нравственных представлений. Также использовался тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева, направленный на изучение структуры осмысленности жизни личности.

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке с помощью статистического пакета SPSS-13. Методы обработки экспериментальных данных включали корреляционный (коэффициенты корреляции Пирсона) и факторный анализ.

Качественный анализ показывает, что в содержании первых факторов всех трех образов имеются два общих личностных качества — «интересующийся» и «самостоятельный». Эти качества можно определить как своего рода системообразующее «ядро» комплекса нравственных представлений, обеспечивающее активность жизненной позиции, потенциал личностного развития и независимость в принятии решений.

Образы Я-реальное и Я-идеальное объединяет одно определение — «сопереживающий»; Я-реальное и Я-нравственное — «добрый» и «отзывчивый». Наибольшее коли-



чество совпадений в первых факторах отмечено между образами Я-идеальное и Я-нравственное: «сосредоточенный», «работоспособный», «уверенный», «честный», «сообразительный», «сознательный», «деликатный», «серьезный».

Характерными только для образа Я-реальное являются определения «впечатлительный», «эмоциональный», «добрый», «любопытный», «альтруистичный», «юморист». Эти определения связаны прежде всего с эмоциональными характеристиками. Именно такими видят себя белорусские подростки. Определение «честолюбивый» служит отличительным признаком образа Я-идеальное, что можно интерпретировать в качестве стремления подростков быть более целеустремленными и настойчивыми в достижении жизненных целей. Специфичными для образа Я-нравственное являются определения, соотносящиеся с интеллектуальным потенциалом («умный») и способностью к волевым усилиям («внимательный», «ответственный», «серьезный»). То, что подростки приписывают эти качества образу Я-нравственное, может свидетельствовать о высокой субъективной оценке ими высоконравственной личности. В то же время отсутствие этих качеств, как наиболее значимых в структуре первого фактора Я-реальное можно интерпретировать как признак невысокой самооценки исследованных подростков в отношении своих интеллектуальных и волевых свойств.

В ходе исследования проводился корреляционный анализ (по Пирсону) первых, наиболее значимых факторов структурных компонентов нравственных представлений Я-реальное, Я-идеальное, Я-нравственное с общим показателем осмысленности жизни и тремя конкретными смысложизненными ориентациями. Мы установили, что в целом смысложизненные ориентации оказались статистически значимо связаны с первыми факторами образов Я-реальное, Я-идеальное и Я-нравственное у белорусских подростков. Общий показатель осмысленности жизни и цели в жизни как смысложизненные ориентации, а также внутренний локус контроля коррелируют со всеми структурными компонентами нравственных представлений. Процесс жизни, удовлетворенность самореализацией и внешний локус контроля коррелируют только с образом Я-реальное. Выявленные закономерности, на наш взгляд, свидетельствуют о реалистичности и осознанности смысложизненных ориентаций у подростков, составивших выборку.

В нашем исследовании нас также интересовали тенденции и закономерности динамики развития нравственных представлений на протяжении подросткового возраста в соотношении с процессами формирования смысловой сферы личности. Для решения этой задачи был проведен корреляционный анализ (по Пирсону) для трех возрастных групп.

Показано, что соотношение между осмысленностью жизни и отдельными структурными компонентами нравственных представлений имеет существенные различия на протяжении подросткового возраста. Корреляция с образом Я-реальное является стабильной для всех трех возрастных групп. В средней возрастной группе (14–15 лет) обнаружена корреляция с образом Я-идеальное. В старшей возрастной группе (16 лет) возникает корреляция с образом Я-нравственное. Для 16-летних характерна корреляция внутреннего локуса контроля и образа Я-нравственное. Существенным является то, что для младшей и средней возрастной групп не установлено статистически значимых связей между смысложизненными ориентациями и образом Я-нравственное, что можно рассматривать как тенденцию к влиянию нравственных представлений на смысловую сферу личности.

Обращает на себя внимание тот факт, что образ Я-идеальное оказался не взаимосвязанным со смысложизненными ориентациями в младшей и старшей возрастных группах. Только в группе 14–15-летних подростков обнаружены корреляции с осмысленностью жизни ( $r=0,166$ ,  $p<0,05$ ) и целями в жизни ( $r=0,183$ ,  $p<0,01$ ). Исходя из этого, мы заключаем, что возрастная динамика развития личностных смыслов у подрост-

ков характеризуется наличием промежуточной стадии идеализации смысловой сферы, касающихся осмысленности жизни и постановки жизненных целей.

Полученные данные позволяют сделать вывод об определенной противоречивости нравственной сферы подростков, находящейся в процессе своего становления. Наличие противоречий в ходе становления системы нравственных представлений мы рассматриваем как свидетельство того, что самоопределение подростка осуществляется в активной форме. Подростки с высоким уровнем развития нравственных представлений характеризуются развитостью осмысленности жизни и преимущественно внутренним локусом контроля. Отметим, что положительная корреляция образа Я-реальное с внутренним локусом контроля свидетельствует о значимости этой личностной характеристики для формирования уважения к моральным нормам.

### **Альтруизм как диалог с миром**

*Н.Е. Антипова (Минск)*

Личность в той или иной степени концентрируется на себе и другом, проявляя двойственность своей природы: эгоцентризм и альтерцентризм, которые могут рассматриваться как социальная направленность и как составляющие личностного потенциала.

Альтруизм в социальном контексте есть «причинение» добра другим, самопожертвование, бескорыстное служение. Большинство словарей определяют альтруизм как бескорыстную заботу о благе других людей, способность жертвовать собственными интересами. Толковый словарь Д.Н. Ушакова определяет альтруизм как стремление к деятельности на пользу других, желание принести пользу ближнему, отсутствие себялюбия. Толковый словарь С.И. Ожегова рассматривает альтруизм как готовность бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своими интересами.

Сам термин «альтруизм» введен французским философом и основателем социологии О. Контом как противоположный по смыслу термину «эгоизм». О. Конт преобразовал латинское *alter*, что означает другой, во французское *altruisme* и характеризующее бескорыстное побуждение человека, влекущее за собой поступки на пользу других людей. Нам также известно латинское выражение *alter ego* — второе я.

В английском языке данный термин отсутствует. А слово *generosity* означает великодушные, щедрость. «Щедрый» имеет еще одно значение — *open-handed, magnanimity* переводится как великодушные, большая душа. «Жертвовать» в английском языке употребляется в двух значениях: 1) дарить — *endow, give, confer as a gift*; 2) приносить в жертву — *sacrifice*. Бескорыстие (бескорыстный) — *disinterested*. В немецком языке есть слово *altruismus*, что и означает альтруизм.

Рассуждая об альтруизме как о личностном потенциале, можно говорить о потребности в отдаче, передаче себя, служении другому, а следовательно, принятии себя в другом и другого в себе. Я и Другой выступают самостоятельно и в сотворчестве, что становится причиной распределения доли авторства, определения предназначения, но, в первую очередь, возможностей диалога.

По М. Буберу, диалог есть «взаимная направленность внутреннего действия». Альтруизм предполагает открытость взаимодействия с миром, принятие мира таким, каков он есть, а значит, проникновенность им. Это не только отдача, но и принятие мира, что и позволяет говорить об альтруизме как о диалоге с миром.

Внешняя и внутренняя картина мира личности также находятся в постоянном диалогическом взаимодействии. Для ее уравнивания личность вступает в полилог (полифоничность сознания, по М.М. Бахтину, есть диалог внутренних голов, ведущих между собой диалог) со своим Я — Другим, представленным как часть мира и как часть самого Я. Это соавтор внутри меня, с которым я веду диалог, противоборствуя или сотрудиная. Конгруэнтность миров личности определяет направленность альт-

руизма. Смысловая организация, мировоззренческая культура (составляющие диалога, по М.М. Бахтину), задают его границы.

В связи с этим появляется вопрос о внутренней свободе Я, возможности которой, с одной стороны, обусловлены этническим, родовым, генетическим опытом, с другой стороны, трансцендентальным опытом Я. Это позволяет рассматривать альтруизм как регулируемую и саморегулирующуюся систему в философско-психологическом контексте. А, следовательно, сказать, что границы сорадости и сострадания как априорны, заданны, так приобретаемы в процессе освоения жизненного пространства.

Чем шире мировоззрение личности, чем больше открытость миру, тем более способна личность к проявлению и сорадости, и сострадания. А также к расширению мира.

И здесь диалог осуществляется между мной и другой личностью, группой, миром как возможностью. Диалог, позволяющий не только само-совершенствоваться (идти своим путем), но и получать поддержку через со-вершенствование (ты можешь), не только быть само-стоятельным (принять одиночество, осуществив выбор), но и получить со-действие (принять помощь).

С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев считают, что основными атрибутами межличностного диалога выступают свобода, равноправие и глубина личностного контакта, взаимопонимание и эмпатия, взаимное доверие и самораскрытие. Что вправде отнести и к альтруизму (Братченко С.Л., Леонтьев Д.А., 2007, с. 23–28).

Схемы диалогического взаимодействия осуществляется в замкнутой и открытой системах и имеет свои особенности.

*Замкнутая система. Интравертированная направленность.* Личность направлена на себя. Соавтором является внутренний Другой. Жалость к себе; страдание, сопряженное с разочарованием, отчужденностью от мира. А также скрытое переживание радости. Результатом такой направленности может быть акцентуация характера, но чаще становится травматический опыт. В основе такой передачи находится *отчужденность от мира*. Лица, пережившие травму, склонны замыкаться на своих переживаниях, сохраняя душевную боль. Проявление альтруистических тенденций во внешнем мире позволяет рассматривать альтруизм как механизм психологической защиты.

*Избирательная направленность.* Личность направлена на взаимодействие с определенной личностью. Определенное лицо становится объектом для сопереживания, соучастия, которому можно доверить, довериться, а следовательно, в основе данной схемы лежит *недоверие к миру*. Сопричастность может быть не только к одной личности, но и к какой-нибудь определенной группе. Часто можно наблюдать в асоциальных группах, в подростковой субкультуре безучастность к судьбам людей, находящихся вне группы, но готовность жертвовать собой, своей жизнью ради члена группы.

*Импульсивная направленность.* Личность направлена на другую личность без избирательности. Обычно объектом становится «удобный» индивид, в данный момент готовый принять поток любви, добра соучаствующего в его жизни человека. «Дающему» не обязательно получить ответную реакцию. И здесь альтруизм выступает как реализация потребности. Отсутствие индивида, готового принять заботу, щедрость души другого, становится причиной холостой растраты ресурса. Если же личность не может перенаправить реализацию потребности на другой объект, то «душит» любовью либо себя, чаще выливающуюся в аутоагрессию, воплощающуюся в педантизме, либо других. А также в межличностном взаимодействии конфликтует с нежелающим принять любовь. Избыточность ресурса альтруизма – в основе данной схемы взаимодействия.

*Открытая система. Экстравертированная направленность.* Личность открыта для созидания, благих дел, готова содействовать, сотрудничать. Границы пространства доброты зависят от *духовных возможностей* личности. И здесь уместно говорить о великодушии человека. Личность участвует в жизни мира и осуществляет выбор мира. Внутреннее переходит во внешнее и наоборот. Личность не замыкается на себе самой,

она «соучаствует» в мире, проявляя свое великодушие. Мир принимается таким, каков он есть. Горечь одиночества и отчужденности тесно переплетаются с восторгом ощущения одиночества во Вселенной, слияния с нею. Это позволяет Автору быть в трех ипостасях: профессионала, волонтера, сопровождающего души. *Профессионал* – спасатель, приходящий на помощь в экстремальной ситуации. Человек, попавший в трудную жизненную или экстремальную ситуацию, ждет «магического помощника» в виде врача скорой помощи, работника МЧС, психотерапевта, экстрасенса, гадалки. Все эти функции и выполняет альтруист, спасая свою или чужую душу, которая уже есть часть его собственной.

*Волонтерство* личности проявляется в ее доброй воле оказывать помощь другим, а, следовательно, это есть ее потребность, внутренняя свобода Я. Выслушать обиженного, отдать последнее нуждающемуся, скрасить последние дни умирающему, – добровольное пожертвование души.

*Сопровождение путника* (Я, Другой, герой и т. д.), как правило, происходит в результате вынужденных обстоятельств, т. к. это путник, нуждающийся в поддержке (врожденная или приобретенная инвалидность, временные или постоянные ограничения).

*Избирательная направленность*. Личность соизмеряет свои возможности, свой потенциал с потребностью мира. Соучастие в результате необходимости для себя и/или другого. Не к каждому проявляется сострадание, сорадость. В диалоговом взаимодействии правильное сочетание поощрений и наказаний, адекватная степень близости, доверия, умение понять мир другого человека.

*Импulsiveвная направленность*. Готовность творить добро всегда и везде, независимо от внутренних и внешних условий. Сотворчество с миром. Имеет две стороны, быстро сменяющие друг друга. Постоянное столкновение внешнего с внутренним, добра со злом, нормы и патологии. Сложное различение границы. Альтруист слышит чудак, в результате чего его группа либо принимает, либо нет. При философском взгляде на жизнь, понимании своих действий, принятии окружающего личность живет в согласии с собой и миром.

Изучая альтруизм как диалог с миром, необходимо обратить внимание на его ситуативное и постоянное проявление; на факторы, активизирующие его проявление, на различие стереотипов поведения и проявление личностных характеристик.

Альтруизм – это открытая система, регулирующая поиском смыслов. И чем свободнее поток соучастия, сопричастности, тем больше обретение внутренней и внешней свободы.

## **Дифференциация личностных качеств авторов граффити по топографическому признаку**

*А.И. Белкин (Самара)*

В настоящей статье анализируются результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей авторов граффити в зависимости от топографических характеристик создаваемых ими продуктов неинституциональной изобразительной деятельности. Были использованы следующие методики: личностный опросник Г. Айзенка ЕРІ, ММРІ, проективная методика «Несуществующее животное», опросник «Направленность граффити» А.И. Белкина.

Общее число респондентов – 149 человек. Выборку составили 44 студента 1 и 4 курсов Самарской государственной архитектурно-строительной академии, 37 студентов 3 курса Поволжского государственного социально-гуманитарного университета им. М.В. Наяновой, и 35 учащихся профессионально-технического училища №1 г. Самары. Авторы граффити разделились на три основные группы: авторы тетрадных, аудиторных и настенных граффити. Основ-

ную массу граффити составили настенные граффити (35,5%), граффити в тетради составили (33,3%), а граффити, нарисованные на партах – аудиторные граффити (29,4%).

Результаты теста ММРІ показывают, что все показатели находятся в пределах нормы. У авторов граффити, рисующих на стенах и в тетради показатели по всем шкалам находятся в пределах 40–50 Т-баллов, т. е. нельзя говорить о достаточно выраженных индивидуально-личностных свойствах, что характерно для высокосбалансированной личности.

Наиболее специфичными показателями оказались у авторов граффити, рисующих на парте. У них наблюдаются пики по 4 шкале – импульсивности (53 Т-балла) и 8 шкале – индивидуалистичности (52 Т-балла).

Ведущая 4 шкала говорит об активной личностной позиции, высокой поисковой активности, преобладании мотивации достижения. При этом имеется склонность к риску, нетерпеливость, неустойчивые, часто завышенные притязания, уровень которых имеет выраженную зависимость от сиюминутных побуждений и внешних влияний, успеха и неудач. Поведение часто непосредственно, высказывания и действия часто опережают планомерную и последовательную продуманность поступков. Наблюдается склонность к противодействию внешнему давлению, присутствует тенденция опираться в основном на собственное мнение, а еще более – на сиюминутные побуждения. Характерен стенический тип реагирования в стрессовых ситуациях, преобладает механизм вытеснения, который часто сопровождается отреагированием на поведенческом уровне вместе с критическими высказываниями, протестными реакциями и агрессивностью.

Ведущая 8 шкала выявляет обособительно-созерцательную личностную позицию, аналитический тип мышления. Наблюдается независимость взглядов, абстрактно-аналитический тип восприятия. Избирательность контактов сочетается с выраженной потребностью в актуализации своей индивидуалистичности. Преобладает защитный механизм – интеллектуализация и уход в мир мечты и фантазии. Выражена потребность в свободе субъективного выбора в принятии решений, а при противодействии окружения их индивидуалистичность только усиливается.

У авторов граффити, рисующих на парте наблюдаются низкие показатели по 2 шкале – пессимистичности (25 Т-баллов), 6 шкале – ригидности (19 Т-баллов), 7 шкале – тревожности (20 Т-баллов), 9 шкале-оптимистичности (20 Т-баллов). Таким образом, для них в меньшей степени характерны проявления тревожности, наблюдаются частые перепады настроения. Также им присуща гибкость в ситуациях межличностного общения.

Результаты диагностики по личностному опроснику Г. Айзенка ЕРІ, ММРІ показали следующие результаты: средние показатели по экстраверсии у авторов граффити, рисующих на парте, составляют 13,3; у авторов граффити, рисующих на стене – 14,4; у авторов граффити, рисующих в тетради – 12,6. Таким образом, экстравертированность в несколько большей степени выражена у авторов граффити, рисующих на стене, в самой меньшей степени – у авторов граффити, рисующих в тетради.

По показателю нейротизма данные распределились следующим образом: у авторов граффити, рисующих на парте – 13; у авторов граффити, рисующих на стене – 12,8; у авторов граффити, рисующих в тетради – 12,8, что говорит о примерно равной выраженности этой психологической переменной у испытуемых всех подвыборок.

Результаты исследования по *проективной методике «Несуществующее животное»* показали, что авторам граффити, рисующим на стенах больше свойственна высокая самооценка (30%), демонстративность (24%), значимость мнения окружающих (29%). В меньшей степени, чем у других подвыборок, выражена чувственность (8%). Авторам граффити, рисующим в тетради, в наибольшей степени свойственна неуверенность в себе (20%). У авторов граффити, рисующих на партах, в наибольшей степени выражена вербальная агрессия (32%) и речевая активность (15%) по сравнению с результатами других подвыборок.

В целом, все результаты выражены в пределах нормы, а наиболее представленными характеристиками оказались высокая самооценка, значимость мнения окружающих, вербальная агрессия, демонстративность и неуверенность в себе.

Статистический анализ показал, что между испытуемыми существует ряд различий. По 4 шкале существует различие между авторами граффити, рисующими в тетради и на парте ( $p < 0,01$ ), а также авторами граффити, рисующими на парте и на стене ( $p < 0,05$ ). Для авторов, рисующих на парте, в большей степени, чем для авторов других граффити, характерна мотивация достижения успеха, устойчивая личностная позиция, склонность к перепадам настроения, импульсивность. По 4 шкале обнаружены различия между авторами граффити, рисующими в тетради и на стене ( $p < 0,01$ ), т. е. по выраженности шкалы импульсивности авторы граффити, рисующие в тетради превосходят авторов настенных граффити. Обнаружено различие по 6 шкале между авторами аудиторных граффити и авторами настенных граффити ( $p < 0,05$ ). Т. е. для авторов аудиторных граффити в меньшей степени характерна ригидность, устойчивость интересов, стеничность установок. Обнаружены различия по шкале лжи L между авторами аудиторных граффити и авторами настенных граффити ( $p < 0,05$ ). Это говорит о том, что авторы настенных граффити в меньшей степени склонны представлять себя в возможно более выгодном свете, демонстрируя строгое соблюдение социальных норм.

Таким образом, существуют различия между личностными авторами граффити в зависимости от топографических областей нанесения надписей и рисунков.

Авторы граффити всех топографических областей социально адаптивны и способны к полноценному социальному взаимодействию. Наиболее специфическими личностными особенностями обладают авторы аудиторных граффити. По-видимому, это связано с ситуацией нанесения надписей и рисунков, носящей изначально социально-протестный характер.

Для авторов аудиторных граффити характерны импульсивность и индивидуальность, склонность к перепадам настроения, устойчивость личностной позиции и активное противодействие при отстаивании собственных взглядов. У них также в большей степени выражены такие психологические качества, как лабильность и склонность представлять себя в более выгодном свете.

Авторам настенных граффити в большей степени присущи ригидность, устойчивость установок и интересов, искренность в межличностном взаимодействии, они менее импульсивны по сравнению с авторами граффити других подвыборок.

Профиль авторов тетрадных граффити оказался наиболее усредненным.

Основными психологическими переменными, которые варьируются в зависимости от топографического признака, являются импульсивность и, в меньшей степени, ригидность, т. е. авторы граффити различных областей между собой различаются, прежде всего, по склонности к риску, активности личностной позиции, неустойчивости притязаний и настроения, стремлению к независимости.

### **Развитие культуры «Я» студентов педагогического колледжа в процессе изучения психологии**

*Е.А. Болотова (Белгород)*

В психологической теории и практике активно развивается направление, связанное с изучением психологической культуры личности. На сегодняшний день имеются исследования психологической культуры в контексте рассмотрения различных вопросов (Н.И. Исаева, Л.С. Колмогорова, Н.И. Лифинцева, Ф.Ш. Мухометзянова, А.Б. Орлов, В.В. Семикин и др.). Подчеркивается необходимость поддержания внутреннего баланса педагогом для построения продуктивной профессиональной деятельности (Л.И. Габдулина, Л.А. Кандыбович, А.М. Колышко, О.В. Кузьменкова, Л.М. Митина, Л.И. Рюм-

шина и др.), что обусловлено значительными изменениями, происходящими в российском образовании. Отмечается значимость создания педагогом условий, «приглашающих» ребенка к культурному самоосуществлению, стимулирующие его искать индивидуальные средства работы над собой, развивать внутренние ресурсы. Понятно, что без обретения самим педагогом таких способностей не возможна и трансляция подобной культурной модели ученикам.

Анализ литературы свидетельствует о неоднозначном решении вопроса о сущности психологической культуры и обнаруживает вариативность научной трактовки этого понятия. При этом большинство авторов сходятся в том, что одним из необходимых компонентов психологической культуры является психологическая грамотность, подразумеваемая, в первую очередь, определенный запас психологических знаний. Существуют исследования, в которых обращается внимание на специфику психологического знания и также заложенный в нем развивающий потенциал для гармоничного развития личности (М.А. Гулина, Е.А. Климов, Е.А. Савина и др.). Отметим, что многие из авторов, кто понимает важность внутреннего «самостроительства» и развития «Я» в процессе обучения, считают психологическое знание терапевтическим по своей сути, что оно «само по себе» способно «произвести психологический эффект на личность» и не требует создания этому процессу дополнительных условий. Таким образом, мы обнаружили ряд противоречий:

- профессиональная реальность требует от педагогов наличия оптимальной психологической культуры, и, прежде всего, культуры «Я», уже на начальном этапе профессионализации, а исследований, посвященных изучению особенностей культуры внутреннего мира студентов педагогических вузов, и технологий ее оптимизации на сегодняшний день не существует;
- психологическое знание содержит в себе огромный спектр возможностей развития культуры «Я», но в практике преподавания психологии студентам педагогического колледжа как учебной дисциплины они, как правило, не учитываются.

Необходимость разрешения данных противоречий определила проблему проведенного нами исследования – каковы особенности, психологические условия и механизмы развития культуры «Я» студентов педагогического колледжа в процессе изучения психологии? Объект – процесс развития культуры «Я»; предмет – особенности, психологические условия и механизмы развития культуры «Я» студентов педагогического колледжа в процессе изучения психологии.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что если в процессе изучения студентами педагогического колледжа психологии учитывать психологические условия и механизмы развития культуры «Я», то это будет способствовать изменению характера внутри и межсистемных связей и уровня гармоничности «Я».

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой и исследования были сформулированы следующие задачи.

1. Раскрыть сущность, структуру и показатели развития культуры «Я» студентов педагогического колледжа. В ходе решения данной теоретической задачи нами было выявлено, что на сегодняшний день в литературе отсутствует определение понятия «развитие культуры «Я», в связи с чем, нами была дана собственная его трактовка. Культура «Я» определяется нами как способ преобразования собственного «Я», как сложное личностное образование, содержащее компоненты, каждый из которых представляет собой сложную систему: мотивационно-потребностную («хочу»), когнитивную («надо»), поведенческую («могу»). Под развитием культуры «Я» в нашем исследовании понимается изменение характера внутри- и межсистемных связей (система культурно-психологических стремлений, система представлений об их значимости, система возможностей их реализации) и уровня гармоничности «Я». Интегрированным показателем развития культуры «Я» является уровень гармоничности структурно-содержательных ком-

понентов «Я», определяющийся на основе соотношения их силы и степени реализации. В структуре культуры «Я» мы выделяем структурно-содержательные и структурно-функциональные компоненты. В основу структурно-содержательных компонентов положена структура, включающая в себя культурно-психологические стремления, оценку их значимости и возможности реализации. Структурно-функциональные компоненты связаны со структурой самосознания и включают в себя самопознание, самоотношение и саморегуляцию. Структурно-содержательные компоненты используются для изучения особенностей развития культуры «Я» и определения психологических условий. Структурно-функциональный компонент использовался в изучении психологических механизмов развития культуры «Я».

2. Выявить психологические условия и механизмы развития культуры «Я» в процессе изучения психологии студентами педагогического колледжа. Решая данную задачу, мы выяснили, что изучение психологии как учебного предмета, объективно содержащее возможности для развития культуры «Я», выполняет эту функцию в том случае, если в процессе изучения создаются ситуации «проживания» психологического знания, способствующие развитию рефлексивной активности и субъектности. В качестве общего психологического механизма развития культуры «Я» выступает сравнение студентом временных образов «Я». Частными механизмами выступает осознание результативности работы над собой во временном континууме «прошлое – настоящее» и уверенность в результативности дальнейшей работы над собой во временном континууме «настоящее – будущее».

3. Определить особенности уровневых и структурных изменений, происходящих в культуре «Я» студентов педагогического колледжа в процессе специально-организованного обучения психологии. Нами установлено, что включение студентов в ситуации «проживания» психологического знания способствуют уровневым и структурным изменениям культуры «Я». Уровневые изменения культуры «Я» характеризуются актуализацией культурно-психологических стремлений, возможностей и представлений о значимости самопознания, принятия себя, управления собой и развитием способности реализовывать их в каждодневной жизни. Структурные изменения связаны с повышением уровня гармоничности не только отдельных структурных составляющих культуры «Я», но и системы «Я» в целом и изменением роли составляющих «Я» в развитии культуры «Я», в частности, в повышении значимости самопознания в контексте мотивационно-потребностной, когнитивной и поведенческой сфер личности.

4. Разработать технологию оптимизации процесса развития культуры «Я» у студентов педагогического колледжа на занятиях по психологии. В ходе исследования разработана технология оптимизации процесса развития культуры «Я» у студентов педагогического колледжа на занятиях по психологии, базирующая на включении в учебный процесс ситуаций «проживания» психологического знания, способствующих развитию рефлексивной активности и субъектности как психологических условий развития культуры «Я». Технология подразумевает следующие особенности работы со студентами: 1) характер знания, осваиваемый на лекциях, семинарах, практических занятиях носит психотерапевтический характер; 2) используются всевозможные субъектно-ориентированные ситуации: (проблемно-ориентированные ситуации; рефлексивно-ориентированные ситуации; ситуации свободного выбора; ситуации осознанного самоанализа). Все перечисленные особенности работы со студентами непосредственно связаны с «проживанием» психологического знания.

Таким образом, наше исследование показало, что если в процессе изучения студентами педагогического колледжа психологии учитывать психологические условия и механизмы развития культуры «Я», то это будет способствовать изменению характера внутри- и межсистемных связей и уровня гармоничности «Я».



## **К построению схемы гармонизации уровней самооценки и притязаний**

*Л.В. Бороздина (Москва)*

При введении в экспериментальную психологию понятия и техники «уровень притязаний» (УП), он использовался, главным образом, как тест на самооценку (СО). Положение школы К. Левина, где концепт и метод были созданы, т.е. положение о связи УП с «уровнем-Я», самосознанием, а, по мнению большинства исследователей, с СО, было преобразовано в представление о том, что между СО и УП имеется некое взаимно-однозначное соответствие. На этом постулате строит свою работу Е.А. Серебрякова, определяя и классифицируя СО по параметрам УП.

Постулат о связи притязаний и СО, а, точнее, допущение об их изоморфизме, оказалось устойчивым, и в течение длительного времени проба на УП служила экспериментальной техникой идентификации СО.

Наряду с диагностикой притязаний, предпринимались попытки построения иных процедур для тестирования СО. С.Я. Рубинштейн (1970) разработала методику, основанную на приеме, с помощью которого ученица К. Левина Т.В. Дембо выясняла суждения человека о его счастье. Прием состоял в том, что субъекту предлагали найти и указать свое место в континууме людей, изображенном в виде вертикальной прямолинейной оси. Рубинштейн изменила исходную процедуру, расширила число шкал и выделила зоны локализации отметок на шкалах в норме и патологии. Новая техника быстро получила распространение у нас, и далее оба метода – «СО» и «УП» – стали использоваться вместе. Применяя их параллельно, исследователи ориентировались на установление сходства результатов тестирования, что и подтверждалось. Но со временем появились факты несоответствия СО и УП (Божович Л.И., Славина Л.С., 1976; Коломинский Н.Л., 1972; Munn N., Fernald L., Fernald P., 1974 и др.). Подобные данные, регистрируемые разными авторами посредством неидентичных техник, вызвали вопрос о справедливости самого постулата об изоморфизме. Для его проверки был принят экспериментальный цикл (Бороздина Л.В., Видинска Л., 1986; Бороздина Л.В., Залученова Е.А., 1993; Пукинска О.В., 2008), обнаруживший тождественность высоты СО и УП примерно в 50% случаев, в остальных конструкты были дивергированы, что имело две формы: УП превышал СО или не достигал ее. По высотному параметру, таким образом, СО способна как совпадать с УП, так и расходиться с ним, что улавливается математически (критерий хи-квадрат для проверки гипотезы о независимости признаков вскрывает независимость уровней СО и притязаний).

Сопоставление изучаемых образований по двум другим параметрам – адекватности и устойчивости – открывает аналогичную картину: возможность сходства и различия конструктов в обозначенном выше процентном соотношении. Диссоциация СО и УП по всем их характеристикам, и, прежде всего, высоте в половине случаев, а также литературные данные, это подтверждающие, вынуждают заключить, что интерпретация УП как однозначного индикатора СО неверна, а применение метода диагностики притязаний в качестве теста на СО неправомерно.

Имеются и иные следствия найденного в эксперименте эффекта: статистически значимый рост хронической тревожности при рассогласовании уровней СО и УП в отличие от их равного соположения. Сравнение «личностных профилей» пациентов с артериальной гипертонией (АГ – эссенциальная форма) и язвенной болезнью (ЯБ дуоденума) выявляет явное сходство клинических кривых с диссоциативной триадой. Ее верификация на материале указанных нозологических форм, не вызывающих в медицине вопроса об их психогенной этиологии, вскрывает не просто наличие «триады», а более экстенсивное и интенсивное ее проявление. В норме разрыв уровней СО и притязаний составляет 50% выборки, в патологии он равен почти 100%; в норме СО снижается до среднего сектора шкал, в патологии СО опускается в нижний диапазон, что со-

проводятся при обоих заболеваниях резким усилением тревожности (Бороздина Л.В., Былкина-Михеева Н., 2002; Бороздина Л.В., Пукинская О.В., Щедрова Л.В., 2002). Ясно, что расхождение уровней СО и притязаний, сочетающееся с выраженным подъемом тревожности, служит потенциально патогенным комплексом. Первоначально он получил наименование «триада риска психосоматических заболеваний». Но последние данные (Сидоров К.Р., 2007), свидетельствующие о значимо большей частоте заражения ОРВИ старших школьников с «триадой риска» (4–5 раз в год) в сравнении с ее отсутствием (1–2 раза) заставляют расширить сферу действия обсуждаемого комплекса. К тому же, между детьми и взрослыми с «триадой риска» наметилась своеобразная преемственность в заболеваниях: у взрослых регистрируется АГ, у детей – вегетативно-сосудистая дистония; у взрослых наличествует ЯБ, у детей – легкие эрозивные поражения верхних отделов желудочно-кишечного тракта. Можно видеть, что вычлененный комплекс являет собой не просто специфическое сочетание отдельных психических образований, а опасное их совмещение, требующее коррекции.

Такая попытка сделана. Из группы испытуемых было отобрано 5 человек, у которых УП превышал СО, вследствие чего самооценочный профиль и отметка на шкале «ум» размещались в среднем диапазоне шкал, а целевой выбор индивидов при экспертизе интеллекта осуществлялся в высоком диапазоне. В жизненной истории этих людей обычно присутствует опыт неуспеха, снижающий СО и часто долго не исчезающий (8–12 лет). Разрыв высот СО и УП служит выражением интраличностного конфликта, суть которого в несоответствии текущих достижений субъекта уровню удовлетворяющей его СО (Пукинская О.В., 2008). Наличие этого подобных обстоятельств – аффективно отягченный опыт неуспеха и внутриличностный конфликт – создают необходимость работы психолога с обоими конструктами. Лица этой категории крайне нуждаются в успехе, но успехе зримом, очевидном и самостоятельно заслуженном, что укрепляет их уверенность в себе и способствует подъему СО. Для ее коррекции респондентам предъявлялись серии задач когнитивно-интеллектуального типа, посильные для решения, но отнюдь не облегченные. Каждый полученный успех усиленно акцентировался, а достигнутый эффект закреплялся специальным «домашним заданием» с последующим отчетом психологу. Помимо того, испытуемым кардинально меняли способ целестроения. Устраняя тактику «сверхпритязаний», когда индивид в стремлении повысить потенциал самовосприятия, намечает цели в зоне риска или недоступности, обследуемым предлагали выбор цели умеренно выше предыдущей, так что при дополнительных усилиях субъект был в состоянии ее достигнуть, однако делая это в без острого эмоционального напряжения. В итоге удавалось уравнивать высоты СО и УП со снижением балла тревожности до среднего диапазона.

Сообщаемый материал представляет собой только пробу, но пробу обнадеживающую и приобретающую чрезвычайную значимость, ввиду обнаружения «триады риска» у детей уже 10-летнего возраста (Бороздина Л.В., Пукинская О.В., 2009).

## **Основные признаки музыкального фанатизма**

*О.А. Варегина (Москва)*

В современных условиях проблема музыкального фанатизма приобретает особую актуальность. Трансформируя переживание настроений предпочитаемого музыкального направления до максимального напряжения и предельных форм выражения, музыкальный фанатизм способен проявиться в любом возрасте. Однако степень влияния музыкальной культуры увеличивается, если речь идет о возрасте активного становления личности.

Процесс формирования ценностных ориентаций – неотъемлемая часть развития личности. Именно на стыке двух возрастных периодов ценностные ориентации ребенка вступают в противоречие со сложившейся системой мотивов и потребностей, при-

водя к их качественной перестройке. На подростковый возраст приходится кризис эго-идентичности. В компании сверстников подросток встречается не с идеалом, а с некоторыми подражаниями идеалу. Личность, общественное положение и статус имеют большое значение при выборе примера для подражания, при предпочтении, оказываемому одному из тысячи других примеров.

Увлечение какой-либо деятельностью, достигающей высокой степени выраженности с формированием культа, с подчинением человека и растворением индивидуальности, носит название фанатизм. Фанатичное отношение формируется в том числе в сфере музыки – музыкальный фанатизм. Общей характеристикой фанатизма являются выработка человеком стереотипа подчинения собственных интересов и устремлений интересам музыкального коллектива, группы, кумира (Менделевич В.Д., 2005, с. 298).

Существенными признаками сверхценного психологического увлечения, к которому относится и музыкальный фанатизм, считаются: глубокая и длительная сосредоточенность на объекте увлечения; пристрастное, эмоционально насыщенное отношение к объекту увлечения; утрата чувства контроля за временем, затрачиваемым на увлечение; игнорирование любой иной деятельности или увлечения (там же, с. 295–296), нежелание принять реальность; инфантильность по отношению ко всему остальному, что не входит в сферу интересов, что не касается увлечения и другие.

Нами выделены следующие основные признаки, свидетельствующие о музыкальном фанатизме или способствующие его формированию.

1. *Наличие одного сверхценного увлечения, которое не оставляет в личности мест ни для каких других интересов.* Даже если система ориентации человека совершенно иллюзорна, она удовлетворяет его потребность в некоей осмысленной картине мира (Фромм Э., 2007, с. 63).

2. *Заикленность на предмете своего поклонения (кумире).* Вера в идеал является главной целью желаний и стремлений человека, имеющего сверхценное увлечение. Он просто не подвергает анализу свои чувства, сила его фанатизма именно в том, что он не видит никого, кроме кумира (Ким В.В., 2003, с. 65).

3. *Выработка стереотипа подчинения собственных интересов и устремлений интересам кумира.* Сверхценное увлечение может заполнить все «пространство» сознания и человек с легкостью подчиниться ему.

4. *Повышенная личностная тревожность.* Под этим понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции к возникновению аффекта (Леонгард К, 1989, с. 76).

5. *Действия по психологическим законам групп фанатов.* Поскольку человек стремится принадлежать к какой-либо социальной группе и быть признанным ею, социальное влияние в большинстве случаев развивает в нем податливость и уступчивость, которые являются предпосылками некоторой психологической зависимости от определенной группы (Ким В.В., 2003, с. 57).

6. *Неспособность критично отнестись к высказываниям и поведению кумира.* Если человек уверен в абсолютности и исключительности своего кумира, то доводы разума его не интересуют (Кузнецова М.Н., 2003, с. 47).

7. *Суженный круг общения.* В подростковый период складываются избирательные отношения со сверстниками, формируется потребность в интимном общении. Подростки через общение с группой фанатов помогают друг другу на время избавиться от чувства потери идентичности, «стереотипизируя самих себя, свои идеалы и своих общих врагов» (Эриксон Э., 1996, с. 289).

8. *Арефлексивность.* Некоторая «наивность», «первозданность» мышления по сравнению с рефлексивностью сознания. Арефлексивность предполагает замкнутость сознания для осознанного понимания чего-либо (Ким В.В., 2003, с. 43).

9. *Нетерпимость к окружающим, вплоть до агрессии.*

10. *Экзальтация* — состояние повышенного возбуждения при всем, что связано с кумиром. Современная жизнь не часто дает подростку возможность почувствовать себя причастным к какому-либо важному действию.

Описанные признаки музыкального фанатизма позволяют уточнить перспективы дальнейшего исследования социально-психологического феномена музыкального фанатизма различными отраслями гуманитарного и социального знания.

## **Структура мотивационной сферы и перспектива будущего старшекласников**

*И.И. Вартанова, И.А. Домахина (Москва)*

Система мотивации в старшем подростковом и юношеском возрасте во многом определяет содержание ведущей деятельности, а также задает развитие личности. Старший школьный возраст — период активной социализации — время относительно сознательного выбора дальнейшего пути, когда жизненные планы строятся с опорой на сформированную в результате самоопределения ценностно-смысловую сферу. Взаимодействуя с окружающим миром в процессе жизнедеятельности, человек определяет свой путь, определяет индивидуальную направленность (Асеев В.Г, 1976). Т. е., поведение и устремления человека не хаотичны — становление личности подразумевает иерархизацию его мотивов и формирование мотивационной структуры, организующей его поведение и направляющей деятельность человека в единое русло. Е.Ю. Патяева (1983, с. 23–32) называет это процессом формирования устойчивого, обобщенного мотивационного образования. Речь идет о продукте содержательно-смыслового отражения человеком действительности. При этом, на первый план выступает осознание подростком своего места в будущем. Основным новообразованием в старшем школьном возрасте становится жизненное и профессиональное самоопределение. Подросток перестает просто «мечтать» о том, что произойдет у него в будущем, он ставит конкретные цели, осознает, каким образом можно их достичь, с помощью каких средств. У подростка складывается некоторая картина своего будущего, в которой заданы конкретные цели и сроки их достижения. Представление о будущем времени существенно характеризует потребностно-мотивационную сферу личности. Временную перспективу можно рассматривать как мотивационное образование (Левин К., 2001; Нюттен Ж., 2004).

Цель данной работы — установить, как выглядит система ценностей современных подростков, содержательная и временная перспектива их стремлений и желаний, и как это связано с типом доминирующей мотивации. В исследовании участвовали ученики 10–11 классов ГОУ СОШ 1497 в возрасте 16–17 лет. Всего в исследовании приняли участие 67 человек, из них 35 мальчиков и 32 девушки. Методы исследования: методика семантического дифференциала Ч. Осгуда (использовались 25 пар прилагательных), методика неоконченных предложений А.Д. Андреевой, методика ценностных ориентаций М. Рокич, методика Е.Б. Фанталовой (ранжировались 23 ценности при их попарном сопоставлении), а также метод мотивационной индукции Ж. Нюттена.

В результате показано, что характер осознания ценностей как значимых и доступных специфически связан с типом доминирующей мотивации подростка. Обнаружено, что для группы учащихся с мотивацией достижения и учебно-познавательной мотивацией, ценности учебной деятельности достаточно хорошо согласованы, в то время как для группы учащихся с мотивацией аффилиации, престижа и конкурентной мотивацией, эти ценности менее значимы и плохо согласованы. Учащиеся раннего юношеского возраста имеют трудности с определением конкретных желаний, стремлений на отдаленный период, временная перспектива желаний и стремлений школьников зависит от типа доминирующей мотивации. У школьников с ведущей мотивацией аф-

филиации желаний и стремления направлены на ближайшее будущее, и связаны они в большей степени с коммуникативной стороной жизни. Даже собственную профессиональную деятельность они видят в контексте отношений с людьми, стремлений получить одобрение окружающих и т. п. Желания испытуемых, направляемых мотивацией достижения, связаны чаще всего с саморазвитием, достижением, успехом и преодолением препятствий; при этом временная перспектива этих желаний достаточно протяженна: ближайшее будущее, отдаленное будущее и жизнь в целом. Учащиеся с доминированием мотивацией престижа можно охарактеризовать тем, что они обладают упрощенной системой ценностей и плохо структурируют представления о собственном будущем. Их желания чаще всего направлены на учебную деятельность, но связаны в основном с желанием получить достойные результаты экзаменов, а не с получением знаний. Школьники с познавательной мотивацией практически все сферы жизни связывают с совершенствованием себя через познание и успешную учебу, уверенность им также придает владение необходимыми знаниями, этим же они могут добиться авторитета у окружающих. У старшеклассников с доминирующей мотивацией конкуренции стремления и желания связаны с активностью в достижении собственных целей, при этом они уделяют большое внимание коммуникативной стороне жизни, но при этом все связано с получением одобрения, признанием собственного авторитета у окружающих.

### **Особенности профессиональной идентичности студентов режиссерского факультета**

*О.В. Гавриченко (Москва)*

Новые психологические исследования начинают вовлекать профессию актера и режиссера в круг изучаемых проблем, выдвигая на первый план вопросы, связанные с самопрезентацией и профессиональной идентичностью, решая которые, актеры и режиссеры получают возможность более полно реализовать себя в выбранной профессии.

Тема нашего исследования — особенности становления и изменения профессиональной идентичности и самопрезентации личности студентов режиссерского факультета. Представим результаты пилотажного исследования, которое было проведено на выборке студентов, получающих второе высшее режиссерское образование на заочном отделении одного из ведущих театральных вузов страны. В исследовании использовались методики: модификация опросника определения эмоционального интеллекта; методика самоописания М. Куна «Был, есть, буду»; тест самомониторинга М. Snyder, опросник по выявлению иерархии идентичности.

Исходя из полученных результатов данного исследования, мы сделали следующие выводы.

1. В представлении респондентов о себе доминирует образ себя как актера, но не как режиссера или менеджера, у многих студентов проявляется в первую очередь личностная, а не ролевая идентичность.

2. В структуре личностных качеств представлены качества, значимые прежде всего для актеров, но не режиссеров, особенно ярко это проявляется в высоком уровне демонстративности и среднем/низком — доминантности.

3. Данные, полученные при исследовании эмоционального интеллекта, показали, что практически у всех респондентов можно отметить высокие показатели по параметру «управление собственными эмоциями (самоконтроль)», однако общий уровень эмоционального интеллекта не превышает средних значений, особенно по критерию «восприятие и понимание своих и чужих эмоций и эмоциональных состояний».

4. Результаты методики «Самопрезентация» показывали, что практически у всех студентов присутствует умение легко входить в любую роль, гибко реагировать на изменение ситуации и предвидеть впечатление, которое они производят на окружающих.

В то же время средний уровень коммуникативного контроля показывает, что в сложных ситуациях им трудно находить адекватные стратегии поведения и, особенно, разрешения конфликтных ситуаций. Значительная часть респондентов не имеет лидерских качеств, не может настоять на своем и заставить слушать и слушаться себя. Именно такие качества необходимы режиссеру для успешной реализации своих творческих замыслов в процессе взаимодействия с театральной группой.

Проблемы и трудности в осознании себя, которые испытывают студенты обследованной выборки, во многом являются причиной выбора профессии, которая, по их мнению, поможет (и помогает) преодолеть собственные слабости и негативные черты характера. Положительным моментом является позитивная динамика личностного роста у большинства респондентов, пусть даже на настоящий момент этот рост происходит большей частью в воображаемом плане.

Данные результаты получены на первом курсе и у студентов, имеющих преимущественно актерский стаж и опыт работы. Представляется интересным изучение динамики в представлениях о себе и становлении личностных и профессионально значимых качеств на заключительных этапах обучения студентов-режиссеров.

### **Мотивационная, когнитивная и личностная характеристика студентов с разным представлением о психологическом возрасте**

*А.А. Гольцова (Ярославль)*

Понятие «возраст» весьма многопланово. В современной научной литературе выделяют: хронологический (паспортный), биологический (функциональный), социальный (гражданский), психологический (психический) (Головаха Е.И., Кроник А.А., 1984). В каждой из этих возрастных категорий отражается соответствующее ей понимание времени жизни человека как физического объекта, как биологического организма, как члена общества, как неповторимой психологической индивидуальности. Категории «психологический возраст» и «психологическое время» теоретически и методически наименее разработаны. Вместе с тем, именно они представляют для психологии наибольший интерес, поскольку личность живет не только в «психологическом поле», но и в «психологическом времени» и вне индивидуального временного контекста не может быть исчерпывающе и адекватно понята.

Цель нашего исследования: выявить какими мотивами учебной деятельности, уровнем субъективного контроля, уровнем рефлексивности и личностными качествами обладают студенты 1–5 курсов с разным представлением о психологическом возрасте.

Проблема психологического возраста, времени жизни, согласованности временных представлений разрабатывалась в трудах Ш. Бюлер, К. Роджерса, А. Маслоу, Б.Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Н. А. Логиновой, Е. И. Головахи, А.А. Кроника и др. Время личности может рассматриваться в разных аспектах: событийный (Головаха Е.И., Кроник А.А., 1984, Кроник А.А., 2003); эволюционно-генетический (Ш. Бюлер), в котором делается попытка проследить связь жизненного пути личности и возрастной периодизации, соотношение внешних и внутренних событий жизни; типологический (Абульханова К.А., 2001), в котором понятие личностного времени раскрывается через категорию активности, выступающей как способ организации времени жизни, как способ превращения потенциального времени развития личности в реальное время жизни. В ряде исследований типологический подход к организации времени был осуществлен благодаря уже известной типологии К. Юнга. В данных работах показано, что люди с различным представлением о психологическом возрасте различаются по своим индивидуальным особенностям.

При постановке проблемы возраста, которая принята в психологии, практически неисследованным остается вопрос о субъективном отношении человека к собственно-

му возрасту, о том, каким образом объективная хронологическая мера времени жизни трансформируется в самооценку возраста, определяемую в сознании личности на основе обобщенного отражения особенностей жизненного пути в целом и его отдельных этапов (Головаха Е.И., Кроник А.А., 1984). Существует три варианта оценки своего психологического возраста: адекватная; завышенная, когда человек чувствует себя старше своих лет; заниженная, в случае, когда человек ощущает себя моложе, чем это есть в действительности. Адекватность психологического возраста является косвенным показателем благополучия личности, ее продуктивности и реализованности. Идея согласованности, определенной связанности временных Я-представлений считается важнейшим показателем психического здоровья человека.

Базовыми в нашей работе являются теоретические положения событийного подхода Е. И. Головахи и А.А. Кроника (1984). По их мнению, реализованность психологического времени осознается человеком в форме особого переживания своего «внутреннего» возраста, который может быть назван психологическим возрастом личности. Психологический возраст личности – мера психологического прошлого личности, подобно тому, как хронологический возраст – мера хронологического прошлого.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: студенты с различным соотношением психологического и хронологического возраста будут различаться по мотивационной, когнитивной и личностной характеристикам.

В качестве методологического инструментария предлагалось семь методик: для определения психологического возраста, а также показателей, связанных с ним, была использована методика Life-Line (Оценивание пятилетних интервалов) (А. А. Кроник); для исследования когнитивных особенностей студентов: тест-опросник уровня субъективного контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткин) и методика диагностики индивидуальной меры развития свойства рефлексивности А.В. Карпова; для исследования мотивации обучения в вузе были использованы: методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т.И. Ильиной и методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенная А.А. Реаном и В.А. Якуниным; для исследования личностных особенностей студентов были использованы: тест-опросник Г. Айзенка (форма А) и 16-и факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла.

С целью определения статистически достоверных различий когнитивных, мотивационных и личностных особенностей студентов с завышенным, заниженным и адекватным психологическим возрастом использовался U-критерий Манна – Уитни.

Полученные данные не выявили статистически достоверных различий по когнитивным, мотивационным и личностным характеристикам между группами с завышенным и заниженным психологическим возрастом.

Выявились статистически достоверные различия по таким индивидуальным характеристикам как сила «сверх-я» ( $p < 0,05$ ), фрустрированность ( $p < 0,05$ ), между группой с адекватным психологическим возрастом и группами с заниженными и завышенными оценками психологического возраста, кроме того, выявились различия по показателю аффектотимии между студентами с адекватным и заниженным психологическим возрастом ( $p < 0,05$ ). Следовательно, можно говорить о том, что студенты, имеющие адекватное представление о психологическом возрасте более открыты и общительны, лучше уживаются в коллективе, активнее в установлении контактов, характеризуются более яркими эмоциональными проявлениями и более настойчивым стремлением к соблюдению моральных требований, они более ответственны, обязательны, аккуратны в делах, что обычно сочетается с хорошим самоконтролем.

Выявились статистически достоверные различия по следующим когнитивным характеристикам: по интернальности в области неудач между группами с завышенным и адекватным психологическим возрастом ( $p < 0,05$ ); и по показателю рефлексивности между группами с адекватным и заниженным психологическим возрастом ( $p < 0,05$ ).

Можно говорить о большей зрелости студентов с адекватным психологическим возрастом, которые считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, чувствуют ответственность за эти события, особенно отрицательные: неудачи, неприятности, а также считают, что могут управлять ими. Также студенты с адекватным психологическим возрастом в большей степени способны к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, самоанализу в конкретных жизненных ситуациях, а также к пониманию психики других людей.

Статистически достоверных различий по мотивационным характеристикам (учебная мотивация) у студентов с различной оценкой психологического возраста не выявилось.

Таким образом, студенты с различным соотношением психологического и хронологического возраста различаются по когнитивной (а именно по интернальности в области неудач и рефлексивности) и личностной характеристикам (сила «сверх-я», фрустрированность, аффектотимия), однако не выявилось статистически достоверных различий по мотивационным характеристикам студентов.

### **Влияние ценностных ориентаций на мотивацию переоценки профессиональной деятельности на ступени зрелости**

*Г.А. Горбунова (Самара)*

Мотивация как система факторов объясняет целенаправленность, организованность и устойчивость целостной деятельности по достижению определенной цели. Такое понимание мотивации прослеживается в трудах В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, В.Д. Шадрикова, П.М. Якобсона и др. Глубокую разработку получила общая теория мотивации в рамках концепции деятельности в работах А.Н. Леонтьева. Основные положения его теории выстроены в сложную многоуровневую систему побуждений активности человека. Важное положение в его исследованиях — связь мотива с содержательными характеристиками деятельности.

Н.И. Шевандрин (1998) трактует мотивацию как систему факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека. В свою очередь это выражается через потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, убеждения, установки. Они выступают в качестве внутреннего стимула к определенному поведению и виду деятельности. Именно в целях, идеалах, убеждениях, интересах личности обнаруживаются ценностные ориентации, которые формируются при усвоении социального опыта в процессе социализации. Система ценностных ориентаций составляет содержательную сторону направленности человека и выражает его отношения к действительности. Трактую ценностные ориентации как основания для оценок субъектом действительности и возможности выделить объекты в качестве значимых для человека, мы вкладываем в понятие ценностных ориентаций личностный смысл самого субъекта. В течение жизни ценностные ориентации могут претерпевать существенные изменения.

Учитывая возрастные этапы большинства предложенных в науке периодизаций психического развития человека (Психология среднего возраста, старения, смерти, 2003), было условлено нами возраст от 25 до 45 рассматривать в качестве средней зрелости. Опираясь на результаты различных экспериментальных исследований (Горбунова Г.А., 2005; Городецкая И.М., 1998), можно определить, что именно на ступени средней зрелости нередко появляется разочарование в работе, ощущение ошибочного профессионального самоопределения. Средний возраст — это не только период сохранения достигнутого, но и время серьезной переоценки профессиональной карьеры. Мотиваторами в этом случае выступают измененные жизненные цели и ценности, большое значение приобретают семейная жизнь и здоровье. Изменения в системе ценностей и целей побуждают человека к изменению направления карьеры. Для людей среднего возраста наиболее значимыми в процессе профессионального переобучения



являются мотивы развития личности – внутреннее побуждение личности расширить свой кругозор, повысить эрудицию и общекультурный уровень, заниматься самосовершенствованием, а также познавательные мотивы – стремление человека знать, уметь понимать и исследовать в той или иной области деятельности (Городецкая И.М., 1998). К освоению новых сфер деятельности людей в период средней зрелости побуждают и опосредованные мотивы. Они возникают в связи с внешними обстоятельствами, например в рамках изменяющихся требований со стороны общества или рынка труда ради получения диплома, который расширит возможности трудоустройства. В блоке опосредованных мотивов наибольшую значимость имеют стимульные мотивы, подразумевающие наличие определенного стимула, побуждающего к действию, такие как возможность самореализации в профессиональном плане, профессионализм преподавателей и т. д. Анализ возрастных изменений ценностных ориентаций показывает, что зрелый человек реально оценивает свои возможности, жизненные цели становятся более практичными, в работе и семейной жизни он руководствуется разумными установками.

Цель проведенного исследования – изучение мотивов переоценки зрелой личностью профессиональной карьеры с намерением выбора нового вида деятельности иного профиля для дальнейшего профессионального развития. В качестве одной из задач исследования было определено выявление различий в изменении системы ценностной зрелых людей, получающих вторую профессию. Разработанная и апробированная нами на практике программа экспериментально-психологического исследования включала в себя анкетирование, выявление проявляющихся в деятельности и поведении свойств личности, диагностику мотивационной структуры личности и структуры мотивов трудовой деятельности, а также изучение смысложизненных и ценностных ориентаций личности. Реципиентами выступили люди зрелого периода жизни в возрасте от 25 до 45 лет.

Представим результаты исследования, осуществленного в период с 2005 по 2008 гг. в г. Самаре на базе высших учебных заведений с выборкой в 510 человек, из которых 270 получают профессию психолога (1 экспериментальная группа) и 240 обучаются профессии экономиста (2 экспериментальная группа).

Анализ анкетных данных самарской выборки показал, что 50% имели первоначально технические профессии (инженеры, техники), 24% – медицинские (врачи, фармацевты, медсестры), 16% – педагогические (педагоги, воспитатели), 10% – иные профессии (юристы, менеджеры).

Диагностика мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана определила, что в обеих группах выборки наблюдается более высокая «рабочая» направленность по сравнению с «общежитейским» мотивационным профилем. Различия выявились лишь по показателю «Жизнеобеспечение», что подтвердилось результатами математической статистики, где значение критерия Стьюдента составило  $t=2,13$ . Будущие экономисты оказались более прагматичными по сравнению с психологами и рассчитывают улучшить свои жизненные условия, приобретая новую профессию и новые возможности реализоваться в ней.

Анализируя результаты диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнов), мы выявили существенные различия по таким ценностям как «Приятное времяпрепровождение, отдых», которые являются более значимыми для психологов (2ЭГ); «Высокое материальное положение», «Признание и уважение людей и влияние на окружающих» оказались в числе приоритетных для экономистов (1ЭГ). Одинаково высоко значимыми для всех испытуемых оказались гуманистические ценности: помощь и милосердие к другим людям (средние значения показателей: 1ЭГ – 5,00 ед., 2ЭГ – 5,07 ед.); любовь (3,88 ед. и 4,41 ед. соответственно). Не столь важными для всех испытуемых оказались такие ценностные ориентации как «Высокий социальный статус и управление людьми» (2,92 ед. -1ЭГ, 3,00 – 2ЭГ), «Общение» (2,88 ед. – 1ЭГ, 3,00 ед. – 2ЭГ). На последней ступени структурной лестницы ценностей все реци-

пиенты поместили социальную активность для достижения позитивных изменений в обществе (2,92 ед. – 1ЭГ, 2,63 ед. – 2ЭГ).

Таким образом, хотя сосредоточенность на работе и высокая работоспособность респондентов сохраняется и при смене профессионального профиля, на первое место выдвигаются ценности интимно-личностного характера. Неудивительно, что социальная активность стоит на последнем месте в системе ценностей. Изучение нами структуры мотивов трудовой деятельности по методике Т.Л. Бадоева в период осуществления работы респондентами по первоначальной профессии показало, что большинство из них недовольны размерами своей заработной платы (81%), примерно половина (44%) не удовлетворена отношением администрации к труду, отдыху и быту работников. Однако у 38% опрошенных смена профессии связана с потребностью реализации своих индивидуальных особенностей. Хотя участники исследования отметили достаточно большую общественную полезность своего труда, 51% определили свое стремление к продвижению по службе очень большим, 33% – средним, но социальная активность в силу неудовлетворенности своим трудом является низкой. Удовлетворенности работой в целом не испытывают 33% опрошенных. Определяющими оказались социальные мотивы: не престижной свою профессию назвали 45% респондентов, средний престиж – 15%, высоким престижем обладает профессия для 40%.

Таким образом, неудовлетворенность материальных и жизненных потребностей работников, увеличение ценности индивидуального существования и уменьшения ориентации на общество приводят к изменению профессиональной деятельности.

## **Ценностные отношения как интегральная характеристика личности**

*В.И. Гороя, Н.Ф. Петрова (Ставрополь)*

Ценностное отношение – частное понятие относительно отношения вообще. Связь между отношениями человека и его ценностными отношениями неоднозначна. С одной стороны, и отношения, и ценностные отношения имеют общую инвариантную для всех отношений структуру, а с другой – ценностные отношения обладают своими, им одним свойственными особенностями. Система ценностных отношений определяет своеобразие личности, являясь смысловым полем для ее духовно-практической деятельности. В целом ценностное отношение выступает как отношение значимости объекта относительно потребностей и интересов субъекта. В ценностном отношении отражается ценность как феномен, как значение в широком смысле этого слова.

Анализ подходов к изучению ценностных отношений (универсальный, социологический, утилитарный, антропологический) показывает, что большинством исследователей признается тот факт, что эти отношения являются одной из форм освоения действительности человеком. Развитие ценностного отношения тесно связано со становлением личности, формированием ее мировоззрения, ценностного сознания. Любой объект рассматривается человеком в единстве его сущности и значимости. Вхождение человека в мир есть сложный процесс, в котором тесно переплетаются аксиологические и гносеологические аспекты его деятельности.

Ценностное отношение и деятельность образуют единое целое, которое существует благодаря детерминированной взаимосвязи между ценностным сознанием и ценностным отношением. «Сознание включается и выключается в зависимости от отношений..., которые складываются в самом процессе деятельности. Сознание не является внешней силой, которая извне управляет деятельностью человека. Будучи предпосылкой деятельности, сознание вместе с тем является ее результатом. Сознание и деятельность человека образуют подлинное единство» (Рубинштейн С.Л., 1997, с. 94). Анализируя сознание вообще, С.Л. Рубинштейн указывал на то, что сознание определяется реальными отношениями человека.

Систему ценностного отношения образуют ценность и оценка. Но означает ли это, что в системе «ценность – оценка» оба компонента равнозначны?

Оценка выступает инструментом определения меры ценности того или иного объекта или явления действительности и вместе с тем средством, способом выражения отношения к нему. Оценки всегда субъективны, будучи обусловлены интересами и потребностями личности. Если исходить из того, что оценка порождает ценность и равна ей, то в таком случае нельзя говорить ни о какой объективной ценности. Невозможно также судить об истинности или ложности самих оценок, ибо их не с чем сравнивать. Приравнивание ценности к оценке, отождествление ценностного бытия и ценностного сознания ведет к признанию правомерности любых оценок, к снятию самой проблемы истинности оценки. От решения этого вопроса зависит понимание критерия оценки, определение истинности и правильности ценностной нормы и идеала в конкретно-исторической ситуации. Такие критерии – важнейшие ориентиры во всех видах деятельности, включая формирование ценностного отношения.

Исследователи отмечают, что в процессе восприятия мира у человека формируется особая познавательная-эмоционально-волевая установка, позиция по отношению к каким-либо объектам действительности, как значимым и ценным. Следовательно, ценностное отношение – это одновременно и процесс восприятия, объяснения и понимания мира сквозь призму ценностей, и результат этого процесса как позиция человека по отношению к ценностям как лично значимым. Сформировавшееся отношение человека к определенным объектам действительности как лично значимым определяется им в дальнейшем в суждениях, чувствах, поступках, творчестве. Их интерпретация и позволяет определить, что человек считает значимым и почему именно это является для него ценным.

Психологией ценностные отношения личности рассматриваются как ее интегральная характеристика с точки зрения активного взаимодействия с окружающим миром. Отношение личности в психологии принято считать ценностным, если сознательно выбранный объект, на который отношение направлено, является объективной общественной ценностью и если в своих эмоционально-интеллектуальных реакциях на данный объект личность дает ему позитивную оценку. В этом случае ценностное отношение, как взаимосвязь, содержит в себе мировоззренчески значимые свойства объекта, т. е. те, от которых зависит развитие человека как носителя свойственных только ему существенных родовых черт. Поэтому, освоив объект с позиции не только его сущности, но и с позиции его значимости, он развивает в себе ценностное отношение к нему. При этом само ценностное отношение становится уже не просто отражением значимости, а мировоззренческой позицией, свойством самого человека. Иначе говоря, внешнее становится внутренним. В силу этого ценностное отношение, как взаимосвязь, регулирует, наряду с потребностями, мотивами, интересами, деятельность человека, определяет направленность личности.

Такое понимание ценностного отношения как психологического свойства личности, характеризующего субъективное принятие человеком общественных ценностей, обусловило изучение основных психологических проблем его формирования в связи с вопросами личностного развития.

Рассматривая механизм формирования ценностного отношения человека к миру, ряд психологов (Л.С. Выготский, Л.И. Рувинский, В.А. Ядов и др.) значительную роль в этом процессе отводят ближайшему социальному окружению. Отмечается, что становление системы ценностных отношений личности начинается с первых лет ее жизни и является результатом интериоризации опыта взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения.

В основе принятия каких-либо фрагментов действительности, как лично значимых и ценных (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.И. Рувинский), лежит формирова-

ние в процессе деятельности их личностного смысла, а также способность человека к осознанию и оценке этого личностного смысла.

А.Н. Леонтьев считал, что личностный смысл так же объективно задан в структуре деятельности, как и отношение между целью и мотивом. Он писал: «Конкретно-психологически такой сознательный смысл создается отраженным в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат..., сознательный смысл выражает отношение мотива к цели» (Леонтьев А.Н., 1975, с. 187).

В более поздних психологических исследованиях этот вывод А.Н. Леонтьева был уточнен. Со ссылкой на знаковую теорию деятельности Л.С. Выготского поясняется, что в основе выяснения человеком личностного смысла объекта лежит его интерпретация как знака (Выготский Л.С., 1984). При формировании личностного смысла имеет место преломление объективных значений в психическом мире человека, в его мировоззрении, убеждениях, чувствах. Следовательно, личностный смысл формируется в ценностно-ориентированной деятельности, которая включает не столько оценочные суждения личности, сколько является психологическим механизмом, обуславливающим формирование мотивов ценностного выбора.

Оценка личностного смысла объекта представляет собой единство знаний и переживаний, своеобразный «эмоционально-интеллектуальный комплекс осознанности». Оценка может замкнуться на интеллектуальном компоненте, если предметом понимания являются внутри объектные связи явления, его внутри объектный смысл, а не само взаимодействие субъекта с объектом, т. е. внешне объектный смысл. Человек может понимать научный факт, но не переживать его знание. Только в случае, если взаимодействие с данным объектом имеет для субъекта личностный смысл, у него возникает эмоциональное отношение к данному объекту.

При формировании ценностного отношения в образовательной практике необходимо создавать условия для установления связей между осваиваемой информацией и реальной жизнью, стимулировать процесс осознания и оценки личностного смысла ценностей, формировать «переживаемое понимание» этих ценностей. В этой связи представляется важным учет факторов, препятствующих формированию переживаемого понимания какого-либо фрагмента действительности. Среди них: абстрактный характер значения объекта, не позволяющий субъекту представить возможные варианты взаимоотношений с объектом, вследствие чего объект не приобретает для субъекта личностного смысла; неясность понимания сущности объекта, противоречивость и столкновение в сознании человека разных оценок личностного смысла и др.

Следует иметь в виду, что в объекте ценностного отношения человек оценивает не только его наличные, очевидные свойства, но и то, что еще только предстоит освоить. Эти потенциальные возможности объекта побуждают активность субъекта, обуславливая определенную духовно-практическую деятельность личности. В силу этого ценность объекта приобретает мировоззренческую значимость, которая отлична от значимости утилитарной. Свойства объекта ценностного отношения наполняются человеком личностным смыслом, содержание которого «выстраивает» продолжительную жизненную перспективу, структурирует его активность. Поэтому развитие ценностного отношения предполагает смысловое творчество.

## **Аспекты диверсификации гендерной субкультуры женщины**

*Л.Н. Гридяева (Воронеж)*

Гендерная субкультура женщины обуславливает не только предсказуемость и узнаваемость ее образа в обществе за счет унификации характерных и социально одобряе-

мых особенностей личности женщины, но и предполагает определенную степень диверсификации индивидуальных субкультурных проявлений.

Процессы диверсификации внутри гендерной субкультуры женщины распространяются на *возраст, гендерные роли, стереотипы, социализацию, статус и виды деятельности*. Это означает, что исследуемая субкультура не является однородной или гомогенной по своему составу. Скорее можно говорить о гетерогенности субкультуры женщины, в которой присутствует разнообразное сочетание ценностей, стереотипов, норм и правил поведения.

Рассмотрим вначале возрастной аспект диверсификации гендерной субкультуры. Отметим прежде всего, что ее возрастные границы в экзистенциальном аспекте являются размытыми. Женская социализация происходит неравномерно и осуществляется постепенно, т. е., девочки превращаются в полноправного члена гендерной субкультуры женщины с различной степенью полноты и скорости социального созревания. В зависимости от окружающей мегакультуры возможно превращение девочки в женщину в гендерном аспекте достаточно рано, когда она начинает разделять все особенности субкультуры взрослой женщины, включая функцию продолжения рода. В отличие от этого, другие мегакультуры предполагают сравнительно позднее вступление девочки в субкультуру женщины, что объясняется принятыми религиозными, экономическими, образовательными и прагматическими соображениями. Аналогично, в процессе старения женщина постепенно утрачивает характерные признаки женской субкультуры, включая роли, функции и нормы внешнего вида. Можно полагать, что ценностный аспект женской субкультуры сохраняется дольше других, что особенно распространяется на роль женщины как источника заботы о мужчине и детях, сохранения очага и содержания дома, поддержание межпоколенческих отношений и традиций. Таким образом, внутри гендерной женской субкультуры существует значительная диверсификация культурных особенностей, включая диверсификацию возрастных периодов социализации личности и ее взаимоотношения с мегакультурой в целом.

Аспект диверсификации в гендерной субкультуре — распределение ролей, что во многом зависит от окружающей мегакультуры. Так, как для мегакультуры восточного типа, так и для соответствующей субкультуры свойственна подчиненная роль женщины в обществе и строгое ограничение ее ролевых обязанностей и прав как в семье, так и в обществе. В западной мегакультуре и соответствующей ей субкультуре роль женщины в обществе значительно расширяется вплоть до того, что между женской и мужской гендерной субкультурой сглаживается и во многом исчезает граница. Такое субкультурное образование становится андрогинным по своему содержанию.

Особый интерес в исследовании диверсификации женской гендерной субкультуры имеет ее стереотипизация. Так, психологические исследования выделяют наиболее типичные стереотипы в форме прилагательных для описания женской гендерной субкультуры, включая *боязливость, сентиментальность, доброту, зависимость и мечтательность*. В отличие от этих стереотипных характеристик женщины, мужская гендерная субкультура характеризуется *наступательностью, властностью, доминированием, инициативой и смелостью*, а также другими аналогичными свойствами личности. Интересная особенность подобных стереотипов — отсутствие в них принципа полярной парности для описания женских и мужских личностных свойств. Это означает, что сама по себе наступательность мужчины не является исключительно мужским качеством и не обязательно противопоставлена уступчивости женщины (уступчивыми могут быть и мужчины). Сущность субкультурных гендерных стереотипов состоит в том, что они дают общепринятую целостную характеристику мужскому и женскому сообществу, не исключая проявления выделенных качеств как среди мужчин, так и среди женщин в виде индивидуально-личностных свойств. Впрочем, стереотипы всегда выражают не абсолютные, а относительные знания и стереотипные

характеристики никогда не дают исчерпывающую картину ни мужской, ни женской гендерной субкультуры. Стереотипы есть следствие широкого обобщения в социальном познании и обнаруживаются в большинстве известных мегакультур разного этнического происхождения.

Диверсификация женской гендерной субкультуры проявляется также в процессах *социализации*, которую с полным правом можно назвать дифференциальной.

Социализация как процесс овладения гендерной женской субкультурой происходит неравномерно, с разной степенью успешности и с формированием разной иерархии ценностей в зависимости от индивидуально-личностных особенностей женщины. Это означает, что хотя женская субкультура представляет собой некое гомогенное социальное образование, процесс овладения ею неоднозначен и вариативен. Большое значение имеет кросскультурная социализация, что означает возможное смещение и взаимовлияние разных субкультур, включая мужскую, в индивидуальном сознании женщины. Это в большей степени относится к формированию у женщины социальных потребностей, что в ряде случаев осуществляется «по мужскому типу» и в меньшей степени распространяется на полоролевую идентификацию женщины. В этой области границы между мужской и женской субкультурой проходят более четко, хотя отличаются подвижностью. Социализация в рамках женской гендерной субкультуры проходит под постоянным влиянием окружающей мегакультуры, где важнейшим средством влияния является выражение социального одобрения/неодобрения тех или иных форм поведения девочки. Если поведение девочки не соответствует гендерной роли, одобряемой социумом, она может подвергаться разным формам социального воздействия. От девочек требуется овладение гендерно-ориентированными видами деятельности, ролями, социальными связями, проявление послушания, заботы о более младших детях и др. От мальчиков ожидается проявление физической силы, выносливости, уверенности и других мужских качеств. Мальчикам дается больше самостоятельности и они чаще привлекаются к выполнению различных работ, требующих физической выносливости.

Несмотря на это, процессы социализации отличаются диверсификацией и далеки от универсализации. Так, социализация девочки при достаточном единстве социальных требований и условий овладения собственной гендерной культурой, приводит к заметной демонстрации индивидуальных различий. Главным проявлением этих различий является «чистота» овладения женской ролью в социуме. В зависимости от индивидуально-личностных особенностей, у женщин в процессе социализации проявляется разная степень властности и авторитарности, физической силы и наступательности, уверенности в себе и независимости от мужчин. Это означает, что диверсификация в рамках женской гендерной субкультуры в процессе социализации состоит главным образом в том, насколько выражено «примешивание» мужской субкультуры к поведению женщины в обществе. Именно взаимодействием мужской и женской гендерной субкультуры объясняется диверсификация социализации женщины.

Диверсификация процесса социализации в рамках женской гендерной субкультуры проявляется также в варьировании *статуса* женщины в обществе. Так, в соответствии с принятыми культурными особенностями, общество может требовать от женщины более низкого социального статуса и меньшей власти в социальных институтах, включая семью и профессиональную сферу. Между тем, диверсификация статуса женщины в рамках женской гендерной субкультуры проявляется в том, что женщины в реальности имеют различный социальный статус как в семье, так и на рабочем месте, разное влияние на мужчин, включая разный уровень дохода вплоть до очень высокого, разную степень зависимости от мужчин, включая лидирующие позиции в мужском коллективе и доминирование в мужских социальных группах. Несмотря на давление мегакультуры на женскую гендерную субкультуру в той или иной социальной среде, женщина может получать образование выше мужского и демонстрировать более высо-

кий уровень профессионализма в традиционно мужских видах деятельности, включая сферу обороны страны, поддержания правопорядка и властных структурах. Такие случаи пока еще не характеризуют женскую гендерную субкультуру в целом, однако они наглядно демонстрируют процессы диверсификации в проявлении статуса женщины как представителя женской гендерной субкультуры в обществе. Одной из ведущих тенденций в диверсификации социального статуса женщины является ее растущая роль как в создании, так и присвоении материальных благ, что выражается в растущем материальном статусе женщины и ее роли как в руководстве бизнесом, так и в материальном обеспечении семьи.

Статус женщины в обществе во многом определяется видом ее деятельности и занятости решением различных по значимости задач. С одной стороны, женская гендерная субкультура обуславливает универсализацию видов деятельности женщины, а с другой – в видах деятельности женщины наблюдается гетерегенность, что является следствием процессов диверсификации в женской гендерной субкультуре.

Разделение мужчин и женщин по видам деятельности имеет биологические корни. В женской гендерной субкультуре наблюдается предпочтение определенным видам деятельности, которые можно считать традиционными для женщины. Между тем, наблюдается все большая диверсификация в видах деятельности, выполняемых женщинами. Таким образом, диверсификация в рамках женской гендерной субкультуры распространяется на возрастные характеристики, гендерные роли, стереотипы, социализацию, статус и виды деятельности женщины. Процессы диверсификации отражают взаимодействие женской и мужской гендерной субкультуры и усиление влияния женщин как в гендерном противостоянии, так и обществе в целом.

## **Самоактуализация личности и способы совладания со стрессом**

*Л.В. Дементьева (Санкт-Петербург)*

Проблема взаимовлияния личностного развития взрослого человека, его самоактуализации и совладающего поведения представляется важной и значительной как в контексте изучения особенностей развития в период взрослости, так и в контексте изучения стресс-копинг процесса. Самоактуализация, в понимании гуманистических психологов (Маслоу А., 1997; Роджерс К., 1997) – это действующий процесс, при котором способности индивида применяются полностью, творчески и радостно, при этом процесс развития сопряжен с ситуациями сложного выбора, в которых «в каждый момент своей жизни, человек должен выбирать между безопасностью и развитием, зависимостью и независимостью, регрессом и прогрессом, незрелостью и зрелостью» (Маслоу А., 1997, с. 75). Идея «выбора» зрелой, самоактуализирующейся личности нам представляется чрезвычайно важной в контексте изучения проблемы совладания со стрессом.

Копинг, совладание со стрессом – это постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, прилагаемые человеком для того, чтобы справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые чрезмерно напрягают или превышают ресурсы человека (Lazarus R., Folkman S., 1984, p. 282–325). Выбор взрослым способов совладания, который осуществляется им в стрессовой ситуации, влияет не только на эффективность разрешения им жизненных трудностей, но и расширяет представление человека о своих возможностях. Вместе с тем, мы полагаем, что в выборе способов совладания находит отражение степень личностной зрелости взрослого, уровень его самоактуализации.

В современной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями, стрессовыми ситуациями. Это и понятие о личностном адаптационном потенциале А.Г. Маклакова и понятие о личностном потенциале, раз-

рабатываемое Д.А. Леонтьевым. В западной психологии – это учение о копинг-ресурсах R. Lazarus, S. Folkman (1984), С. Хобфолл, Д. Фреди, С. Aldwin (2007) и др.; концепция «модераторов взаимодействия стрессор-переутомление» (К. Купер, Ф. Дэйв, М. О’Драйсколл (2007), К. Карвер, М. Шейер, и др.). В ходе эмпирических исследований были выявлены значимые связи между личностными характеристиками и процессами преодоления стресса. К личностным детерминантам совладания традиционно относят: выносливость, самооффективность, самооценку, самоконтроль, чувство связи, когерентности, оптимизм, а также локус контроля, самопринятие. В последнее время предпринимаются попытки изучения самоактуализации как возможного личностного копинг-ресурса (Василенко А.Ю., 2008; Бабич О.И., 2007), однако мы вынуждены отметить немногочисленность этих работ и их направленность, главным образом, на изучение самоактуализации в контексте профессионального выгорания.

В проведенном нами исследовании способов совладания со стрессом в ситуации повседневной профессиональной деятельности взрослых, одной из основных задач было – изучение взаимосвязей между характеристиками развития взрослого (показателями самоактуализации и способами совладания). В исследовании приняло участие 188 человек, в возрасте от 18 до 55 лет. Нами использовался комплекс методик: для изучения копинг-стратегий опросник Р. Лазаруса, С. Фолкмана («Ways of Coping Questionnaire», 1984), для изучения механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля» Г. Келлермана, Р. Плутчика (модиф., 1998), а также, разработанная нами анкета, позволяющая выявить, привычные для взрослых, способы снятия рабочего стрессового напряжения (25 позиций). Для изучения характеристик самоактуализации использовалась методика САМОАЛ Э. Шострем (адаптирована Н.Ф. Калиной, 1997). Математическая обработка полученных в ходе исследования данных проводилась с помощью статистических методов, с использованием статистического пакета SPSS. Для изучения взаимосвязей между характеристиками самоактуализации (12 переменных) и способами совладания – копинг-стратегиями, защитными механизмами, способами снятия рабочего напряжения (41 переменная) был применен метод корреляционного анализа – корреляция г Пирсона для метрических переменных.

Изложим основные результаты анализа взаимосвязей между показателями самоактуализации и способами совладания:

- по результатам корреляционного анализа были выявлены 73 статистически значимые взаимосвязи (корреляции Пирсона на  $p < 0,01$ ), из них 25 – положительных и 48 – отрицательных корреляционных связей;
- анализ связей позволил выделить группу «характеристик самоактуализации» личности, которые имеют наибольшее количество статистически значимых корреляционных связей со способами совладания. Это – «общий уровень самоактуализации» (12 корреляций), «аутосимпатия» (10 корреляций), «спонтанность» (8 корреляций), «ориентация во времени» (7 корреляций), а также «ценности», «автономность», «самопонимание» (по 6 корреляций);
- наибольшее количество статистически значимых взаимосвязей с показателями самоактуализации представлено в структурах корреляционных плеяд:
- копинг-стратегий «планирование решения проблемы», «переоценка значения проблемной ситуации» (по 7 положительных статистически значимых корреляционных связей); выявлены обратные взаимосвязи между показателями самоактуализации и стратегиями «избегание – уклонение», «принятие ответственности (самокритика)» (по 3 отрицательных корреляций);
- защитных механизмов «проекция» (10 отрицательных корреляционных связей), «реактивные образования» (7 отрицательных корреляций), «вытеснение», «регрессия», «замещение» (по 6 отрицательных корреляций);



- способ снятия рабочего напряжения «отнестись к ситуации с юмором» (5 положительных корреляционных связей).

Другие способы также коррелируют с показателями самоактуализации.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что самоактуализация может выступать как фактор влияния на копинг-процесс. Влияние проявляется в том, что чем выше уровень развития личности, ее самоактуализации, тем в большей степени человек ориентирован на совладание со стрессом посредством анализа сложившейся ситуации, планирования и реализации эффективных действий по ее изменению, а также на осмысление опыта, приобретаемого в контексте стрессовой ситуации, и тем в меньшей степени личность нуждается в использовании защитных механизмов для того, чтобы справиться со стрессовым напряжением, тем менее продуктивными представляются и такие стратегии совладания как «принятие ответственности (признание вины, самокритика)» и «избегание – уклонение». Выявленные прямые взаимосвязи между способом снятия рабочего напряжения «отнестись к ситуации с юмором» и показателями самоактуализации, на наш взгляд, является подтверждением идеи А. Маслоу (1997) о «здоровой самоактуализирующейся личности», как обладающей «философским чувством юмора». Вероятно, это качество позволяет человеку в ситуациях профессионального стресса, избежать излишней драматизации рабочей проблемной ситуации, отнестись к ней с юмором. Наличие множественных связей (10 корреляций) в структуре корреляционной плеяды «самоактуализацией – шкала аутосимпатии» – прямых с конструктивными копинг-стратегиями и способом снятия рабочего напряжения «отнестись к ситуации с юмором», обратных – с защитными механизмами и копинг-стратегиями «избегание – уклонение», «принятие ответственности (признание вины, самокритика)» свидетельствует, о том, что аутосимпатия, является существенным фактором влияния на совладающее поведение взрослых. На наш взгляд это соотносится с представлениями гуманистической психологии, с позиций которой, аутосимпатия трактуется как основа психического здоровья, как хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция, служащая источником устойчивой адекватной самооценки. Вероятно, чем в большей степени сформировано позитивное отношение личности к себе, тем успешней человек справляется со стрессовыми ситуациями посредством выбора и использования эффективных способов совладания. Это позволяет говорить об аутосимпатии как о личностном ресурсе совладания. Другие результаты исследования подтверждают значимость таких компонентов самоактуализации как – ее «общий уровень», «спонтанность», «ориентация во времени», «автономность», «ценности», «самопонимание» как факторов влияния на копинг-процесс.

Обобщая результаты исследования, мы сделали следующие выводы.

1. Совладающее поведение взрослого человека в значительной мере определяется характером его личностного развития – уровнем самоактуализации личности. Высокий уровень самоактуализации проявляется в большей свободе личности от задействования защитных механизмов и в более активном использовании конструктивных стратегий преодоления.

2. Отдельные компоненты самоактуализации, наполняющие этот феномен, в первую очередь – «аутосимпатия», «спонтанность», «ориентация во времени», «ценности», «автономность», «самопонимание» выступают как значимые факторы влияния на копинг-процесс.

3. Аутосимпатия – как естественная основа психического здоровья и цельности личности является существенным личностным копинг-ресурсом, позволяющим человеку более адекватно и эффективно реагировать в ситуации стресса.

## Психология конструктивного и деструктивного самоутверждения личности

*Т.Д. Дубовицкая, Е.А. Киреева (Стерлитамак)*

Развитие и становление личности, несомненно, связано с таким психическим явлением как «самоутверждение». Способ заявить о себе как уникальной личности, отличающейся от других и претендующей на самобытность и самоценность – использовать различные формы самоутверждения. Рассмотрим некоторые определения и характеристики самоутверждения, представленные в отечественной литературе последних лет.

Составители словаря конфликтолога А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов (2006, с. 382) дают следующее определение: «Самоутверждение – стремление индивида к достижению и поддержанию определенного общественного статуса, часто выступающее как доминирующая потребность». Через призму потребности рассматривает самоутверждение Н.В. Самоукина (2006, с. 86), согласно которой самоутверждение – «стремление к реализации своего Эго, силы своего «Я» – ведущая потребность для одаренных и амбициозных людей в профессиональном и личностном развитии». Несколько иное определение дает Н.Н. Толстых (2005, с. 82–83): «Самоутверждение – стремление человека к сохранению собственной высокой самооценки и подтверждению ее в высказываниях других людей, а также вызванное этим стремлением поведение». В данном определении самоутверждение изначально представлено в двух своих проявлениях, как стремление и как вызванное этим стремлением поведение. Еще более конкретно высказывается В.С. Мухина (2000, с. 345), определяя самоутверждение как «стремление человека к высокой оценке со стороны окружающих и самооценке своей личности и обусловленное этим стремлением поведение». На потребностно-поведенческий аспект самоутверждения указывают также Е.П. Никитин и Н.Е. Харламенкова (2000, с. 224), рассматривающие самоутверждение как одну из стратегий Эго, способ усиления Я, придания ему или поддержания силы, значимости. «Самоутверждение – это стремление к высокой оценке и самооценке своей личности и вызванное этим стремлением поведение».

Из представленных определений следует, что самоутверждение рассматривается в психологии в двух аспектах: 1) потребностно-мотивационном; 2) поведенческом. Т. е., с одной стороны самоутверждение является внутренним иницирующим свойством личности, предстает как самостоятельная потребность, стремление, составляет мотивационную (побуждающую) сторону жизнедеятельности человека. Многие в своей жизни человек делает из желания (потребности) самоутвердиться. В то же время самоутверждение рассматривается и как форма поведения, проявляющаяся в конкретных действиях человека (в том числе и высказываниях в свой адрес и в адрес других людей), результатом которых является чувство удовлетворенности собой, повышение самооценки.

Согласно предложенному Д.И. Фельдштейном принципу уровневого проявления социального движения материи, социальное развитие растущего человека является перспективно направленным процессом. Этот процесс связан с социальной природой человека, включает в себе многообразие развивающихся сторон, качеств, свойств – «от самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, интериоризованных социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, понимания своего места и назначения в нем» (Фельдштейн Д.И., 2005, с. 137). Самоутверждение Д.И. Фельдштейн рассматривает как один из компонентов особого психического состояния, которое является определяющим для всего подросткового возраста и способствует развитию социальной зрелости растущего человека. На самоутверждение как одну из главных, основополагающих потребностей подросткового детства также указывают многие другие авторы (Л.И. Божович, В.С. Мухина, А.К. Маркова и др.). И именно с данной потребностью многие исследователи связывают психологические проблемы подросткового возраста.

В этой связи особый интерес представляют приемы и способы самоутверждения. Несомненно, как одно из базовых стремлений, самоутверждение обуславливает направленное развитие личности. Но используемые при этом формы поведения не всегда носят конструктивный характер. Так, согласно Л.И. Божович, неуверенность в себе часто приводит подростков к ложным формам самоутверждения – бравированию, развязности, нарушению дисциплины исключительно с целью показать свою независимость (Психология личности, 2000, с. 134). По мнению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова (2006, с. 382), стремление к самоутверждению «может проявляться как в реальных достижениях в той или иной области, так и в отстаивании своей значимости перед другими лишь путем словесных заявлений». Аналогично высказывается Н.Н. Толстых (2005, с. 82–83): «Удовлетворение потребности самоутверждения может достигаться или за счет реальных достижений в какой-либо деятельности, или иллюзорным путем, когда субъект осознанно или неосознанно стремится казаться таким человеком, каким бы ему хотелось быть, за счет создания видимости достижения».

Как утверждает Н.Е. Харламенкова (2007), в зависимости от функциональной направленности самоутверждение делится на три типа: самоутверждение путем самоотрицания, самоутверждение путем отрицания другого Я и самоутверждение путем самоопределения. Как операциональные переменные эти типы самоутверждения были названы – самоотрицанием, доминированием и конструктивным самоутверждением соответственно.

Представленные исследования открывают перспективы для их практической реализации в деятельности психологической службы школы. Особое значение в этой связи имеет разработка содержания деятельности психолога по обеспечению конструктивного самоутверждения школьников, что особенно актуальным становится в работе с подростками.

Проведенный нами теоретический анализ состояния проблемы самоутверждения позволил говорить о том, что, существуя изначально в виде интенции, в поведении самоутверждение является следствием осознания человеком ценности своего бытия, своей личности, проявляясь, порой, в противопоставлении себя другим. Подросток может просто не владеть приемами конструктивного самоутверждения, не знать их, непроизвольно усвоить негативные формы поведения из наблюдений за другими людьми.

В проводимом нами исследовании мы выделяем следующие формы самоутверждения. *Конструктивное самоутверждение* – проявляется в виде помощи другим, взаимовыручке и взаимоподдержке, продуктивной деятельности, креативности, благодаря которым человек может переживать ощущение своей самооценности, значимости, которое поддерживается позитивным отношением окружающих. *Деструктивное самоутверждение* – проявляется в форме негативизма, отрицания личностной ценности и значимости другого, подавления личности другого. Такое поведение, сопровождаясь агрессивными проявлениями, также может вызывать у человека чувство удовлетворения, но, как правило, негативно оценивается окружающими, побуждая человека в целях поддержания собственной самооценки отстаивать право на заявленную им поведение. *Отказ от самоутверждения* – проявляется в форме депрессии, аутоагрессии, отказа от самореализации, саморазвития, низкого уровня достижений, самоуничужения, самоотрицания, пассивно-безразличного поведения, потери смысла жизни.

Нами разработана диагностическая методика для определения типа самоутверждения, осуществлена ее психометрическая проверка. В ходе экспериментального исследования, в котором приняли участие 202 учащихся 7–10-х классов МОУ «Гимназия №1» г. Серлитамак, выявлено, что учащиеся 7-х классов имеют самые низкие показатели как конструктивного, так и деструктивного самоутверждения. В этой возрастной группе преобладает отказ от самоутверждения. Самые высокие показатели деструктивного самоутверждения наблюдаются у учащихся 8-х классов. В 9–10-х классах пока-

затели по деструктивному типу и отказу от самоутверждения уменьшаются, а средние показатели по конструктивному самоутверждению значимо повышаются. Проведенное исследование свидетельствует о необходимости коррекционной работы с учащимися, направленной на формирование конструктивного самоутверждения у подростков.

## **Личность: сферы функционирования и уровни зрелости**

*Е.В. Завгородняя (Киев)*

Личность можно определить как высшую форму существования человека в мире, потенциально свойственную всем людям, в каждом случае реализующуюся своеобразно и в разной степени. Личность в полноте своего развития отличается интегрированной сложностью. Возможны и личностно дисфункциональные – упрощенные, деформированные, дезинтегрированные формы существования человека. Оптимальное функционирование личности характеризуется гуманизирующим влиянием на мир (природу, культуру, других людей и самого себя), проявляется как стремление и способность быть объектом и субъектом такого (благоприятного гуманизирующего) влияния.

Личность имеет как внешне, так и внутренне направленные сферы функционирования (и соответствующие линии роста). Это интраиндивидуальная, экстраиндивидуальная, трансиндивидуальная и метаиндивидуальная сферы. Причем трансиндивидуальная сфера (освоенное пространство коллективного бессознательного, источник особенных переживаний, в которых чувство самотождественности выходит за пределы индивидуального, охватывая все сущее) является предельной глубиной интраиндивидуальной, а метаиндивидуальная сфера (инобытие личности вне индивида в других людях и продуктах творчества) является расширением пределов экстраиндивидуальной. Психологически здоровая личность в той или иной мере функционирует во всех указанных сферах без болезненной или ригидной фиксации на одной из них. Фиксация на одной из сфер проявляется как своеобразная личностная деформация.

Своеобразие детской личности заключается в ее целостности, синергии сознательного и бессознательного, впечатлительности, восприимчивости, экспрессивности, спонтанности, интуитивной пронизательности, динамическом воображении. Это своеобразие (в частности, восприимчивость к латентным признакам, способность схватывать и удерживать целое раньше частей) является необходимой предпосылкой творческого развития. Неблагоприятны для развития личности: 1) непосильное для ребенка давление внешней реальности, адаптация к социуму ценой «предательства» внутренней реальности, отказ от собственной самобытности и ориентация в жизненной практике на социальные стереотипы; 2) давление внутренней реальности при слабой обратной связи со значимыми другими и недостаточной сформированности конструктивных форм самовыражения, следствием чего может быть неспособность к благоприятному со-бытию с другими людьми, своевольное-потребительское отношение к ним.

Можно выделить следующие уровни личностной зрелости. Личность *высокого* уровня имеет интегрированный двойной центр, основные составляющие которого: Я (эго) – средоточие субъектности, выступающее инструментом саморегуляции, самосозидания, осуществляющее функцию согласования импульсов внутренней реальности и требований внешнего мира, и самость (или «сердце» в христианской традиции) – средоточие единства со всем сущим, благодаря чему субъектная активность вдохновляется любовью и контролируется совестью. Эго такой личности владеет основными рычагами и средствами управления, но при этом служит самости, являющейся источником смысла и вдохновения. *Средний* уровень личностной зрелости предполагает два основных варианта. 1. В центре – сильное эго, игнорирующее неосознанную самость; поступки такого человека в связи с преобладанием эгоцентрической мотивации могут

носить деструктивный характер. 2. В центре – самость при слабом несформированном эго. Такой человек отличается преобладанием благих стремлений, совестливости, но часто не способен зашить себя, свои ценности, осуществить благие порывы. *Низкий* уровень личностной зрелости характеризуется слабым эго и неосознанной самостью. Такой человек, с одной стороны, пребывает во власти своих импульсов, а с другой – испытывает трудности социальной адаптации при сильной зависимости от окружения.

## **Автобиографическая практика как отражение специфики субъектности**

*Р.П. Ляхов (Новосибирск)*

Актуальность исследований феномена субъектности в психологии сегодня можно связать с необходимостью осуществления активного выбора в различных сферах жизни от бытовых услуг до более высоких сфер образования, культуры, политики, этики и т. д. О значимости данной проблемы говорят многие современные исследователи: К.А. Абульханова, В.А. Барабанщиков, Н.Я. Большунова, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, А.К. Осницкий, Е.А. Сергиенко, А.Н. Славская, В.И. Слободчиков и др.

В свою очередь высокую значимость обретает «жизнетворческий» аспект субъектности, как способности человека ориентироваться в системе жизненных выборов, создать свой жизненный путь. В связи с этим внимание в нашем исследовании обращено к автобиографической практике как фактору развития определенных свойств субъектности. Определяя феномен субъектности, мы опираемся на мысль С.Л. Рубинштейна (2003, с. 352) о том, что «субъект – это сознательно действующее лицо, субъект как жизни вообще, так в частности, и познания, осознания мира и самого себя как сознательного существа, осознающего мир».

Говоря об автобиографической практике, отметим, что данное понятие используется филологами и психологами для обозначения регулярного ведения дневника и создания автобиографии. Рассматривая подобные практики как особое явление, мы обращаем внимание, в частности, на мотивы создания автобиографических текстов, их тематическую и временную направленность, степень их влияния на личность. Мы также относим к автобиографической практике не только «традиционные» формы, уже упомянутые, но и альтернативные: электронные дневники, рисунки, фотографии, исповедь, путевые заметки, краткие или развернутые сюжетные повествования о себе (письменные и устные) и т. д. В рамках нашего исследования мы определяем автобиографическую практику как *сложный, интегрирующий различные стороны жизни рефлексивный опыт. Автобиографическая практика включает в себя все элементы самоописания, итогом которого является запечатление себя в текстовой форме.* Мы предполагаем, что существует связь между уровнем и особенностями субъектности и характером автобиографической практики.

В эксперименте приняли участие 70 девушек в возрасте от 17 до 21 года. *Девушка и ее дневник* является одним из устойчивых образов, который воспроизводится на протяжении 250 лет в культурном пространстве Европы и России во всевозможных формах – от классической литературы XVIII–XIX вв. до поп-культуры современности. Дневник принимает в себя самое сокровенное, в нем, возможно, сформулированы наиболее эмоционально и семантически насыщенные тексты девушки, ее рефлексия; пространство такого текста можно назвать топографическими координатами актуализированного, усложнившегося внутреннего мира.

Из общего количества опрошенных девушек 12 (17%) указали, что регулярно ведут дневник (первая экспериментальная группа), 34 (49%) когда-либо вели, но по разным причинам перестали (вторая экспериментальная группа), 24 (34%) никогда не вели дневника (третья экспериментальная группа).

В ходе исследования применялись: 1) авторская анкета; 2) стандартные тестовые методики 3) проективные методики. В качестве испытуемых выступили 28 студенток 1–3 курсов НГПУ (возраст от 17 до 21 года), которым было предложено ответить на вопросы вводной анкеты, 8-ми тестовых методик и 2-х проективных методик для выявления интересующих нас психологических параметров.

Основой для нашей вводной анкеты послужил текст анкеты «Ведете ли вы дневник?», предложенный учеными Института мировой литературы РАН для социологического опроса населения (Автобиографическая практика в России и во Франции, 2006). Мы переработали и дополнили ее содержание, согласно логике исследования. Из наиболее часто выделяемых исследователями критериев субъектности (Брушлинский А.В., Воловикова М.И., 2002), мы остановились на следующих: активность, саморазвитие, самосознание, источник познания и преобразования действительности, наличие личной истории и осознание своего места в мире. Для выявления этих параметров нами бы использованы следующие методики: 16-ти факторный опросник Кеттелла 16PF, «Личностный дифференциал» (Бажин Е.Ф., Эткин А.М., 2008), УСК (Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткин А.М., 2002), ОСПЗ, ОЖО, «Психологическая автобиография» (Коржова Е.Ю., 2002), «Метафора судьбы» (Нуркова В.В., 2002) «Конструктивность мотивации» (Елисеев О.П., 2002). Обработка полученных данных производилась с помощью U-критерия Манна – Уитни и H-критерия Крускала – Уоллиса, в статистической программе SPSS.

*1 экспериментальная группа.* Средний возраст начала ведения дневника: 13–15 лет. Средняя продолжительность – 5 лет. Наибольшая длительность ведения дневника, указанная испытуемыми, – 11 лет (с 10 лет). Наименее продолжительная дневниковая практика – 2 года (с 18 лет). Среди основных причин, побудивших к ведению дневника – тяжесть переживания, потребность в тайном, беспристрастном собеседнике (здесь и далее пунктуация и стилистика респондентов сохранены): «Не всегда можно поделиться своими мыслями с людьми». Для содержания дневников характерна направленность на личные отношения, собственные состояния, основная темпоральная направленность записей – настоящее (упомянули все 12 девушек).

В целом, все испытуемые первой экспериментальной группы указали в анкетах, что с определенной периодичностью перечитывают дневниковые записи. Средняя периодичность – один раз в полгода/раз в год. Одна респондентка отметила, что обращается к своим записям два раза в неделю. 10 человек из 12 отметили, что отношение к ранее написанному меняется, две воздержались от ответа. Выявилась определенная степень влияния дневниковой практики на общие представления и жизнедеятельность личности: «Дневник способствует самоорганизации, лучшему пониманию своих целей».

*2 экспериментальная группа.* Средний возраст начала дневниковых записей и средняя длительность ведения те же, что и у первой группы: 13–15 лет и 5 лет соответственно. Мотивы, побудившие к ведению дневника, перекликаются с теми, которые указали испытуемые первой группы. Что касается характера содержания, то в центре, естественно, личные отношения, преобладающая темпоральная направленность записей – настоящее (встречаются ответы «прошлое – настоящее» и «настоящее – будущее»). Большинство (20 человек) ответили, что отношение к написанному у них не меняется и влияния особого дневник на них не оказал. Некоторые обозначили ограниченное влияние: «Испытала чувство удовлетворения и облегчения, когда поняла, что все, что в моем дневнике написано меня не тревожит. Уничтожение дневника приравнивается к началу новой жизни».

*3 экспериментальная группа.* Из 24-х опрошенных 15 намеревались вести дневник. Что же их останавливало? Одним из характерных ответов был следующий: «Забывала записывать в нем неделями, что-либо и, в итоге, забрасывала все дневники» Все девушки в данной группе положительно ответили на вопрос о периодически возникаю-

шем желании понять себя, а в качестве причин указали все те же сложные, запутанные, тяжелые ситуации, кроме этого 17 девушек признались, что у них периодически возникает желание «собраться мыслями, понять себя и подвести итоги какого-либо периода жизни».

В целом всем трем группам в разной степени присущи выделенные нами критерии субъектности, о чем свидетельствуют, в частности, данные проективной методики «Метафора судьбы». Большинство участниц тестирования метафорически изобразили рост, изменения, движение времени (растительная тематика, изображение явлений природы и т. п.), характерными для рисунков были также «космические мотивы», что может свидетельствовать о стремлении осознать связь с миром и свое место в нем. Жизнестворчество у девушек первой и третьей групп осуществляется, преимущественно, во внешнем плане, у девушек второй группы – во внутреннем. Девушки, постоянно обращающиеся к своим дневникам, рефлексивны, предпочитают преобразовательную-адаптивную жизненную стратегию, при этом часто не следуют ей на практике, поэтому высока вероятность внутреннего конфликта, временной кругозор узок, интересы сконцентрированы в настоящем. Обобщая эмпирические данные, мы можем говорить о том, что наши предположения подтвердились: существует связь между уровнем и особенностями субъектности и регулярностью автобиографической практики. Девушки, постоянно обращающиеся к дневникам, отмечают их высокую ценность и влияние на свою жизнедеятельность.

### **Осмысление человеком жизненного пути в семейно-родовом и историческом контекстах**

*Т.Г. Манакова (Москва)*

Современные условия жизни характеризуются динамичным ритмом жизни, высокой степенью неопределенности и значительным количеством социальных контекстов, в которых человеку необходимо утвердить себя. Ключевым фактором успешной реализации является устойчивая внутренняя позиция по отношению к себе, другим и миру в целом, выраженная в опорной системе жизненных смыслов. Устойчивость системы жизненных смыслов во многом обеспечивается глубинными связями человека со своей семьей и родом, референтными общностями, своим народом.

В последние десятилетия мы наблюдаем процессы актуализации рефлексии к социально-личностному прошлому в аспекте семейно-родовых и исторических связей человека: обращение людей к собственным корням, истории семьи, родословной; появление генеалогических и исторических обществ; увеличение эмоционально окрашенного интереса к историческому прошлому своего народа. Параллельно развиваются новые культурные средства рефлексии человеком по отношению к собственной жизни в настоящем, фиксирующие событийность повседневности – например, такие как блоги, интернет-журналы и т. п.

В нашем исследовании мы обращаемся к трем пластам осмысления человека себя во времени в ретроспективном порядке: автобиографическом, родовом и историческом.

В гуманитарном знании каждый из указанных аспектов изучался относительно изолированно. Исследование автобиографического аспекта сознания в основном осуществлялось в следующих направлениях: психология жизненного пути личности (К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Лонгинова, С.Л. Рубинштейн и др.); субъективная картина жизненного пути (Б.Г. Ананьев, Е.И. Головаха, А.А. Кроник); психологическое время личности (В.И. Ковалев, Л.Ю. Кублицкене, В.С. Мухина, В.Ф. Серенкова); автобиографическая память (В.В. Нуркова).

Особая научная традиция – изучение автобиографического сознания во взаимосвязи с коллективной памятью. Отправная точка в исследовании коллективной па-

мяти — идеи Э. Дюркгейма о коллективных представлениях. Ф. Бартлетт показал реконструктивный характер памяти, роль вовлеченности личности в группу, в формировании способов организации памяти. Идеи Э. Дюркгейма и Ф. Бартлетта развивал М. Хальбвакс, который ввел понятие «коллективной памяти», носителем которой — отдельный человек. Содержание коллективной памяти определяется социальными рамками памяти, в основе которых лежит принадлежность человека к определенным социальным группам. Я. Ассман сместил акцент с принадлежности человека к группе на принадлежность к культуре, он ввел понятие «культурной памяти». В русле этого направления изучается влияния принадлежности человека к конкретным социокультурным общностям и группам на осмысление собственной жизни человеком.

Психологический аспект осмысления истории изучается в русле исследований исторического сознания и исторической памяти в различных научных направлениях: истории (Д. Лоуэнцаль, А.В. Полетаев, А. Рено, И.М. Савельева, Х. Уайт и др.), психологии (Р.А. Ахмеров, А.С. Обухов, В.А. Шкуратов и др.), этнологии (С.В. Кучепатова, С.В. Лурье и др.), социологии (Р.К. Мертон, П.А. Сорокин, Ж.Т. Тошенко и др.).

Системный подход к изучению того, как человек выстраивает анализ своей жизни в исторических условиях социальных перемен возможно осуществить с использованием понятий автобиографического, родового и исторического аспектов сознания, осмысления как их интеграции в переживании человеком себя во времени и в социокультурном пространстве.

Автобиографическое, родовое и историческое сознание интегрирует прошлое, настоящее и будущее. Автобиографическая, родовая и историческая память направлена из настоящего в прошлое, но именно на ее основе базируется построение перспектив будущего. В автобиографическом сознании происходит интегрированное осмысление опыта собственной жизни, позволяющее человеку переживать свою целостность во временном континууме прошлого, настоящего и будущего. Родовое сознание определяется социокультурными нормами и средствами, включающими человека в историю семьи и рода, позволяющими человеку переживать себя в контексте преемственности поколений и осмыслить свое место в жизни семьи и рода. Историческое сознание опирается на образы социального прошлого через представленные в обществе следовые контексты, удерживающие и транслирующие в рамках больших социальных общностей представления об историческом единстве тех или иных социальных групп, позволяющие человеку осмыслить себя во взаимосвязи с историей своего народа.

Осмысление — процесс обретения человеком лично значимого смысла. Осмысление может иметь направленность по отношению к объекту или явлению действительности, другому человеку, общности. Осмысление позволяет определить человеку их место в его жизни, вписать в субъективный образ мира и систему отношений, определяющих жизнедеятельность человека на уровне поведения, деятельности и поступка. Осмысление человеком любого нового для него элемента действительности соотносит с уже имеющимся опытом, закрепленным в автобиографической, родовой, исторической памяти. При этом осмысление нового может перестраивать систему смыслов и в отношении прошлого. При этом мы предполагаем, что большая интеграция автобиографического, родового и исторического сознания позволяет личности быть более устойчивой в ситуации противоречий динамично изменяющейся социальной действительности.

В рамках нашего исследования изучаются психологические особенности осмысления жизненного пути человеком в историческом и родовом контекстах трех поколений. Мы предполагаем, что устойчивость внутренней позиции человека связана с сопряженностью автобиографического, родового, исторического сознания. Нами используются следующие методы исследования: методика диагностики субъективной картины истории народа (авторская модификация методики СКИН Р.А. Ахмерова и



А.А. Кроника); методика субъективной картины жизненного пути (авторская модификация методики «Линия жизни» А.А. Кроника); генеалогический метод исследования (построение генеалогического древа); структурированная беседа «Культурные средства сохранения и трансляции исторической памяти»; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Данный комплекс методик позволяет выявить не только особенности автобиографического, родового и исторического сознания, но и их сопряженность, взаимосвязь осмысления себя во времени с устойчивостью внутренней позиции.

Выборка исследования составляет 200 человек, которые представлены тремя уравновешенными по численности и гендерному признаку группами: младшее поколение (студенты) – 17-22 года, среднее поколение (родители студентов) – 35–55 лет, старшее поколение (бабушки и дедушки студентов) – 60-80 лет. Выборка формировалась с учетом социокультурной ситуации проживания – были выбраны различные типы поселений: мегаполис (Москва), крупный индустриальный город (Екатеринбург), старый город (Владимир), село (с. Бычье Мезенского района Архангельской области).

На данный момент происходит анализ данных эмпирического исследования. В качестве предварительных выводов можно отметить следующие моменты.

Особенности осмысления своей жизни в соотношении с историей рода и историей народа во многом связаны с социальной ситуацией развития и возрастной задачей (выражено различаются у трех поколений). У старшего поколения в осмыслении собственной жизни чаще превалирует одна историческая доминанта, тогда как у младшего и среднего поколения исторические события равномерно относительно распределены. Особенностью старшего поколения является субъективное сужение видения истории до лично пережитой, в отличие от младшего и среднего поколений, которые, как правило, отмечают события на уровне общей истории, выходящие за рамки личного знания. Выраженность семейно-родовых и исторических контекстов в автобиографическом сознании имеет гендерные различия: у мужчин с возрастом увеличивается связь автобиографических воспоминаний с историческим контекстом, тогда как у женщин наоборот – наблюдается усиление семейно-родового контекста в автобиографическом сознании. При этом в каждом поколении присутствуют представители, «выпадающие» из общих тенденций внутри поколения.

По материалам исследований на Русском Севере было выявлено, что особенности автобиографической памяти имеют выраженные гендерные различия, а семейно-родовая и историческая память имеет более выраженные межпоколенческие различия.

## **Презентация книги «Отчужденные: Абсолют отчуждения»**

*В.С. Мухина (Москва)*

Монография была издана дважды. Первый раз в издательстве «Прометей» в 2009 году (704 с.). Второе издание, стереотипное, вышло при содействии архиепископа Сергиево-Посадского, наместника Свято-Троицкой Сергиевой лавры Феогноста, специально для осужденных пожизненно, в 2010 г. в Свято-Троицкой Сергиевой Лавре.

По замыслу, предлагаемая монография является естественным продолжением фундаментальной работы «Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты)» – Екатеринбург: Интелфлай, 2007. – 1072 с. Второе издание, исправленное и дополненное. – М.: Прометей, 2010. – 1088 с.

В монографии речь идет о феномене абсолютного отчуждения преступников, когда они, стремясь к несправедной наживе в приступе стяжательства или необузданного гнева и помраченного сознания, уничтожали жертву как бездушное препятствие. В то же время показано, что общество платит преступникам тем же – абсолютном отчуждения: их прежде приговаривали к смертной казни, а позднее (в 1991 г.) помиловали на пожизненное осуждение.

В монографии рассматривается феномен отчуждения человека от человека, который в крайнем своем проявлении может привести к катастрофе. Абсолют отчуждения преступников проявляет себя в разбоях, кровавых насилиях и в убийствах.

Я многие годы пыталась понять: почему осужденные не касались темы самого преступления – убийства жертвы своих притязаний. Я вернусь к этому вопросу в свое время.

Следует специально обратиться к последствиям преступления и наказания.

Пожизненное осуждение невыносимо по своей сути.

Пожизненное пребывание в малом пространстве камеры... пожизненное лишение нормальной человеческой доли: мечтать и осуществлять свои мечты; притязать на достижения и получать чувство удовлетворения от состоявшихся дерзаний; влюбляться и любить; быть любимым и уважаемым другими; развивать в себе чувство личности, испытывать удовлетворение от достигнутых успехов, мучиться перипетиями трудных обстоятельств и собственными недостатками, которые следует непременно преодолеть; построить свой дом; родить, любить, растить своих детей...

В ситуации наказания изоляцией в первые годы повреждение души еще более усугубляется. Осужденные нередко уплывают в *состояние тюремного аутизма* – так я была вынуждена назвать то, что во всех зонах зовется простым и страшным словом *гнать*. Тюремное «гнать» имеет множество значений, но мои подопечные – пожизненно осужденные, хорошо понимают, что в их случае речь идет об особом состоянии психики, которое задается аффективной реакцией на весь комплекс происходящего: убийство, наказание и ужас перед тем, что теперь они изолированы от общества навсегда.

Заключение в узы пожизненно – на всю свою жизнь, до самой смерти, меняет самосознание и самочувствие осужденного: он становится поврежденным, чувствительным, сензитивным к самой малости в проявлениях по отношению к нему самому; он становится бесчувственным ко всему миру. Эта чувственная амбивалентность является типологической особенностью пожизненно осужденного.

У них, – преступивших социальные запреты, – борются амбивалентные чувства, их терзают амбивалентные помыслы, в их сознании сосуществуют амбивалентные мысли... Они находятся под прессингом невыносимой доли – пожизненного осуждения.

Многие из них – поврежденные люди, которым сопутствует *состояние навязчивости* (обсессивный синдром). В этом случае чувства, мысли, воспоминания, влечения возникают помимо желания человека. Осужденные понимают, что возникающие навязчивости лишены смысла и нелепы, но они не могут противостоять этим состояниям.

Навязчивости могут сопровождаться тяжелыми аффективными состояниями: навязчивыми сомнениями; переживаниями, воспоминаниями; представлениями; влечениями; страхами; чувством антипатии; опасения; действиями. У них вдруг возникает стремление залететь в состояние аутизма. Жизнь в условиях малой камеры проявляется *влечением к жизни* или *влечением к смерти*. Одни начинают остро переживать жажду жизни, другие жаждут смерти, проклиная президента, который отменил смертную казнь.

Однообразие и монотонность существования порождают душевную пустоту, которая насыщена свинцовой тяжестью безысходности. Отчаяние закрадывается в душу и с ним приходится бороться, чтобы не впасть в безразличие, не стать растением или не уйти в аут. Тюремный аутизм уводит в мир грез от горькой реальности. Особенно часто это происходит после отбоя. И тогда до утра они пребывают в иной жизни, в своих грезах, где они живут нормальной жизнью, радуются, любят и обладают свободой.

Наказывающие условия тюрьмы одних осужденных подталкивают к регрессу, других понуждают задаться вопросом: «Я буду здесь умирать или жить?»

Если осужденный уходит в аутизм, он ослабляет или прерывает вовсе контакты с реальностью. Виртуальное пространство иллюзорной жизни, создаваемое аутизмом, становится временной защитой от непереносимой реальности.

Они задумываются: пожизненное заключение — это награда осужденному смертнику? Это смерть в рассрочку? Пожизненное заключение на малом пространстве камеры — это что?

Общество занимает позицию отчуждения от убийцы. Общество наказывает жестоко за жестокость.

Я наблюдаю психические состояния мужчин, совершивших тяжкие преступления. Они ужасаются: пожизненное — на всю жизнь, до смерти...

Этот контингент осужденных заслуженно подвергается: строгой изоляции; лишению общения с близкими в первые годы наказания (много позднее за хорошее поведение некоторым из них будут предоставлены короткие свидания с близкими); жесткому режиму. У некоторых будут смягчаться условия содержания. Но эта перемена эфемерна.

Сам факт совершения насильственного преступления является условием, трансформирующим и деструктурирующим личность. При этом я не исключаю того, что насильственные преступления обусловлены всеми тремя факторами, определяющими развитие и бытие личности: генотипом, социальными условиями и особенностями внутренней позиции самого преступника. При этом сама жизнь в условиях строгой изоляции и жесткого распорядка обрекает осужденных *на постоянное переживание стресса*.

Условия существования весьма неоднозначны: 1) строгий режим; 2) крайняя бедность предметного мира и изоляция; 3) сенсорная депривация, недостаток вариативности среды; 4) скученность на малом пространстве (подчас на малой площади четыре человека); 5) специфические уставные формы общения администрации и охраны с осужденными.

Человек, однако, существо, обладающее высокими формами приспособления. Они обязательно приспособятся к заданным условиям.

Или умрут...

Человек, заключенный за свои преступления *пожизненно — на всю жизнь, до смерти — в зону*, лишен возможности иметь будущее, которое он мог бы изменить, строить свою судьбу. Он лишен возможности *планировать* свою жизнь, распоряжаться ею. Осужденный депривируется постоянно, прежде всего, ежедневным воспроизведением одних и тех же, раз и навсегда заданных внешних условий. Формально сегодня условия содержания значительно улучшены: питание, прогулки, смена белья, банный день — раз в неделю, газеты и книги из библиотеки, у некоторых телевизор в камерах... Но все нормировано: подъем, сон, зарядка, время приема пищи. Чего нельзя, то уж точно нельзя.

Динамика психических состояний осужденных пожизненно изматывает их психику донельзя: то обостренная чувствительность, подозрительность, отчужденная закрытость, то грезы или неадекватная возбужденная радость, «парение».

С ними происходят явные метаморфозы. Проходят годы, и *стремление быть* приводит их к *вере*. Многие, кто сохранил свой психический статус, кто относится к себе как личности, приходят к Богу. Они ждут весьма редких, но оттого особенно ценных встреч со священником. Их весьма редко выводят в храм Николая Угодника, который стоит в зоне особо опасных преступников. Но у тех срок, а у этих бессрочное пребывание в камере.

Они размышляют о прилогах, помыслах и поступках — понятиях, которые им дало православие. Они рады тому, что с ними работаю я в качестве психолога вот уже одиннадцатый год.

Я вынесла для себя многие обременительные знания: они преступили нравственные и моральные нормы — они убийцы, но они люди, человеки, которые так же чувствуют, которые так же жаждут справедливости, которые так же думают о многом, о нашем человеческом, как и мы — те, которые никого не убили физически.

Все мы по своей сути амбивалентны: пороки культуры и наши индивидуальные пороки существуют реально. Это знание, это понимание примиряет меня с моими по-

допечными. Я делаю для них все, что могу, чтобы поддержать. Ведь я психолог. Психолог, ориентированный на оказание помощи в экстремальных ситуациях.

Зона — всегда экстремальная ситуация.

## **Помощь другому как психологическое средство личностного развития**

*М.Н. Наконечная (Нежинск)*

Современные общественные отношения зачастую направлены в сторону взаимобмена, получения выгоды и разнообразных психологических манипуляций. Даже некоторые социально-психологические теории альтруизма построены на принципе «ты мне — я тебе», т. е. ожидаемых вознаграждений за помощь, взаимовыгодное общение. Бескорытность, самоотдача, желание безвозмездно помочь другому становятся скорее исключением, чем правилом в системе ценностей современного человека. Вместе с тем, это не уменьшает, а увеличивает значимость изучения помогающего поведения, помогающих отношений с их высоким гуманистическим потенциалом.

Помощь другому — особая деятельность сопереживания, рефлексивного выслушивания, эмпатической кооперации между двумя людьми, один из которых находится в затруднительном положении и нуждается в помощи. В результате их взаимодействия личность, нуждавшаяся в помощи, становится более благополучной, а помогающий субъект — более зрелым, ответственным, полноценно функционирующим. Среда общей жизнедеятельности субъектов становится более открытым и способствующей развитию. Помощь — особая система действий, опосредствующих личностное развитие и саморазвитие.

Психологическое содержание помощи другому состоит в способствовании вхождению этого другого в позицию субъектности, что предполагает определенные изменения — мотивационные, в уровне активности, рефлексивности, эмпатичности и креативности личности. Учитывая это, помогающее действие одновременно имеет содержание и статус психологического средства саморазвития помогающей личности. По идее Л.С. Выготского, психологическое средство представляет собой интериоризированный субъектом культурно-исторический знак, который в дальнейшем может использоваться во внутреннем плане как средство саморазвития субъекта. Помогаящее действие может приобрести статус психологического средства личностного развития, т. к. в процессе осуществления этого действия человек рефлексировал не только собственные потребности и возможности, но и целостную личностную позицию другого человека.

Помощь другому — это взаимодействие с другим человеком, совершающееся с целью: 1) облегчения его страданий; 2) способствования его развитию, раскрытию потенциала его способностей.

В результате проведенного нами эмпирического исследования были определены три группы испытуемых — склонных помогать (41,6% респондентов), индифферентных (35,9% респондентов) и не склонных помогать (22,5% респондентов). Эти группы имеют специфические психологические особенности, которые проявляются в мотивации помощи, установке альтруизма, стиле межличностных отношений и образе «Я».

Самая высокая мотивация помощи — в группе «склонных помогать». Это означает, что склонность к предоставлению помощи в этой группе обусловлена нравственно значимыми мотивами. Готовность этих испытуемых помогать порождается внутренними причинами, а именно — альтруистической направленностью аффективно-мотивационной сферы.

Выявлена связь склонности помогать с самоактуализационными тенденциями. Исследование разных аспектов самоактуализации личности засвидетельствовало, что индивиды, склонные помогать другим, имеют более высокий уровень самоактуализации.

Таким образом, помощь другому может рассматриваться как психологическое средство личностного развития.

## Личностно-профессиональное развитие воспитателей дошкольных образовательных учреждений

*Е.А. Ничипорюк (Ростов)*

Самореализация личности – способ продвижения к вершинам собственного развития. О личностной зрелости можно судить по тому, в какой мере самореализуется человек. Л.А. Коростылева (2005, с. 52) отмечает, что самореализация может исследоваться как цель, средство, процесс, состояние, результат и итог. Самореализация как цель – рассматривается в исследованиях самоактуализации; как состояние – в исследованиях удовлетворенности самореализацией; как результат – при изучении определенного уровня личностного развития (наличие свойств, способствующих самоосуществлению); как итог – в исследованиях осмысления цельных временных отрезков жизненного пути, либо жизни в целом.

Представим результаты изучения особенностей удовлетворенности самореализацией (в жизни в целом и в профессиональной сфере в частности). Эмпирические данные были получены в ходе исследования доверия к себе как условия самореализации в профессиональной сфере (научный руководитель – д.психол.н., профессор Т. П. Скрипкина). В исследовании приняло участие 240 воспитателей дошкольных образовательных учреждений из разных городов и районов Ростовской области.

Нами были выделены четыре группы педагогов, у которых по-разному сочетаются удовлетворенность или неудовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере и в жизни в целом: 1) удовлетворенность самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом; 2) удовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере, и неудовлетворенность самореализацией в жизни в целом; 3) неудовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере, и удовлетворенность в жизни в целом; 4) неудовлетворенность самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом.

Выделенные варианты отражают определенные траектории личностно-профессионального развития, т. к. характеризуют с одной стороны удовлетворенность самореализацией в жизни в целом (развитие личности), а с другой стороны удовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере (профессиональное развитие).

К уже выделенным четырем группам нами была добавлена еще одна (далее вариант 5), в которую вошли педагоги, чьи данные первоначально были исключены из рассмотрения в связи с выраженной тенденцией давать социально желательные ответы. Автор «Методики исследования самоотношения» С.Р. Пантеев (1993, с. 27) рекомендует для обеспечения достоверности результатов исключать данные испытуемых, набравших 9–10 стенов по шкале «закрытость – открытость», т. к. «высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о недостаточной рефлексии представлений и переживаний, связанных с Я–концепцией, а также о тенденции давать социально-желательные ответы». Однако, 9–10 стенов по шкале «закрытость – открытость» получили 25% участников исследования. В связи с таким значительным количеством данных, которые не проходили по достоверности, мы посчитали невозможным просто исключить их из дальнейшего рассмотрения, т. к. исключение результатов данной группы может исказить картину вариантов траекторий личностно-профессионального развития.

Итак, из общей выборки было выделено пять групп и определено, каким образом меняется их соотношение с изменением стажа педагогической работы.

Доля педагогов, удовлетворенных самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом (вариант 1), отличается определенной стабильностью и включает в себя примерно половину воспитателей во всех группах (стаж 5 и меньше лет – 46,9%; стаж от 6 до 15 лет – 57,4%; стаж от 15 до 25 лет – 50,7%; стаж 25 и более лет – 47,1%; по всей выборке – 51,3%).

Количество педагогов, у которых сочетается высокий и средний уровень удовлетворенности профессиональным выбором с низким уровнем удовлетворенности результативностью жизни (вариант 2), во всех группах с разным стажем работы не превышает 10% от общего количества педагогов данной группы. В целом по выборке он составляет 7,3%, максимально выражен в группе педагогов со стажем от 6 до 15 лет (9,3%), наименьшее количество педагогов с таким сочетанием в группе со стажем от 15 до 25 лет (5,6%). Можно предположить, что данный вариант включает в себя педагогов, для которых профессиональная деятельность, в этот момент жизни является главным способом самореализации.

Существенные изменения происходят с долей педагогов варианта 3: от 18,8% в группе педагогов со стажем 5 лет и меньше до 5,9% в группе со стажем 25 лет и более. Происходит резкое сокращение количества педагогов, для которых характерно сочетание среднего уровня удовлетворенности результативностью жизни с низким уровнем удовлетворенности избранной профессией. Можно предположить, что если в начале профессиональной деятельности еще возможно испытывать удовлетворенность от жизни в целом, будучи не удовлетворенным профессией, то по мере увеличения стажа работы это становится все сложнее.

Отдельного внимания заслуживают педагоги, объединенные нами в вариант 4: низкий уровень удовлетворенности самореализацией и в профессиональной сфере, и в жизни в целом. Данная группа составляет 4,2% от всех валидных наблюдений. Однако, наибольшее количество педагогов, для которых характерно такое сочетание, выявлено в группе со стажем 5 лет и меньше — 62,5% для переменной «вариант», 15,6% от количества педагогов данной группы по стажу. В группах со стажем более 15 лет выявлен один педагог с низким уровнем удовлетворенности самореализацией и профессиональной сфере, и в жизни в целом. Очевидно, что педагоги данной группы нуждаются в психологической помощи.

Доля педагогов, с выраженной тенденцией давать социально-желательные ответы (вариант 5) значительно увеличивается с увеличением стажа работы: 5 лет и меньше — 12,5%; от 6 до 15 лет — 16,7%; от 15 до 25 лет — 36,6%; 25 и более лет — 35,3%. Между группами педагогов, с разной тенденцией давать социально-желательные ответы, выявлены статистически значимые различия по большинству исследуемых шкал. Педагоги, набравшие 9 — 10 стенов по шкале «закрытость — открытость», склонны более высоко оценивать «позитивные» и более низко «негативные» качества личности значимые для профессиональной деятельности. Статистически значимые различия не выявлены по характеристикам, которые не обладают ярко выраженной профессиональной значимостью для педагогов. Полученные данные позволяют выдвинуть предположение, что при непродолжительном стаже работы выраженная тенденция давать социально-желательные ответы может быть обусловлена недостаточно развитой личностной рефлексией педагогов, а с ростом стажа работы усиление данной тенденции может быть связано с проявлением профессионального выгорания, маскируемого социально-желательными ответами, нереально высокими оценками собственных личностных качеств и высокой удовлетворенностью профессией и жизнью в целом.

Таким образом, в личностно-профессиональном развитии педагогов можно выделить проявление двух тенденций.

1. Независимо от стажа работы примерно для половины педагогов характерно гармоничное сочетание личностного и профессионального развития: удовлетворенность самореализацией в профессиональной сфере и в жизни в целом, средний и высокий уровни доверия к себе в профессиональной сфере, средний и высокий уровни осмысленности жизни, усиление значения внутренней мотивации профессиональной деятельности.

2. Усиление тенденции давать социально-желательные ответы с увеличением стажа педагогической работы, возможно, из-за недостаточной личностной рефлексии и проявления профессионального выгорания, что подтверждается резким увеличением доли

педагогов с данной тенденцией после 15 лет стажа, а также нереально высокими оценками педагогами данной группы развития у себя профессионально значимых качеств личности.

Полученные эмпирические данные согласуются с мнением Д.Н. Завалишиной (2005, с. 106), что после 10–15 лет работы, «человек реализует тот или иной избранный «стиль» (вариант) профессионального развития, тем самым осуществляя и свое жизненное самоопределение».

На этапе зрелости развитие личности и развитие профессионализма взаимно детерминируются. Человек, для которого значима профессиональная сфера, достигает вершины личностного развития, становится полноценным субъектом своей жизни, только реализуясь в профессии, испытывая удовлетворение от нее, доверяя себе как профессионалу. В противном случае, либо человек осознает собственное личностно-профессиональное неблагополучие, и тогда у него есть шанс изменить вариант своего жизненного пути, либо не осознает и выдает желаемое благополучие за действительное.

### **Автобиографический нарратив с позиций культурно-деятельностного подхода**

*В.В. Нуркова (Москва)*

С целью развития представлений о функционировании автобиографического нарратива предлагается вариант его рассмотрения с позиции культурно-деятельностной психологии.

Согласно позиции филологической нарратологии (Шмидт В., 2003), нарратив является «местом» проявления личности. За счет проектирования определенной нарративной позиции автор выявляет значимые характеристики своей личности и фиксирует их в тексте. При этом автобиографическая память автора, из которой он черпает содержание нарратива, представляет собой индивидуальный срез культуры, задающей поле возможностей его самореализации в тексте. Конкретный, укорененный в личности автора нарратив рассматривается как материал для описания культуры, которая является его истинным источником.

Представители нарративного движения в психологии объединяются вокруг акцентирования текстового опосредствования феноменологии личности (Брунер Дж., 2005, с. 9–31; Сарбин Т.Р., 2004, с. 6–28; McAdams D.P., 2001, с. 100–122 и др.). С точки зрения нарративной психологии, нарратив представляет собой средство конструирования и стабилизации личности. Нарративная идентичность в этом процессе выступает опосредующим звеном, а культура — полем возможностей этого формирования. Человек, пользуясь доступным ему языком, создает идентичность, которая объективируется в нарративе, который, в свою очередь, оказывает влияние на усиление одних и ослабление других личностных характеристик. Затем «обновленная» личность развивает следующий нарратив и т. д. В пределе личность и нарратив сливаются, становясь единым целым. Психотерапевтическая практика нарративной психологии направлена на оптимизацию движения в сторону более согласованного и продуктивного нарратива, а анализ нарратива — основным методическим приемом исследования личности.

Главный недостаток описанных выше подходов — игнорирование деятельностной детерминации процесса наррации. Представители отечественной психологии указывают на недостаточность его внедеятельностной интерпретации. Так, Е.Е. Сапогова (2006, с. 126) пишет: «Изучение текста автобиографии — это изучение своеобразного *продукта деятельности* клиента, способ понимания его особенностей и обстоятельств, а не конечный предмет психологического анализа».

Автобиографический рассказ, как и любое иное мнемическое действие, детерминирован соотношением воспроизводимого материала с содержанием разноуровневых

регуляторов деятельности (ценностей, мотивов, целей, смыслов, способов реализации). Отсюда возникает вопрос о функции автобиографического рассказа в рамках текущей деятельности, т. е. о том насколько высоко мотивирована данная деятельность (в плане интенсивности потребности и ее месте в иерархии мотивов) и о том, какова значимость мнемического действия автобиографического рассказа в продуктивном осуществлении данной деятельности. Именно сочетание влияния данных факторов во многом определяет его характеристики.

Нами было показано, что характеристики мнемического образа не являются стабильными во времени. На нарастание актуальности мотива деятельности, в рамках которой выполняется мнемическая задача, чувственная ткань образа воспоминания «отвечает» повышением субъективной яркости, полноты и детальности. Причем процесс изменения феноменологических характеристик воспоминания протекает на неосознаваемом уровне регуляции качества мнемического образа и является динамичным (Нуркова В.В., 2009, с. 60–68).

Изъятие личности из потока деятельности всегда представляет собой искусственную редукцию. Продуктивный анализ личности в рамках деятельностной парадигмы предполагает ее понимание как момента деятельности, проекции системы деятельностей. Можно утверждать, что автобиографический нарратив представляет собой продукт мотивированного целенаправленного мнемического действия, разворачивающегося в рамках текущей деятельности и направленного на стабилизацию или изменение существующей иерархии мотивов личности для оптимизаций характеристик будущей (предвосхищаемой) деятельности. Личность, обладающая сложившейся структурой мотивов, осуществляет текущую деятельность, в рамках которой требуется достижение некоторой цели, компонентом которой выступает создание автобиографического нарратива. Характеристики созданного нарратива детерминированы его местом в структуре текущей деятельности и личностной значимостью самой деятельности. В ходе рассказа нарратив приобретает объективную форму и может быть отчужден от личности для анализа. Для самой личности нарратив может выступить средством рефлексивного преобразования своих мотивационных структур, что является одним из условий личностного развития.

Не менее важен и тот факт, что всякая деятельность опосредствована семиотическими системами. Культура как исторически обусловленный способ формирования высших психических функций включает в себя систему языка, в которой возможны одни и невозможны иные способы представления самосознания. При сохранении наиболее широких рамочных требований к структуре и содержанию нарратива вообще для каждого из функциональных типов автобиографических воспоминаний наблюдаются свои специфические языковые каноны и средства выражения (Нуркова В.В., 2000). Так, рассказ о «фотографическом» воспоминании сфокусирован на детализированном описании эпизода прошлого вне широкого жизненного контекста, рассказ о важном воспоминании строится на обсуждении последствий события для последующей жизни, а в рассказе о переломном воспоминании редуцировано описание эпизода в пользу сопоставления свойств личности до и после свершения события.

Показано, что становление автобиографического рассказа происходит во взаимодействии ребенка и его окружения. В зависимости от стиля коммуникации по поводу автобиографического опыта у ребенка складывается специфическая структурно-содержательная модель рассказа, которая впоследствии служит своеобразной «базой данных» для формирования личности предпочитаемого данной культурой типа (Нуркова В.В., 2009, с. 60–68).

Рассказывание автобиографической истории предполагает конкретного слушателя, а порой и деятельного соавтора нарратива. Слушатели предпочитают и поддерживают определенные типы историй и отвергают другие. Реализация культурно специ-



фичных ожиданий относительно приемлемого для обсуждения содержания рассказов и пригодных для этого ситуаций приводит к отсеву нерелевантных культурным схемам рассказов или их переформатированию в соответствии с культурными требованиями.

Итак, мы можем дать следующее определение автобиографического нарратива с позиции культурно-деятельностного подхода. *Автобиографический нарратив — процесс и результат реализации мотивированного и целенаправленного мнемического действия, исполненного по семиотическим правилам в речевой форме, позволяющей актуализировать механизм осознания, и направленного на стабилизацию или изменение существующей иерархии мотивов для оптимизации характеристик будущей деятельности.*

Таким образом, рассмотрение автобиографического нарратива с позиций культурно-деятельностного подхода ведет к постановке ряда новых исследовательских задач:

- поскольку автобиографический нарратив представляет собой реализацию цели в рамках мотивированной деятельности, его анализ с учетом ситуации рассказывания является методом реконструкции структуры мотивов, целей ценностей личности. Характеристики рассказа дают возможность оценить место в иерархии мотива, связанного с актуализацией воспоминания;
- автобиографический нарратив, как один из компонентов текущей деятельности, является осознаваемым средством изменения или стабилизации личностных свойств, его анализ позволяет выявить тот идеальный «проект» личности, который своей жизнедеятельностью стремится осуществить субъект;
- семиотическая опосредованность нарратива открывает возможность анализа тех дискурсивных практик, в которых складывается самосознание человека.

## **К проблеме изучения совести в психологии**

*М.В. Нухова (Уфа)*

Современный человек, ориентированный на достижение эгоистического благополучия, культивирование своей самости, все больше склонен игнорировать такие идеалы как добродетель, жертвенность, сострадание, жизнь по совести. Скромность провозглашена «уделом убогих», истинное сопереживание заменяется искусственной эмпатией, жертвенность и благоговение — спонсорством, а совестью является нередко рассматривается как невротическая реакция. В наше время совесть начинает восприниматься как консервативный механизм, не только мешающий достижению прагматических жизненных целей, но и тормозящий самоактуализацию гуманистической личности.

В психологии изучению феномена совести, находящегося на границе душевного (психологического) и духовного мира, посвящено не так уж много исследований. Это связано с множеством причин, среди которых и многообразие толкований совести, и недостаточная ясность ее природы, и объективная сложность (а порой невозможность) ее изучения с помощью экспериментальных и статистических методов.

Славянское слово «совесть» буквально означает *со-вeсть*, т. е. совместную весть. В греческом языке понятия «совесть» и «сознание» происходят от одного термина. Т.А. Флоренская (2001, с. 11) писала о том, что «глубокое чувство общности, сопричастности другому живет в каждом нормальном человеке. В самом слове “совесть” на эту общность и сопричастность указывает приставка “со-” (она и в таких словах, как “сообщность”, “сочувствие”, “сотрудничество”, говорящих об общности, единстве людей). Корень слова “весть” (от “ведать”, “знать”) — указывает на то, что совесть дана нам для того, чтобы знать о правильности или неправомерности поступка, слова или мысли именно с точки зрения общности, единства людей, природы и всего сущего».

Многообразие теоретических позиций изучения феномена совести, по мнению В.Х. Манерова (2004–2005), имеет «имеет общеметодологическую природу и связана с

различным пониманием природы человека. Главное различие здесь – в природе нравственного закона». Так, в психоанализе совесть – это особая составляющая структуры личности, воспитанная на нормах, усвоенных от референтных личностей и групп – Супер-Эго. К.Г. Юнг отождествлял понятие Супер-Эго с так называемым «моральным кодексом».

В. Франкл считал, что совесть – это «способность обнаружить тот единственный и уникальный смысл, который кроется в любой ситуации» (Франкл В., 1990, с. 38), т. е. совесть есть орган смысла. Совесть имеет дело с абсолютно индивидуальным бытием, предшествует любой морали, она – доморальное постижение ценности (Франкл В., 2000, с. 245–254).

Э. Фромм (1993, с. 126) выделял два вида совести: авторитарную и гуманистическую. Авторитарная совесть зависит от внешнего окружения человека, родителей, государства, внешних запретов. Она зиждется на чувстве вины и потому латентно сопряжена с агрессией. Гуманистическая совесть – это «наш собственный голос, не зависящий от внешних санкций и одобрений».

К. Дюркхайм (1992) говорит об абсолютной совести как встрече с трансцендентным, налагающей на человека особого рода обязательства и осознающей непосредственно в духовном опыте. Директор Института мозга человека РАН С.В. Медведев (2007) считает, что совесть – это ни что иное, как регулятор работы мозга, отслеживающий отклонения от «правильной» модели поведения.

Совесть – сложный интегративный феномен, представляющим собой неразрывное триединство. Она позволяет человеку не только различать добро и зло, но и обязывает его творить добро, сопровождая добрые деяния чувством душевной радости и удовлетворения, и избегать творить зло, дабы не испытывать чувство стыда и душевной муки. В этих проявлениях совести обнаруживаются когнитивная («совесть заговорила»), чувственная («совесть мучает») и волевая («совесть удерживает») стороны. Однако совесть не может быть сведена лишь к проявлениям ума, чувств и воли.

Человек переживает укоры совести как явление, происходящее не в его голове, а в глубине его души, и постигаемое больше не человеческим разумом, а духовным (религиозным) опытом. В.И. Вернадский (1988, с. 53) писал в своих дневниках: «Я живу всегда... в сознании, что рационализирование охватывает небольшую часть духовных проявлений человеческой личности, что разум охватывает далеко не все и нельзя даже считать его главным и основным решателем жизненных проявлений личности».

Говоря о чувственной стороне совести, отметим, что совесть не может рассматриваться как простое проявление человеческих чувств. Человек стремится испытывать приятные ощущения и избегать неприятных. Если при этом он вступает в противоречие с требованиями совести, это приводит к душевным мукам. Таким образом, совесть здорова, когда болит, и в этом смысле управляет и руководит чувственной сферой человека.

Совесть нельзя считать и проявлением воли человека. Воля нередко борется с требованиями совести, и свобода воли проявляется в том, что человек может выполнить эти требования, но может и отказаться от них.

Таким образом, совесть – это совершенно самостоятельная духовная сила, стоящая выше разума, чувств и воли человека. Все это хотя и связано с совестью, но занимает подчиненное положение, ибо «в духовном бытии человек проявляет независимость от всего органического и социального, свободу от принуждения и давления всего, что относится к «жизни», в том числе и от «душевных структур» – желаний, эмоций, представлений» (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000, с. 143).

Вопрос о том, является ли совесть изначальной данностью для человека или выступает плодом его воспитания, также не имеет однозначного ответа. Л. Колберг рассматривает совесть как механизм, возникающий на поздней, предпоследней стадии морального развития ребенка, когда формируются устойчивые моральные принципы, соблю-

дение которых обеспечивается безотносительно к внешним обстоятельствам и рассудочным соображениям.

И.И. Бенедиктов (<http://orthodox.etel.ru/Best/Medic/sovest.htm>) считает, что совесть — это генетически запрограммированное свойство человеческой личности, которое отображает образ Божий и закладывается в человеке в момент зачатия. С началом осознания себя как личности это свойство становится достоянием сознания, и даже когда взрослый человек попытается заглушить совесть и сознательно добьется этого, совесть вновь окажется в подсознании, из которого будет подспудно сказываться на так называемой бессовестной личности. Иначе сказать — никогда совесть, как голос Божий или дар Божий, не покидает человека, как образа Божьего, пусть он даже безбожник. Когда человек поступает против совести, т. е. вопреки ее велению, возникает внутренний душевный конфликт, который порой ясно и не осознается человеком, но отрицательное действие которого сказывается на нервной системе в первую очередь, а затем на слабом звене организма человека.

В христианской традиции совесть человека рассматривается как «голос Божий», нравственный закон, основа общечеловеческой нравственности. Выражение «бессовестный» при этом не означает, что у человека нет вести Бога, а означает лишь, что человек эту весть отвергает в пользу своего знания, своей самости. Постепенно в нем начинает гаснуть голос духовного Я и начинается властвовать Я внешнее.

Важнейшими свойствами совести, по мнению С.А. Герасимова(2007, с. 100), являются ее иррациональность и интуитивность. «Совесть иррациональна, потому что имеет дело не с реальностью, а с возможностью. Для нее открыто не существующее, а лишь то, что должно существовать... Совесть интуитивна, ибо основана на предвосхищении должного, открытии того, что и как должно быть, но чего еще нет, и поэтому она проявляет себя прежде, чем человек совершает что-либо, помогая тем самым не допустить недолжных поступков».

Совестное чувство невозможно вызвать в себе искусственно, ибо совесть находится вне контроля человека и выражает себя помимо его прямого желания. Но совестливый человек умеет, чувствуя свою совесть, согласовывать с ней свою жизнь, руководствоваться ею в выборе своих действий. Выбранные таким образом действия, как правило, оказываются точными, не причиняют вреда ни другим, ни самому человеку.

Исследования психологических и духовных механизмов совести требуют рассмотрения данного феномена в широком контексте, включающем и религиозные, и интуитивные, и символические компоненты. При этом важно не столько объяснить, сколько понять сам феномен совести. Этой задаче лучше всего соответствует феноменологический метод исследования.

## **Психологические особенности развития спонтанной исследовательской активности дошкольников**

*А.С. Обухов, Н.В. Бородкина (Москва)*

Спонтанное, неосознанное исследование в форме непосредственного реагирования на проблемную ситуацию, исследовательской активности, свойственно любому человеку (А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков). Поддерживая и развивая спонтанное исследовательское поведение детей, задавая ему культурно приемлемые формы выражения, мы помогаем им выработать свою исследовательскую позицию.

Содействовать ребенку в становлении исследовательской позиции необходимо с дошкольного возраста, т. к. именно в это время закладываются основы понимания мироустройства, происходит осознание своего положения в мире, поведение становится произвольным и сознательно управляемым (М.И. Лисина, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков и др.).

Возрастающее внимание современной психологии и практики образования к вопросам исследовательского поведения и исследовательского обучения обусловлено главной особенностью современного мира — его высокой динамичностью. Происходящие вокруг перемены столь интенсивны и так стремительны, что человеку все реже удается сохранять гармонию с миром, используя старые поведенческие модели. Проявляющаяся спонтанно поисковая, исследовательская активность дошкольника может привести к появлению психического новообразования, именуемого исследовательскими способностями, значимому для повседневной жизни в изменяющемся мире.

Под исследовательским поведением мы понимаем поведение, направленное на поиск и приобретение информации из внешнего окружения (А.Н. Поддьяков). Развитие исследовательского поведения имеет биологические, социокультурные и личностные детерминанты (В.С. Мухина, А.С. Обухов). Потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неистощимой ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности, направленной на познание окружающего мира (И.П. Павлов, П.Я. Гальперин). Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее идет его развитие.

Исследовательское поведение проявляется спонтанно; его запуск определяется во многом внешними стимулами, изменениями средовых контекстов или нарушением гомеостаза. Исследовательское поведение запускается, проявляется и тормозится произвольно. С взрослением определяющим становится социокультурная детерминация, преобразующая исследовательское поведение в исследовательскую деятельность. На определенном этапе при адекватном соотношении исследовательской инициативности и социокультурных нормативов реализации исследовательской активности в форме исследовательской деятельности, может сформироваться исследовательская позиция личности.

При этом существенно, если социокультурные нормативы образовательного процесса противоречат или не соотносятся с этиологией исследовательского поведения, то разворачивание исследовательской деятельности утеривает первичные основы — свою психологическую естественность. Однако, исследовательское поведение вне социокультурных нормативов не является деятельностью как таковой и в своем спонтанном виде зачастую деструктивно как для человека, так и для социальной общности.

В ходе эмпирического исследования была проведена серия наблюдений за особенностями проявления спонтанного исследовательского поведения детей, не направляемого извне, не контролируемого со стороны взрослых. Проследив возрастную динамику этого поведения в дошкольном детстве, возможно увидеть особенности его становления, содействующие и противодействующие факторы. Зная эти закономерности, мы можем их использовать для создания адекватных программ целенаправленного развития исследовательских способностей в дошкольном детстве.

Предметом нашего исследования мы выбрали проявления спонтанного исследовательского поведения дошкольников в детском саду. Для проведения исследования мы выбрали метод систематического выборочного наблюдения. Нами была разработана карта наблюдения, включающая следующие параметры.

*I. Среда:* ознакомление со свойствами окружающих предметов и природных материалов (через наблюдение); манипуляции с предметами, исследование свойств предметов и материй; разбор или модификация предметов; собирательство; преобразование действительности (раскопать, соорудить); вкусовое изучение; тактильное изучение; перемещение в пространстве, выход за пределы ограниченного пространства.

*II. Образно-знаковая система:* поиск ответов на непонятное (схемы, тексты, образы, природа); эстетическая любознательность; рисование.

*III. Социальные контакты:* 1) со взрослыми: наличие или отсутствие рядом взрослого; запрет взрослого на какое-либо действие; отсутствие внимания со стороны взрос-

лых; отсутствие рядом взрослых; 2) *с другими детьми*: наличие других детей; наличие ребенка-инициатора.

*IV. Собственные возможности*: физические; социальные.

Были проведены по три серии наблюдений за детьми средней, старшей и подготовительной группы детского сада в игровой комнате и по три серии наблюдений за этими же детьми на улице (во время прогулки). Всего было получено 175 протоколов наблюдений.

Результаты эмпирического исследования позволили сделать следующие **выводы**.

1. Проявления спонтанного исследовательского поведения в условиях детского сада имеют возрастные особенности. В средней группе исследовательское поведение направлено в основном на предметы, на изучение их свойств, собственных возможностей, относительно этих предметов. В старшей группе возрастает количество проявлений исследовательского поведения по отношению к взрослым и сверстникам, а в подготовительной группе более ярко выражена направленность исследовательского поведения на социальные контакты.

2. Существуют факторы содействующие и противодействующие развитию спонтанного исследовательского поведения дошкольников. Содействующие факторы: разнообразие и новизна окружающей среды, наличие рядом сверстников, ребенка-инициатора; не ограниченное окружающее пространство — способствует исследованию окружающего мира и собственных физических возможностей, закрытое пространство (игровая комната) — способствует исследованию социальных взаимодействий; иногда — наличие рядом взрослого (ребенок испытывает свои возможности — сможет ли он компетентно помочь взрослому, или, наоборот, сможет ли он выполнить запретное действие так, чтобы взрослый не заметил этого). Наиболее часто встречающиеся противодействующие факторы: запреты взрослого, негативное отношение сверстников, а также отсутствие значимых содействующих факторов.

3. Разнообразное окружающее пространство способствует расширению спектра проявлений спонтанного исследовательского поведения. В игровой комнате пространство ограничено и знакомо ребенку, но когда он оказывается на игровой площадке на улице, его активность, направленная как на себя, так и во вне резко возрастает. Благодаря изменяющимся явлениям природы он всегда может найти на площадке что-то новое, тем более пространственно зоны перемещения и игр сильно расширяются.

4. В отношении гендерных различий в проявлении спонтанного исследовательского поведения было замечено, что девочки обычно послушнее ведут себя по отношению к взрослому и менее склонны, чем мальчики, исследовать свои физические возможности. Мальчики ведут себя активнее и более склонны, чем девочки, нарушать запреты взрослого.

5. Инициаторами спонтанного исследовательского поведения обычно служат: появление новых предметов, наличие ребенка-инициатора, деятельность взрослого или сверстников — ребенок имитирует, заинтересовавшую его деятельность.

6. Закрытое пространство (игровая комната) — способствует исследованию социальных взаимодействий. В замкнутом, уже исследованном пространстве помещения, обстановка подталкивает детей на освоение еще не столь исследованного пространства — социального. Не ограниченное окружающее пространство (улица) — способствует исследованию окружающего мира и собственных физических возможностей.

Данное исследование имеет локальный характер. Мы понимаем, что на особенности наблюдаемых ситуаций влияли различные ситуативные факторы: особенности воспитательной ситуации конкретного детского сада; своеобразии контингента воспитанников и сложившиеся отношения внутри группах и др. Однако, мы можем на конкретике наблюдаемых ситуаций выделить определенные закономерности проявления спонтанного исследовательского поведения, которые, скорее всего, будут проявляться и среди других детей дошкольного возраста в схожем пространстве детского сада.

## Ценностные аспекты социальной активности молодежи

*О.В. Оконешникова (Мурманск)*

Молодежь как социальная группа играет важную роль в жизни общества. И хотя специалисты довольно часто рассматривают эту группу в связи с проблемами социализации, воспитания, вслед за С.П. Иваненковым (2003) следует признать, что главная характеристика этой возрастной группы – социальное творчество: создание новых норм, ценностей, смыслов, зачастую девиантных.

Индивидуализированно-рефлексивное сознание молодежи характеризуется высокой степенью осознанности норм и ценностей; широкой социальной ориентировкой, пониманием своих мотивов и способностью разрешать внутренние конфликты путем выбора определенной социальной позиции в обществе и группе. Человек на данном этапе осознает себя субъектом действий. Велика активность в различных видах деятельности (учебно-познавательной, профессиональной, политической и др.). Это, с одной стороны, расцвет субъектности человека, с другой, активность юноши – следование своим эмоциям без должного понимания ответственности и собственных социальных интересов. Тем не менее, это возраст активного и осознанного выбора своих ролей, позиций и жизненного пути в целом.

В юношеском возрасте происходит становление ценностно-смысловой сферы личности, понимания своих целей и возможностей в обществе. Для правильного понимания путей развития общества важно изучать ценностные аспекты социальной активности молодежи. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, в подобных исследованиях важно учитывать происходящую в настоящее время дифференциацию людей, обусловленную спецификой жизненного пути: одна категория людей избегает проблемности и воспринимает себя как объект воздействия других, другая, напротив, всячески проявляет свою субъектность в жизни.

Ценностные представления сознания зачастую обозначаются термином «ценностные ориентации». Ценностные представления и ценностные ориентации обычно рассматриваются как индивидуальные формы репрезентации наиндивидуальных ценностей, причем оба понятия относят как к сознаваемым (декларируемым), так и к реально значимым ценностям. М. Рокич называл убеждения, диагностируемые с помощью разработанного им метода, ценностями, а отечественные психологи и социологи тот же самый конструкт обозначают ценностными ориентациями (Леонтьев Д.А., 1998, с. 17–25). М. Рокич определял ценность как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения, или конечная цель существования предпочтительнее с личной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования» (цит. по: Леонтьев Д.А., 1998, с. 17). Человеческие ценности характеризуются следующими основными признаками: 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико; 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени; 3) ценности организованы в системы; 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности; 5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения (Леонтьев Д.А., 1998, с. 17–25).

М. Рокич различал два класса ценностей: терминальные (ценности-цели, или конечное ожидаемое состояние существования) и инструментальные (ценности-средства, или желательный модус поведения). Для диагностики индивидуальных иерархий ценностей в американской культуре М. Рокич (1973) разработал метод прямого ранжирования ценностей.

В психологии существует многообразие методов исследования ценностей, ценностных представлений и ценностных ориентаций. К наиболее известным относят тест ценностей Шварца-Билски, методику М. Рокича. В отечественной психологии суще-

существуют различные вариации данных методов, в том числе тест ценностных ориентаций Рокича – Ядова, методика Д. А. Леонтьева. Есть и оригинальные разработки: методика И.Г. Сенина ОТеЦ (взрослый и подростковый вариант), «Диагностика внутреннего конфликта» Е.Б. Фанталовой, методика О.Ф. Потемкиной, списки ценностей И.Г. Дубова.

Существуют, по крайней мере, три недостатка существующих методов.

1. Недостаток теоретической проработанности изучаемых конструктов; следствием этого является отсутствие понимания сущности исследуемого явления (то ли это ценность как элемент общественного сознания, то ли ценностное представление, то ли ценностная ориентация, то ли мнение относительно норм поведения в обществе, то ли установка на конкретную ситуацию).

2. Проблемы, связанные с содержанием списка ценностей (несоответствие предлагаемого респонденту списка ценностей его ментальности, социальным представлениям о мире; различное понимание исследователем и респондентом значения предлагаемого списка ценностей; несопоставимость культур относительно списка ценностей).

3. Проблемы, связанные с процедурой измерения (ранжирование психологически более корректно, но затруднительно ранжировать большой список; 5-балльные шкалы удобны для оценки, но не позволяют дифференцировать различные ценности).

Автором была предпринята попытка построить измерения ценностных ориентаций на основе теоретической модели. При разработке опросника ценностей учитывалось то, что сознание человека включает в себя, по крайней мере, два уровня: «знаемое» и «принятое», которые отражают общественное и индивидуальное сознание. В соответствии с этим, должно быть два списка ценностей: один список характеризует убеждения человека относительно ценностей общества (степень притягательности ценностей); другой список отражает позиции человека в различных видах деятельности, готовность непосредственно реализовать определенные потребности в трех сферах общественной жизни: 1) семья и межличностные отношения; 2) работа (учеба); 3) досуг. Три сферы общественной жизни выделены в соответствии с взглядами социологов (Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности, 1979). Следует также учитывать ценности, связанные с формированием образа Я; ценности, связанные с общественно-политической жизнью в рамках социальных институтов и отношение к ценностной системе общества. Выделение сферы реализации ценностей в модели ценностных представлений хорошо соотносится с взглядами У. Бронфенбреннера (Диксон У., 2004), который выделял четыре системы социализации: микросистема; мезосистема; экзосистема и макросистема.

Особенность предлагаемой модели – в ней нашли отражение и потребности человека. Мы ориентируемся на модель А. Маслоу: физиологические потребности; потребность в безопасности; потребность в социальных контактах; потребность в признании; потребность в самоактуализации. Таким образом, графически модель может быть представлена в виде вложенных друг в друга цилиндров, высота цилиндра – это движение по уровням потребностей человека. Предложенная модель позволяет содержательно интерпретировать полученные результаты.

Апробация опросника ценностей была начата в 2009 году на выборке из 64 студентов мурманских вузов в возрасте 17–25 лет (32 юноши и 32 девушки). Значимость различий между юношами и девушками изучалась при помощи точного коэффициента Фишера. Было выявлено, что девушки чаще реализуют те ценности, которые связаны с более близким кругом лиц и объектов: здоровье (28% девушек), семья (17% девушек). Юноши значимо чаще называют ценности, связанные с более широким кругом социальных объектов и деятельности: работа; карьера; профессионализм; призвание; быть отличным специалистом; способствовать развитию общества. В то же время существенных различий в потребностях юношей и девушек не было выявлено: в обеих группах выражена потребность в любви, здоровье, реализации себя в творчестве.

Полученные результаты показывают более узкие, нормативные и прагматичные ориентации девушек в социальном поведении, в то время как рефлексия юноши касается более широкого «поля смыслов», в котором происходит самоопределение человека. Дополнительные вопросы, заданные респондентам показывают, что в поведенческом плане также наблюдается более широкий спектр деятельности, освоенных юношами: они имеют более разнообразные политические взгляды, в то время, как девушки более ориентированы на партию «Единая Россия»; юноши имеют более широкие источники информации (газеты, Интернет, радио), в то время, как девушки больше ориентированы на телевидение. В то же время уровень интернальности выше у девушек (26 баллов по методике УСК), в то время как у юношей — 23,5 балла; различия носят значимый характер (5% уровень). Таким образом, юноши и девушки характеризуются различными типами социализации и субъектности: девушки — более нормативны, прагматичны и ответственны, юноши проявляют более широкую активность в различных сферах общественной жизни, но их поведение менее ответственно и спонтанно.

## **Структурирование внутреннего мира как проблема жизни личности**

*Н.В. Папуча (Нежинск)*

Факт упорядоченности внутреннего мира личности хорошо известен. Однако, со времен М. Вертгеймера остаются невыясненными как природа этой упорядоченности, так и собственно механизмы и закономерности ее образования. Некоторое осторожное представление о какой-то «изначальности» схем, концептов и т. д. явно не выдерживает критики; не соглашался с этим и сам М. Вертгеймер.

Л.И. Анцыферова в свое время акцентировала тот важный момент, что развивающаяся личность является субъектом своего внутреннего мира, т. е. человек его (этот мир) строит, структурирует. Но как и «из чего»?

У Л.С. Выготского есть красивое и емкое определение сути развития личности — человек превращает *для* себя то, что было *в* нем, через предъявление этого другому. Здесь, на наш взгляд, и скрыт искомый механизм. Исходной является внутренняя активность человека, но не любая, а та, что представляет собой *предъявление* другому. Т. е. — необходимым условием является диалог. Другой в ином, культурном виде возвращает предъявленное, и только после этого человек понимает, что, собственно, он предъявил. Возникает новая структура. Но она явно не когнитивная по природе, во всяком случае, не только когнитивная. Для того, чтобы превратить чужой ответ в *свою* структуру, его надо пережить (перевести в свое живое, — любил повторять значение термина «переживание» Ф.Т. Михайлов). Это есть работа и человек есть субъект этой работы. Переживая чужое послание, человек актуализирует не только память и мысль, он актуализирует эмоции, смыслы, совесть, духовность. От того, что именно будет «введено» им в это переживание, зависит, какая структура получится. Пережить любовь другого к себе как послание можно, актуализировав рациональность, чувственность и прагматизм — и это будет одно переживание и одна структура. И пережить ее можно, актуализировав все указанное плюс еще нравственность, духовность, верность, заботу, помощь — и тогда это будет совершенно другое переживание, другая структура. Это будет — любовь.

В целом, нам представляется, что условиями процесса субъектного построения (структурирования) человеком своего внутреннего мира является интенциональное предъявление своего содержания (потребности, чувства, стремления) другому человеку, переживание (переведение в свое живое) диалогического ответа этого другого и активная работа переживания по вовлечению в его течение и развитие разнообразного содержания внутреннего мира. Правомерно считать такое переживание событием внутреннего мира личности, а само это переживание события — единицей саморазвития человека.



## Саморазвитие как необходимое профессионально значимое личностное качество учителя начальных классов

Н.А. Пешкова (Тула)

В современной социокультурной и экономической ситуации в России, в ситуации модернизации системы российского образования особую значимость приобретает потребность страны в педагогических кадрах, глубоко владеющих психолого-педагогическими знаниями, понимающих особенности развития школьников, умеющих превратить учебный предмет в средство, содействующее развитию личности ученика и его потребности в саморазвитии, способных помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая потребность современной школы. Это определяет актуальность проблемы совершенствования профессиональной Я-концепции и профессионально-личностного саморазвития педагога, особенно для модернизации начального образования. Для каждого ребенка, который приходит в школу, встреча с первым учителем – это, прежде всего, встреча с новым, особо значимым человеком. Учитель начальных классов воплощает в себе все, что связано с учением, отношениями с окружающими, конкретными предметами, уроками и школьной жизнью в целом, он помогает «обучиться тому, как учиться» (Овчарова Р.В., 2005). Вот здесь и выходит на первый план необходимость значительно пополнить свои личностные ресурсы, научиться понимать и чувствовать не только других, но и самого себя, положительно оценивать себя в целом, определять свои положительные качества, перспективы, иметь позитивную Я-концепцию. Учитель, позитивно воспринимающий себя, уверен в себе, удовлетворен своей профессией, стремится к самореализации.

Основная идея проблемы профессионального саморазвития – это идея детерминации развития личности деятельностью, поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешности деятельности в ней. Становление профессионала возможно лишь в результате единства как профессионального, так и личностного развития. Изучение человека в течение его жизненного пути показывает, что образование и проявление в нем качеств активного субъекта деятельности длится до тех пор, пока эта деятельность продолжается. Проследивая особенности саморазвития личности как субъекта деятельности, можно выделить значение профессиональной деятельности как оптимального условия его творческого саморазвития (Лукьянова М.И., 2004).

Личностный результат профессионального развития человека, несомненно, шире традиционно выделяемых форм профессионального опыта – знаний, умений, навыков. Он обнаруживается в динамике образа Я, самооенок, личностных целей, осознаваемых трудностей, в изменении средств мышления и способов деятельности.

Для человека профессия – это источник существования и средство личностной самореализации. Характеризуя виды профессиональной компетентности, А.К. Маркова раскрывает индивидуальную компетентность, выделяя такую сторону труда, как целостное профессиональное саморазвитие, содержательными характеристиками которого являются: профессиональное самосознание, принятие себя как профессионала; постоянное самоопределение; саморазвитие профессиональных способностей, интернальность, самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация своей профессиональной жизни (Маркова А.К., 1993).

В рамках нашего исследования, мы понимаем *саморазвитие личности учителя начальных классов* как процесс сознательного интегративного становления позитивной Я-концепции с целью эффективной самореализации, основанный на взаимодействии внутренне значимых стремлений и активно творчески воспринятых внешних влияний.

Можно выделить три уровня профессионально-личностного саморазвития учителей начальных классов:

- *остановившееся саморазвитие* характеризуется отсутствием стремления к самосовершенствованию, незрелостью гностической и перцептивно-рефлексивной деятельности, неумением анализировать свои чувства и опыт, отсутствием веры в свои возможности и способности управлять своим профессиональным развитием (учителя с данным уровнем саморазвития не обладают адекватными знаниями о профессии и о самом себе, но и не стремятся к получению этих знаний);
- *несложившееся саморазвитие* характеризуется недостаточным стремлением к профессиональному самопознанию и самосовершенствованию, изучению себя, средним уровнем развития гностических и перцептивно-рефлексивных умений, средней способностью к самоанализу своих чувств и опыта, слабой верой в свои возможности и способность управлять своим профессиональным развитием;
- *активное саморазвитие* характеризуется наличием активного стремления к профессиональному самопознанию и самосовершенствованию, стремлением изучить себя, высоким уровнем гностических и перцептивно-рефлексивных умений, глубоким самоанализом своих чувств и опыта, верой в свои возможности, способностью управлять своим профессиональным развитием.

Саморазвитие приводит к формированию целостной личности, которая стремится максимально реализовать свои возможности, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Саморазвитие закономерно приводит к самореализации. Развитие самосознания личности приводит к актуализации потребности в самоосуществлении. Личность становится субъектом этого процесса, т. е. субъектом саморазвития. Саморазвитие происходит и осознается личностью как процесс самосовершенствования, а его результатом является самореализация человека не только как профессионала, но и как индивидуальности во всей ее многогранности.

Профессиональное саморазвитие может идти по трем направлениям: самоутверждения, самосовершенствования и самоактуализации, достигая полной самореализации личности.

Самоутверждение характеризуется стремлением соответствовать некоему нормативу образа учителя, быть не хуже других, соответствовать требованиям администрации и руководства. Эти мотивы могут стимулировать работу над собой, но чаще удовлетворяются посредством использования различных манипулятивных техник, причем создается иллюзия независимости, «радения за дело», стремления следовать высшим интересам.

Самосовершенствование побуждается стремлением превзойти себя сегодняшнего, добиться более высоких результатов, повысить свое мастерство, приобрести значимые для себя качества личности. Это постоянная работа над собой с целью позитивного изменения, приближения к некоторому идеалу Я, реализации стремления к личностному росту.

Самоактуализация — это высший уровень саморазвития, который начинается с момента самосовершенствования и самоутверждения (в его позитивных формах) и при благоприятных условиях далеко выходит за их рамки. Это происходит тогда, когда личность приобретает чувство полной идентичности со своей профессиональной деятельностью, социальным окружением, зрелость, способность творить даже при решении простейших задач. Здесь ей уже не надо самосовершенствоваться, строить планы, программы и т. п., самосовершенствование становится повседневным и постоянным актом, в ходе которого человек реализует себя полностью, постигает смыслы жизни и труда, объективно достигает общественно признаваемых результатов. Многочисленные психологические исследования показывают, что самоактуализирующийся педагог

достигает на порядок выше результатов в обучении, воспитании детей, развитии их позитивной Я-концепции, чем педагог, не вставший на этот путь. Самоактуализация педагога проявляется опосредованно, через других людей, — кто кем стал, к чему начал стремиться. Экзистенциальный смысл педагогической профессии — непрекращающееся движение жизни, отраженная субъективность.

Самореализация — соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и Высшее Я (Идеальное Я, Творческое Я). На этой стадии формируется жизненная философия учителя в целом, осознаются смысл жизни, своя общественная ценность.

Для того, чтобы происходило профессионально-личностное саморазвитие учителя, необходимы соответствующие условия, востребованность учителя как субъекта собственной деятельности.

## **Социальная психология формирования инновационной личности**

*А.А. Понукалин (Саратов)*

Ключевая задача долгосрочного развития страны — развитие человека, окружающей его социальной и природной среды (Набиуллина Э., 2008, с. 11–21). Эффективное решение данной задачи возможно в условиях, которые необходимо создавать в обществе инновационного типа. Это такое общество, где интеллект и творческий потенциал человека являются ведущими факторами социально-экономического благополучия и конкурентоспособности страны. В соответствии с положениями Концепции социально-экономического развития России до 2020 года страна должна стать инновационной, поскольку инновационный сценарий в долгосрочной перспективе де-факто безальтернативен. Все другие сценарии означают утрату страной даже сегодняшней позиции и влияния в мире, и она может стать периферией набирающей обороты мировой инновационной экономики, что приведет к значительному падению уровня жизни ее граждан.

Переход на инновационный путь развития означает производство новых идей, новых технологий, социальных, управленческих инноваций. Необходимы, по существу, инновации во всех сферах общественной жизни. Кроме того, если мы не попадем в ближайшее время в волну технологической революции, ориентированной на интеграцию и синтез био-, нано- и IT-технологий, то наше цивилизационное отставание может стать необратимым. Одна из важнейших задач — максимально облегчить путь инноваций из науки в экономику. Решение данной задачи предполагает вложение средств в образование, чтобы обеспечить постоянное воспроизводство тех, кто способен воспринимать, производить и внедрять инновационные продукты. Инновационное общество должен создавать «инновационный» человек, т. е. личность, обладающая специфическими качествами.

Авторы фундаментальной работы, рассматривающей роль высшей школы в становлении инновационной экономики, утверждают, что высшая школа не производит инноваций и инноваторов (Волков А.Е. с соавт., 2008, с. 32–64). Тогда, как полагают они, наше образование должно стать соответствующим инновационной модели развития российской экономики, должно отвечать требованиям глобальной конкуренции на рынках инноваций, труда и образования. Это стратегический выбор России в ответ на вызовы современного общества, определяющие такие требования. Новая модель образования предполагает, что учреждения профессионального образования всех уровней становятся частью национальной инновационной системы, выполняя еще и свои традиционные функции — социализации, формирования личности (сегодня — это формирование инновационной личности), воспитания гражданских чувств (Набиуллина Э., 2008, с. 11–21). Кроме того, что такие учреждения образуют сети, входят в сети управления знаниями, обеспечивают трансфер новых знаний и технологий, они усиливают мотивацию инновационного поведения как персонала, так и обучающихся в них.

Формирование инновационной личности основывается не только на выраженности базовых качеств личности, но и на особенностях процесса социализации, направленной на развитие этих качеств, на возможность их актуализации в общественно полезной деятельности. Большое значение имеет период профессионализации, овладения конкретной специальностью в системе образования. Причем, в Концепции 2020 ставится вопрос об инноватизации личности не только в вузе, но и в образовательной школе.

Одна из фундаментальных проблем формирования инновационной личности — отсутствие ее теоретической модели с базовыми качествами и приобретенными в процессе профессионализации. Инновационная личность с точки зрения общества, ожидающего от нее проявлений определенного содержания и направленности, характеризуется соответствующими качествами. Отсюда следуют признаки внешнепрактических проявлений инновационной личности, которые можно рассматривать как ее «профессионально» важные качества. Их набор определяет как бы профессиограмму всякого специалиста в отношении к инновационной деятельности. В качестве классификации признаков поведенческих проявлений можно принять схему разделения людей на пять групп по их отношению к инновациям (Э. Роджерс) (Аберкромби Н. с соавт., 1999).

В соответствии с представлениями Э. Роджерс, личности различаются по характеру деятельности — инновационной или рутинной. В первом случае — это инновационный тип личности, во втором — авторитарный. Инновационная личность формируется и распространяется в обществе при особых обстоятельствах («выход за пределы статуса»). «Выход» не возможен в «закрытом» обществе, тогда как в «открытом» существует интенсивная вертикальная мобильность. Э. Хаген предложил структуру важнейших характеристик инновационной личности: 1) отношение к действительности; 2) понимание роли индивида в мире; 3) стиль лидерства; 4) степень склонности к созиданию и новациям. Д. Мак-Клеланд (Аберкромби Н. с соавт., 1999) придает особое значение формированию достижительной мотивации в процессе социализации: с ранних лет необходимо прививать детям уверенность в себе, настойчивость в достижении цели, уважение к напряженному труду.

Одной из форм проявления мотивации инновационной деятельности служат феномены достижительного стиля организационного поведения работников, которое формируется на основе представлений; осознания и принятия коллективами работниками организационных базовых ценностей, трудовых норм, правил, предписаний, управленческих принципов (Каретников С.А., 2009). Создаются условия, побуждающие к постоянному поиску и внедрению инноваций, адаптивного синтеза организационных коммуникаций. Автор диссертации делает вывод о том, что в современных условиях необходимо государственное проектирование организационного поведения, не ограничиваясь формальными законодательными разработками.

На наш взгляд, стимулирование индивидуальной инновационной деятельности, в которой актуализируется инновационный потенциал личности, наиболее эффективно в группе, уровень развития которой достигает стадии коллектива. Дело в том, что коллективная деятельность (общее дело) ориентируется на высокие конечные результаты и это обуславливает наличие положительной установки на новации и сотрудничество, что способствует усилению мотивации достижения. Появляется стремление к реализации своих способностей в высокоинтенсивном труде, что обусловлено осознанием социальной значимости его результатов.

В коллективе достигается необходимый уровень совместимости за счет сочетания качеств людей, способствующих успеху. При оптимальном сочетании личностных качеств, когда перспективы коллектива становятся личными перспективами, достигается совместимость, при которой коллектив становится «командой», способной достичь высших результатов в коллективной деятельности. Совместная деятельность и общение в нравственно зрелом коллективе удовлетворяют потребности каждого, соответствуют их

интересам. Общественно-значимые цели признаются, и возникает добровольное стремление к их достижению в атмосфере общего положительного настроя на них. Появляется состояние общего увлечения процессом реализации задач, решение которых позволяет достигать поставленные цели. Практическая задача формирования инновационной личности, необходимой современному обществу, это задача создания коллективов, в которых реализуется достигательный стиль организационного поведения.

## **Переломное событие как фактор трансформации жизненных перспектив личности**

*И.А. Ральникова (Барнаул)*

Сегодня становление и развертывание отношений личности к своим перспективам осложняется кризисными условиями существования российского общества. Особенно уязвимым в таких условиях становится человек, переживающий переломные события, что не редко приводит к трансформации образа будущей жизни, проявляющейся в форме, нарушающей регулирующую и организующую функцию перспективы в отношении активности личности в настоящем. Рассмотрение переломного события жизненного пути человека в качестве фактора трансформации его жизненных перспектив, опирается на ряд современных психологических подходов: подходы к изучению жизненного пути личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.); положения системного подхода (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, В.Е. Ключко, В.П. Кузьмин, В.Д. Шадриков и др.); событийный подход к изучению временной перспективы (Р.А. Ахмеров, Е.М. Головаха, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, В.С. Хомик); идеи психологии жизненных ситуаций (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Карпова); теоретические подходы к исследованию переломных событий жизненного пути (М.Е. Зеленова, Е.О. Лазебная, Е.А. Логинова, В.В. Нуркова, Т. Е. Резник, С.Л. Рубинштейн), и критических ситуаций (Ф.Е. Василюк, Е.И. Исаев, А.А. Осипова, В.И. Слободчиков и др.).

Анализ идей, изложенных в данных подходах позволяют выделить базовые основания для понимания «жизненной перспективы» как результирующей индивидуальных особенностей личности, жизненной ситуации и их взаимодействия, в качестве которых выступают: локализация в сознании, представленность содержания жизненных перспектив совокупностью планируемых и ожидаемых событий в будущем (программы, планы, проекты, цели, средства реализации целей), ее структуры – устойчивыми связями между событиями, относящимися к модулю будущего, а также к модулям прошлого и настоящего, выстроенным в логике «причина – следствие», «цель – средство», обеспечивающими ее целостность, обладающей регулирующей и организующей функцией, посредством которых личность организует и направляет свою активность в настоящем в направлении достижения будущих целей, динамичностью, рядом качественных характеристик (например, «согласованность», «реалистичность», «продолжительность», «дифференцированность», «оптимистичность» и др.).

Опираясь на указанные базовые основания, рассмотренные через призму системного подхода, мы определяем жизненную перспективу как многомерный образ будущего. Выбор термина «образ» для операционализации «жизненной перспективы» позволяет учесть такие ее параметры как целостность и принадлежность к области представлений, соответственно, сознанию. В теории деятельности целостность образа мира выводится из единства отраженного в нем объективного мира и системного характера человеческой деятельности. Многомерность отражает единство измерений образа будущего.

Мы выделяем следующие основные измерения образа будущего: ценностно-смысловое, эмоционально-оценочное, когнитивное, организационно-деятельностное. Ценностно-смысловое измерение представляет собой совокупность ценностных и смысловых образований личности, определяющих индивидуальную специфику процесса и

результата планирования будущего (ценности, ценностные ориентации, мотивы, личностные смыслы). Эмоционально-оценочное определено эмоциональным отношением человека к собственному будущему (эмоции, чувства, возникающие в связи с содержательным наполнением образа будущей жизни). Когнитивное – содержит совокупность ожидаемых и планируемых событий (предвосхищаемые жизненные события, цели, средства реализации целей). Организационно-деятельностное отражает совокупность стилей, стратегий, форм поведения человека в настоящем, посредством которых жизненные планы получают возможность последовательного воплощения в реальность. Единство измерений трактуется нами как их взаимосвязь и одновременное присутствие в представлениях о будущем.

Анализ научных представлений о жизненных событиях (Абульханова-Славская К.А., 1987, с. 137–145; Ананьев Б.Г., 1980; Головаха Е.И., Кроник А.А., 1984; Рубинштейн С.Л., 1989) и переломных событиях (Бурлачук Л.Ф., Карпова Е.Ю., 1998; Василюк Ф.Е., 1984; Нуркова В.В., Василевская К.Н., 2003, с. 93–102; Осипова А.А., 2005), обосновывает нашу точку зрения на трактовку переломного события как изменения в жизни, блокирующее ядерные потребности личности. Переломное событие наделяется человеком особой субъективной значимостью, нарушает реализацию жизненных замыслов, сопровождается сильными эмоциональными переживаниями (страх, стыд, вина, обида, беспомощность, отчаяние, злоба, одиночество, безнадежность и т. п.), провоцирует осознание невозможности разрешить трудности и противоречия средствами наличного знания и опыта, приводит к изменениям в устоявшейся жизненной опоре в виде системы установок, ценностей, мотивов, целей, стратегий, стилей жизни и др. Важно отметить, что определение переломного события как изменения, о котором идет речь, главной своей характеристикой имеет ситуацию хаоса, неопределенности, нарушающей самоорганизацию личности, к которой необходимо адаптироваться, привлекая свои знания, опыт, рефлексивные и творческие ресурсы. Именно рефлексивно-творческий характер адаптации к изменившемуся личностно-ситуационному контексту служит основанием для личностных преобразований, которые в свою очередь определяют характер трансформационных процессов в жизненных перспективах. Описанным характеристикам удовлетворяют жизненные события, связанные с переживанием кризиса, стресса, фрустрации, конфликта.

Указанные трансформации могут протекать по адаптивному типу и по неадаптивному типу. Трансформация жизненной перспективы по адаптивному типу предполагает перестройку проектов и планов на будущее таким образом, чтобы сложившейся новый образ перспективы сохранял свою регулирующую функцию в отношении организации деятельности и активности личности в настоящем. Это становится возможным, когда сконструированная перспектива притягательная, реалистичная, гибкая, насыщена событиями и целями. Она будет удовлетворять таким характеристикам, в том случае, если отражает новые цели, или откорректированные в связи с возникшими событиями, старые, определены средства реализации целей, спланированы ключевые события, как на ближние, так и на дальние этапы будущего, присутствует общий позитивный настрой на будущее, уроки прошлого опыта категоризируются как опора в жизни, в том числе в будущих достижениях. Трансформация жизненной перспективы по неадаптивному типу предполагает потерю перспективой своей регулирующей функции в отношении организации деятельности и активности личности в настоящем в связи с трудностью переживания человеком переломного события и присвоения полученного опыта. В этой связи имеющаяся перспектива будущей жизни не согласована с изменившимися обстоятельствами, бедна значимыми событиями и целями, присутствует фиксация на старых жизненных целях при отсутствии возможностей их реализации, горизонты планирования будущего сужены, имеющиеся планы нереалистичны, доминирует негативный, пессимистичный настрой на будущее, присутствует чув-

ство бесперспективности, нереализованности, обесцениваются достижения, перспектива оценивается как непривлекательная, будущее зачастую воспринимается не связанным или слабо связанным с настоящим и прошлым.

Научную обоснованность данной позиции подтверждают результаты, проведенных нами эмпирических исследований трансформаций жизненных перспектив в связи с переживанием человеком различных переломных событий (участие в боевых действиях, переживание кризисов личного и профессионального развития, зависимое поведение, рождение и воспитание детей-инвалидов и др.) (Ральникова И.А., 2002; Рубинштейн С.Л., 1989). Так, трансформации ценностно-смыслового измерения перспективных представлений, заключались в выраженном конфликте, состоящем в ориентации на ценности, реализация которых не представляет возможности в наличных условиях существования, эмоционально-оценочного – в формировании отношения к будущему как к неприятному и быстротечному периоду, которому отводится незначительное место в общей картине жизненного пути, когнитивного – в слабой насыщенности будущего событиями, в том числе целями, сокращением глубины перспективы, ориентацией на планирование ближайших временных отрезков, низкой степенью осмысленности, реалистичности, стратегичности, целеустремленности, организационно-деятельностной – в актуализации гедонистического стиля поведения, тенденций использования ранее усвоенных, «застывших» форм и стратегий, зачастую неадекватных ситуации.

### **Исследование трансферентных измененных состояний сознания методом экспликации ментальных карт**

*А.В. Россохин, О.А. Телкова (Москва)*

(Исследования проведены при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 09-06-00616а.)

Значительное количество психоаналитических исследований посвящено описанию процесса регрессии; состояниям субъекта на его различных стадиях; возникающим при этом у субъекта психическим содержаниям; происходящим в этих измененных состояниях сознания (ИСС) рефлексивным процессам как у аналитика, так и у субъекта (Aron L.A., Bushra A., 1988, p. 389–412). Различаются трансферентные ИСС, контр-трансферентные ИСС и совместные трансферентно-контртрансферентные ИСС (Россохин А.В., Измагурова В.Л., 2004).

Динамика трансферентных измененных состояний сознания в ходе психоанализа, отраженная в динамике взаимного расположения объектов в индивидуальном ментальном пространстве, была эмпирически исследована с помощью модифицированного метода экспликации ментальных карт и метода центральной конфликтной темы взаимоотношений (ССРТ). Также был проведен сравнительный анализ результатов, полученных с использованием этих эмпирических методов.

На основе материала десяти транскриптов психоаналитических сессий методом экспликации ментальных карт были выделены наиболее часто встречающиеся и значимые для субъекта объекты индивидуального ментального пространства. В целях исследования влияния рефлексии на динамику ИСС методика экспликации ментальных карт (Латынов В.В., 1996, с. 47–48) была модифицирована. Была сохранена процедура описания объектов с помощью дескрипторов, но каждый объект был описан так, как он представлен в прошлом и настоящем. Например, «мать в прошлом» и «мать в настоящем» представляли собой два разных объекта. Эта модификация методики позволяет наглядно представить положение объекта из прошлого относительно объекта в настоящем. Т. к. перенос (трансферентное ИСС) – это проявление прошлого в настоящем, то совпадение места положения объекта в настоящем с объектом из прошлого будет указывать на наличие феномена трансферентного ИСС.

Получаемая в ходе применения методики ментальная карта трехмерна, т. к. каждый дескриптор оценивается по трем параметрам: «Принятие» (принимает — отвергает), «Компетентность» (компетентен — некомпетентен) и «Динамизм» (активный — пассивный). Экспертное оценивание производилось по трехбалльной шкале. Затем посредством подсчета средних значений определялись значения каждого объекта по указанным параметрам. Все выделенные объекты были представлены в общем трехмерном пространстве. Само пространство было представлено в виде трех двумерных пространств с разными осями координат.

На полученном в ходе исследования единичного психоаналитического случая ментальном пространстве субъекта мы обнаруживаем совпадение объекта «Аналитик в настоящем» с объектом «Отец в прошлом». Это отражает развитие трансферентного ИСС (отцовского переноса): субъект видит в аналитике отцовскую фигуру. Совпадение объекта «Муж в настоящем» с объектом «Мать в прошлом» указывает на то, что субъект в настоящем видит в муже материнскую фигуру.

Возникающие в ходе рефлексии ИСС трансферентные состояния сознания являются важнейшим феноменом психоаналитического процесса. Необходимость углубления общепсихологических представлений о личности, переживающей эти состояния в ходе активной рефлексивной работы в ИСС, требует разработки и применения формализованных методов исследования.

В нашей работе было показано, что модифицированный метод экспликации ментальных карт, наряду с психосемантическим и психолингвистическим анализом, позволяет эффективно исследовать динамику развивающихся ИСС в ходе активной рефлексивной работы с нерефлексивными психическими содержаниями.

В исследовании с применением метода центральной конфликтной темы взаимоотношений (CCRT) эмпирическим материалом выступили те же транскрипты психоаналитических сессий, которые исследовались методом экспликации ментальных карт. В 83 эпизодах взаимодействия со значимыми другими, выявленных методом CCRT, были выделены следующие компоненты: «Желание субъекта по отношению к объекту», «Реакции объекта» и «Реакции субъекта на Реакцию объекта». После этого подсчитывалась частота встречаемости каждого из компонентов в каждой сессии и составлялись таблицы по каждой из сессий со всеми категориями. Затем выписывались все категории вместе и составлялись общие категории, включающие в себя частные по каждому из компонентов отдельно: Желаниям, Реакциям объекта, Реакциям субъекта.

Составление обобщенных категорий для выделения центрального паттерна конфликтных взаимоотношений производилось следующим образом: выписывались все категории отдельно по каждому компоненту, затем проводился их качественный анализ и обобщение — для каждого компонента (Желания, Реакции объекта, Реакции субъекта). Затем по каждой категории по каждому компоненту подсчитывалась частота встречаемости, т. е. сколько раз данная категория встречалась во всех эпизодах взаимодействия всех сессий. Центральная конфликтная тема взаимоотношений субъекта определялась на основе наиболее высокочастотных компонентов: «Желания»: быть довольной собой, внимания; «Реакция объекта»: осуждает, критикует, отвергает, отстраняется; «Реакции субъекта»: беспомощность, неуверенность в себе, обида.

Метод CCRT также как и модифицированный метод экспликации ментальных карт показал, что паттерн взаимоотношений субъекта с аналитиком совпадает с паттерном ее взаимоотношений с отцом.

Сравнение влияния рефлексии ИСС на динамику трансферентных состояний сознания, выявленного модифицированным методом экспликации ментальных карт, с результатами, полученными методом CCRT, выявило их практически полное совпадение. Таким образом, вывод о том, что модифицированный метод экспликации ментальных карт может эффективно использоваться для исследования ди-



намики трансферентных состояний сознания в ходе рефлексии ИСС, получает дополнительное подтверждение.

В заключение еще раз отметим, что трансферентные ИСС – важнейший фактор процесса аналитической рефлексии ИСС – подробно описаны с теоретической и клинической точек зрения, но мало исследованы эмпирически. Применение различных эмпирических методов исследования этих особых состояний сознания до сих пор не вскрывает всего многообразия их проявлений. Необходимость развития представлений о личности, переживающей эти состояния в ходе активной рефлексивной работы в ИСС, требует дальнейшего ее изучения, а также поиска и применения новых formalизованных методов исследования.

### **Коррекция личности осужденного в условиях исполнения наказания**

*В.Б. Салахова (Ульяновск)*

Эффективность работы исправительных колоний (ИК) определяется тремя компонентами: режим, трудовая деятельность и психолого-пенитенциарная практика, как совокупность средств, направленных на исправление и перевоспитание личности осужденного.

В воспитательном процессе, сопровождающемся изменением взглядов и образа жизни взрослого человека, необходим учет психологических особенностей отдельных осужденных и их коллективов. Режим как один из важных компонентов процесса перевоспитания и исправления личности осужденного должен обеспечивать осознанное принятие осужденными необходимости дисциплины и определенных моделей поведения в обществе. В результате влияния дисциплинарных требований, правил и норм у осужденных формируются и развиваются такие позитивные качества личности, как собранность, ответственность, вырабатывается устойчивый положительный стереотип поведения. Использование режима в качестве средства исправления и перевоспитания личности осужденного должно носить не самостоятельный характер, а являться частью огромной системы всей психолого-пенитенциарной работы с данной категорией лиц.

Согласно принципу единства сознания и деятельности криминальная субкультура, в которой находится осужденный, определяет его преступные мотивы и цели, побуждающие к активности. Содержанием сознания для такой личности становятся, прежде всего, те компоненты познаваемой действительности, которые непосредственно включены в саму деятельность (преступность, асоциальность). Таким образом, содержание и структура сознания осужденного находятся в тесной взаимосвязи с его преступным образом жизни. Кроме того, активность, являясь важнейшей характеристикой психического отражения личности, формируется и реализуется в предметной деятельности (в данном случае в криминальной деятельности) и затем становится психическим качеством человека. Формируясь в деятельности, сознание в ней и проявляется (Леонтьев А.Н., 1977). Данный факт обуславливает наличие устойчивой криминальной мотивации, сложившегося профессионально-преступного стереотипа поведения, комплекса личностных характеристик имеющих асоциальный характер.

Анализ пенитенциарных методов воздействий уголовно-исполнительной системы позволяет говорить об использовании категории деятельности, как фактора, направленного на создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего те или иные потребности человека (материальные, духовные).

Сам по себе труд не перевоспитывает, а предохраняет человека от личностного распада. Функции труда состоят в организации психики человека, интеграции жизнедеятельности личности целеустремленностью, в создании благоприятных условий для рационального межличностного общения, в организации структурирования микросре-

ды. Оптимально организованный труд представляет собой некоторое связующее звено между человеком и социальной действительностью.

В целом воздействие труда на личность преступника имеет глобальный и сложный характер. Глобальность данного процесса заключается в обширности задач, на решение которых направлена трудовая деятельность (изменение сложившейся личности). Сложность состоит в том факте, что многие осужденные практически не имеют трудовых навыков и негативно относятся к своему личному участию в трудовом процессе. Таким образом, организация труда, также как и режима, средств направленных на исправление и перевоспитание личности осужденных, должна быть связана с организацией психолого-пенитенциарных методов воздействия в уголовно-исполнительной системе.

Отрицательное отношение осужденных к труду, в условиях исполнения наказания, в значительной мере определяет их социально-психологические дефекты, которые проявляются в отсутствии гармонического соотношения между потребностями и мерой труда. В данном аспекте целью труда является изменение личности преступника с укоренившейся иждивенческой психологией, помощь в нахождении своего места в жизни и в становлении полноправным членом общества. Трудовой процесс должен обеспечивать перестройку системы взглядов и навыков, мотивов и целей осужденных в русле общественно полезных формирований. Исправительная и воспитательная функции труда заключаются в формировании у осужденных положительных стереотипов определенных привычек, навыков и деятельности.

Активизировать деятельность по перевоспитанию личности осужденного позволяет формирование интереса к работе, увлеченность трудовым процессом, что способствует также изменению комплекса психических состояний.

Главная цель воспитательного процесса – сделать так, чтобы труд становился необходимой потребностью осужденного. Когда это будет достигнуто, можно говорить о положительном моменте перевоспитания личности. Осужденный должен видеть результаты своего труда и конкретно осмысливать их, что создает условия для полного восприятия осужденными опыта нормальных трудовых взаимоотношений между людьми на свободе и является залогом успешной ресоциализации данных лиц.

Психолого-пенитенциарная работа с осужденным должна опираться на исследование проблемы эффективности наказания, динамику личности осужденного в процессе исполнения наказания, формирование ее поведенческих особенностей в различных условиях режима, особенностей ценностных ориентаций и стереотипов поведения малой группы в условиях социальной изоляции, задач исправления и перевоспитания осужденных, и быть составной частью таких средств воздействия как труд и режим.

### **Особенности психических отношений личности на разных этапах онтогенеза**

*Т.Н. Сахарова (Москва)*

Личность – одно из самых многозначных понятий в психологии. В концепции личности С.Л. Рубинштейна «внешние причины действуют через внутренние условия» (Рубинштейн С.Л., 1997, с. 297). Тем самым можно сказать, что внешние воздействия (причины), преломляясь через внутренние условия, выражаются в свойствах и состояниях личности. Отсюда вытекает необходимость изучения внешних условий как таковых с одной стороны, а с другой стороны, преломленных через систему отношений человека, его сознание и самосознание.

Наиболее глубокая разработка категории «отношение» была сделана в концепции В.Н. Мясищева. Он отмечал, что свойства психики человека имеют относительные роли, их связи друг с другом, а также единство, которое, скрываясь за многообразием, предо-

стерегает нас от взглядов на личность, как мозаику отдельных свойств. В связи с этим В.Н. Мясищев (2003; с. 228) выдвигал «понятие психических отношений, решающее значение которых доказывается повседневной практикой во всех областях, но недостаточно отражено в психологической литературе». Он отмечал, что жизнь полна такого рода фактами: как известно, качество и успех работы зависят от отношения к ней; задача, кажущаяся неразрешимой, решается благодаря самоотверженному отношению к своим обязанностям.

В.Н. Мясищев (2003; с. 229) делал акцент на том, что «психическое отношение выражает активную, избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков». Отношения связывают человека со всеми сторонами действительности, но при всем их многообразии В.Н. Мясищев устанавливает три ее основные категории: 1) явления природы или мир вещей; 2) люди и общественные явления; 3) сам субъект-личность. Нельзя не подчеркнуть, что восприятие природы опосредовано общественным опытом, а отношение человека к себе самому связано с его отношениями к другим людям и их отношением к нему. Благодаря развитию этих отношений развивается и совершенствуется сама личность.

Личность активно проявляется не столько в одностороннем воздействии на природу и вещи, сколько в двустороннем взаимодействии людей, которое формирует, развивает или извращает характер. Ведь в процессе такого взаимодействия формируется определенное представление о субъекте, а если быть точнее, то формируется образ субъекта и определенное отношение к человеку.

В подходе В.Н. Мясищевой особо акцентируется системный характер отношений человека: «Психологические отношения человека в развернутом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» (Ясвин В.А., 2000, с. 34). В.Н. Мясищевым также подчеркивал наличие «субординации» в целостной структуре отношений личности.

Иными словами, из всей совокупности объективных отношений с миром, в которые включена личность, ею особо выделяются те, что связаны с удовлетворением тех или иных ее потребностей и, следовательно, значимы для нее. Именно отражение этой связи придает отношениям к объектам и явлениям мира «субъективную окраску», т. е. объективные отношения приобретают характер субъективных отношений личности.

На разных этапах онтогенеза для личности одни отношения становятся более значимыми, ведущими, другие же приобретают роль второстепенных (т. е. в разные периоды жизни одно из психических отношений личности становится главным для развития личности в целом).

В своем исследовании мы попытались определить ведущие отношения личности в подростковом возрасте, зрелости и старости. Для этого нами были подобраны и проведены диагностические методики, а именно специально разработанный опросник «Психические отношения личности» и «Методика предельных смыслов» (МПС) Д.А. Леонтьева. Для опросника нами были специально разработаны вопросы, направленные на выявление особенностей отношений личности на разных возрастных этапах, с разными позициями в отношении к явлениям природы или миру вещей, к людям и общественным явлениям, к самому себе или к личности. Процедура состояла в проведении интервью с респондентами, которым предлагалось ответить на 14 вопросов. Эти вопросы составили три блока, которые ориентируют сознание интервьюируемого на суждения о психических отношениях к себе, к вещам, к людям.

Полученные ответы подлежали качественному анализу, ответы классифицировались по признакам типологии, также специальному обсуждению подлежали значения и смыслы, лежащие в контекстах суждений.

Для математической обработки статистических значений в исследовании использовали два критерия: хи-квадрат и фи – угловое преобразование Фишера.

В результате проведенного исследования было выявлено, что ведущим отношением личности (определяющим основные задачи ее развития на данном возрастном этапе) в подростковом возрасте является отношение «к людям» и общественным явлениям; в зрелости ведущим отношением личности является отношение «к себе» как к личности, в старости – отношение «к вещам», явлениям природы.

На наш взгляд, отношение «к людям» как ведущее отношение для развития личности в подростковом возрасте объясняется тем, что в этот возрастной период ведущей деятельностью является межличностное общение, важным становится общение со сверстниками, возрастает значимость мнения референтной группы.

Отношение «к себе» как к личности в каждом возрасте является актуальным, но наибольшего пика значимости достигает в зрелом возрасте. На наш взгляд, это связано с определенными возрастными изменениями, которые начинает ощущать представитель зрелого возраста. Появляющееся ухудшение здоровья, потеря активности и внешней привлекательности впервые всерьез заставляют задумываться о том, как они проживают жизнь, чего они уже не успели и что в ней можно еще успеть сделать, тем самым человек начинает подводить итог пройденному пути. Представители зрелого возраста понимают, что далеко не все из намеченного они успеют выполнить. Мысли о себе, как о человеке, который ставит перед собой цели, и о человеке, который в глазах других взял на себя когда-то какие-либо обязательства, часто приводят к тому, что личность не видит возможности продолжать прежний образ жизни и поддерживать прежние отношения, которые с этого момента больше не считаются правильными и единственно верными, а кажутся теперь навязанными извне и не отвечающими внутреннему предназначению. Именно в этот период человек, ища опоры, обращается вглубь себя, развивает самопознание, открывает самого себя как особую реальность, значимую и достойную для изучения не менее чем мир окружающий, происходит обращение в первую очередь к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем.

В пожилом возрасте ведущим для развития личности является отношение «к вещам». В этот период, когда человек особенно остро ощущает отчужденность от социума, общества, вещи, на наш взгляд, позволяют сохранить ощущение связи с миром, помогают вспомнить и вновь пережить события некогда наполнявшие их жизнь, помогают вспомнить людей, которых уже нет с ними. Представители пожилого возраста хранят вещи, которые символизируют о значимых моментах в их жизни, тем самым стремятся не упустить важную ниточку, связывающую их с окружающим миром. Пожилые люди стараются обладать какими-либо материальными вещами, сохраняя за собой право претендовать на престижное место в культуре и среди людей.

## **Ретробиографическое сознание личности**

*Т.В. Семенова (Самара)*

«Принцип контакта и свободы», развиваемый Самарской психологической школой (Г.В. Акопов и др.) с учетом трехкомпонентной структуры каждого из двух факторов (контакт: собственно контакт как актуализация обратной связи, коммуникация, смысловое общение; свобода: выбор, творчество, созидание) и различных сочетаний компонентов позволяет выстраивать достаточно широкое поле конкретных проявлений сознания. Теоретико-эмпирическая проверка заданных теоретических положений осуществляется, в частности, в исследовании *биографической ретроспективы*, понимаемой в качестве целостной оценки личностью своего прошлого посредством обращения к фактам своей биографии. Термин «биографическая ретроспектива» соотносим с термином «транспектива», который используется для теоретического обоснования

обозрения человеком собственной жизни в любом направлении (из настоящего в будущее и прошлое). Транспектива – это субъективно-ценностное обобщение и отношение личности к жизни в целом (Клочко В.Е., 2005). Введенный Г.В. Акоповым термин «ретробиографическое сознание» позволяет выделить содержательную часть сознания личности, понимаемого как «актуальный текст», или «поток» сознания, который уникален, субъективен, пластичен и содержательно изменчив, но имеет некоторые общие черты и соизмерения у разных категорий людей. Социальные детерминанты: возрастные, гендерные различия и др.; психологические: выделяемые группы на основе выявленного единства тех или иных психологических характеристик, например, таких как уровень образования, самоактуализации, ответственности и др. (что со времен А. Тешфела является прерогативой социальной психологии).

Жизненный путь личности понимается как вектор развития индивидуального сознания от своего начального (низшего) уровня до максимально возможного (высшего, «уровня акме»). Человек вправе пересматривать свою биографическую ретроспективу (структуру, целостность) в течение жизни многократно, внося коррективы в соответствии с настоящим, в котором он находится в момент осознания своего прошлого. С точки зрения «внутреннего устройства» («структурный аспект»), ретроспектива может состоять из определенных «вопросов самому себе», которые заданы достаточно однозначно и определены исследователем ретробиографического сознания личности с целью его научного изучения (методом анкетирования).

Принцип контакта и свободы в обще-психологическом, социально-психологическом и акмеологическом контекстах апробируется в исследованиях, проводящихся под руководством Г.В.Акопова (Акопов Г.В., 2007, с. 13–15; 2007, с. 43–64; Семенова Т.В., 2005, с. 89–94; Аковов G.V., 2009, р. 3–25). В диссертационных исследованиях Е.А. Абросимовой и Н.Р. Халапян принцип использован для составления определенных блоков и вопросов анкеты (Абросимова Е.А., 2009, с. 3–7; Халапян Н.Р., 2009, с. 445 – 448). Контактный блок затрагивает сферу общения человека и выявляет зависимость от других людей и жизненных обстоятельств, а блок свободы посвящен выявлению самостоятельности, творческого потенциала и тенденции к самоактуализации. Разные варианты анкет для анализа жизненного пути личности дополнены «техникой фотовизуализации прошлого» с помощью фотографий из личного альбома информанта. Использование принципа контакта и свободы при изучении качественного разнообразия ретробиографического сознания («содержательный аспект») заключается в выявлении этапов жизненного пути личности с точки зрения его развития и движения к «акмеологическому сознанию», т. е. сознанию с максимальной степенью свободы.

Эмпирические исследования, проведенные в рамках проблемы, позволили выявить такую типологию как: глубоко осознанная биографическая ретроспектива, достаточно осознанная биографическая ретроспектива, недостаточно осознанная биографическая ретроспектива (Абросимова Е.А., 2009, с. 3–7). В связи с этим можно говорить о наличии трех этапов или уровней развития ретробиографического сознания. Если факторы и их компоненты в принципиальной схеме сознания рассматривать как определенную последовательность и закономерность смены фаз от низшей к высшей, то цепочка «контакт – коммуникация – смысловое общение – выбор – творчество – созидание» распадается на три блока: «контактный» (контакт – коммуникация), «свободный» (творчество – созидание) и «промежуточный» (смысловое общение – выбор). При преобладании тех или иных особенностей (компонентов основных факторов) индивидуальное (и/или групповое) сознание можно отнести к категории более или менее развитого ретробиографического сознания и определить меру его приближения к высшему уровню развития личности (и/или группы). Оно соответствует уровню самоактуализации личности и является выразителем «акме» человека. «Акмеологическое сознание» – это свободное сознание, способное к творчеству и созиданию себя и своей жизни.

Предложенный концепт может служить «идеальной моделью» для обоснования использования биографического метода в психологии и разработки нового диагностического инструментария, валидность которого может быть подтверждена тестами на самоактуализацию и построением акмеограмм.

## **Структура и содержание самоотношения как личностного образования**

*О.Б. Смирнова (Тула)*

В психологии проблеме самоотношения, с одной стороны, давно уделяется пристальное внимание, а с другой – так и не достигнуто единство в интерпретации содержания данного понятия. В научной литературе данный феномен трактуется неоднозначно, как с позиции содержания, так и структуры. А именно: глобальная (обобщенная, интегральная) самооценка/self-esteem (Р. Берн, У. Джеймс, И.С. Кон, С. Куперсмит, М. Розенберг), самопринятие/self-acceptance (И.С. Кон, К. Роджерс), самооценка (М.И. Лисина), эмоционально-ценностная система отношений к себе (М.Н. Дарижапова, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин, Н.И. Чеснокова,), чувство компетентности/sense of competence (А.Бандура, Д.Роттер) и др.

Анализируя исследования отечественных психологов по проблеме профессиональной Я-концепции и самоотношения можно сделать вывод о наличии триединой группы вопросов, вокруг которых сконцентрировано это изучение:

- 1) философско-методологические, историко-культурные аспекты самосознания, связанные с личностной ответственностью, морально-ценностными ориентациями;
- 2) общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте развития личности;
- 3) социально-перцептивные аспекты самосознания, как результат самооценки, их соотношение и взаимосвязь с оценками окружающих, с самопознанием и познанием других людей.

Зарубежное психологическое исследовательское поле по темам, имеющим непосредственное отношение к становлению, формированию и развитию самосознания, апеллирует огромным количеством информации и полученных результатов. Большинство исследователей склонны понимать самосознание как процесс осознания человека самого себя. Но наряду с этим самосознание характеризуется также своим продуктом – представлением о себе, «Я-образом» или Я-концепцией.

Теоретический анализ структуры профессионального самосознания личности дает возможность сделать вывод о том, что профессиональное самосознание представляет собой взаимоперекрывающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой. Наряду с этим, содержательные характеристики каждой подструктуры профессионального самосознания (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение) включают в себя специфические характеристики саморазвития и самоактуализации личности в профессиональной деятельности.

Формирование устойчивого отношения к себе и осознание получаемых знаний о себе личности не безразличны. Информация, заключенная в этих сведениях, оказывается объектом ее эмоций, оценок, становится предметом самоотношения, т. е. Я-отношения как составляющего компонента аффективной подструктуры профессионального самосознания.

Л.М. Митина аффективную подструктуру рассматривает на двух уровнях (макро- и микроуровне): глобальное и дифференцированное самоотношение, т. е. интегральное чувство «за» или «против» собственного Я с одной стороны и более специфические измерения: самоуважение, самоинтерес, ожидаемое отношение других людей, самопознание, с другой стороны.

Опираясь на то, что познание, являясь результатом деятельности самого человека, обладающего сознанием и самосознанием, У. Джеймс выделяет различия «чистого Я» (познающего) и «эмпирического Я» (познаваемого). При этом неотъемлемым условием познания выступает использование целой системы внутренних средств самой личности: представлений, образов, понятий, среди которых важную роль занимает представление человека о самом себе — о своих личностных чертах, мотивах и способностях.

Осознание себя как субъекта труда, является главным и неотъемлемым источником формирования профессионального самоотношения личности. Так удовлетворенность своей профессиональной деятельностью необходима личности для успешного развития эмоциональной устойчивости, для поддержания эмоционального тонуса, чувства собственного достоинства, гордости за себя и свою профессию. Формирование данных представлений тесным образом связаны с поведенческой подструктурой профессионального самоотношения, основным психологическим механизмом которого выступает, на наш взгляд, удовлетворенность личности собой и своей профессиональной деятельностью.

Итак, основой самоотношения становится потребность в самоактуализации личности, собственное «Я». Характерные индивидуальные качества и черты рассматриваются сквозь призму отношений к мотивам, выражающим потребность в самоактуализации.

Понимание психолого-педагогической и социальной сущности самоотношения (С.Р. Пантеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин), делает возможным теоретически исследовать его структуру как некую «систему когнитивных, эмоциональных, оценочных и поведенческих признаков», сложность которой связана с уровнем развития самосознания личность.

Рассматривая самоотношение в качестве особой многофакторной, психолого-социальной, индивидуализированной, относительно устойчивой (в течение большого временного периода) системы, можно выявить динамику ее позитивного развития во взаимосвязи со становлением таких качеств, как самооценивание, самоуважение, самопринятие и др.

Для характеристики отношения человека к себе используются такие понятия как глобальная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. Их содержание раскрывается с помощью таких психологических категорий как «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), «установка» (Д.Н. Узнадзе), «отношение» (В.Н. Мясищев), «аттитюд» (С. Куперсмит, М. Розенберг, Р.Уайл), «чувство» (С.Л. Рубинштейн), «социальная установка» (И.С. Кон, Н.И. Сарджвеладзе) (Захарова А.В., 1993).

Отечественные психологи, рассматривают глобальную самооценку преимущественно как особое аффективное образование личности, которое является результатом интеграции самопознания и эмоционально-ценностного самоотношения или общее чувство «за» или «против» себя как совокупность позитивных и негативных моментов самоотношения (Кольшко А.М., 2004). Необходимо отметить, что в отечественной психологии понятие единой, целостной самооценки не получило своего развития: большинство исследований посвящено частным самооценкам, которые являясь факторами саморегуляции личности, не позволяют судить о сущности отношения человека к себе как таковом.

Проводя исследования формирования глобальной самооценки, психологи обнаруживают такие механизмы как проекция осознаваемых качеств на внутренний эталон (Н.А. Различенко, В.Ф. Сафин); суждение индивида о самом себе, относящееся к степени, в которой он или какие-либо аспекты его «Я» соответствуют желаемым свойствам; сравнение реального «Я» с идеальным «Я»; отражение субъектом информации о себе с точки зрения определенной системы ценностей (Г.К. Вилицкас); личностное суждение о соб-

ственной ценности, отражающее субъективную значимость «Я» (Р. Бернс, Л.В. Бороздина); оценка своих характеристик как способствующих или препятствующих самореализации (А.В. Визгина); оценка личностью реализации своего «Я» (В.М. Служкий); своей успешности (Т. Д. Корчагина) (Визгина А.В., Пантилеев С.Р., 2001, с. 91–100).

Так, личность с высоким самоуважением верит в себя, считает, что может преодолеть свои недостатки и реализовать потенциальные возможности и поставленные перед собой цели. Сформированность у личности позитивного чувства в адрес собственного «Я» как устойчивая личностная черта является центральным звеном внутреннего психологического мира человека. На нем базируется основа единства и целостности его личности, согласовываются и упорядочиваются внутренние ценности, алгоритмируется структура характера. Самоотношение как свойство личности теснейшим образом связано с целями ее жизни и деятельности, с ее ценностными ориентациями, выступает важнейшим фактором образования и стабилизации единства личности. Выступая устойчивой личностной чертой, самоотношение тесно связано с другими свойствами личности, особенно волей. Оно влияет на формирование содержания, структуры и формы проявления целой системы психологических особенностей личности (Колышко А.М., 2004).

С другой стороны, при низкой степени развития самоуважения человек репрезентует себя как личность с устойчивым чувством неполноценности, ущербности, ранимостью, чувствительностью к внешним воздействиям, оторванностью от реального взаимодействия с другими людьми (Кон И.С., 1984).

Таким образом, наиболее перспективным, в смысле наполненности понятия, является рассмотрение самоотношения как сформированности представления в сознании личностного смысла «Я», при котором, в основе самоотношения лежит оценка личностью своего «Я», собственных черт по отношению к мотивам, которые выражают ее потребность в самореализации.

## **Проблема профессиональной идентичности личности в современной психологии**

*Т.В. Смолякова (Москва)*

Категория идентичности стала одной из центральных для современной психологической науки. Проблематика идентичности рассматривается современными исследователями не только в психологическом, но и в социально-философском плане, поскольку эта тема затрагивает базовые, онтологические вопросы о сущности человеческого бытия. Для индивида поиск идентичности, фактически, тождественен поиску смысла жизни. Так, философ Г. Люббе (1994, с. 94–113) характеризует идентичность как продукт онтологического самоопределения человека – «ответ на вопрос о том, кто мы такие».

В современных социально-экономических условиях человеку становится все труднее обрести себя, осознать и найти свое место в мире. По мнению современных исследователей, «многие проблемы хозяйственного, экономического, политического и культурного плана, в конечном итоге, оказываются вопросами об идентичности» (Заковоротная М.В., 1999). Исследование идентичности оказывается значимым для целого ряда научных дисциплин, поскольку эта проблема стала актуальной для всего общества начала XXI столетия.

Данную ситуацию предсказал еще в начале 1970-х годов К. Леви-Строс, утверждая, что кризис идентичности станет новой бедой века. Проблема идентичности, сегодня, несомненно, становится междисциплинарной по своему статусу, поскольку в ней психологические аспекты сплетаются с экзистенциальными, духовными и социокультурными.

Сложность и неоднозначность изучения данного вопроса подчеркивал еще американский психолог У. Джеймс, один из первых исследователей идентичности, назвав



проблему «самости» самой запутанной из всех головоломок («the most puzzling puzzle»), с которыми имеет дело психология.

Различные аспекты идентичности разрабатываются в настоящее время в работах отечественных и зарубежных психологов: Н.В. Антоновой, С.А. Баклушинского, Е.П. Белинской, М.В. Заковоротной, Н.Л. Ивановой, Т. Д. Марцинковской, В.С. Мухиной, Т.Г. Стефаненко, Л.Б. Шнейдер, Т.Г. Owens, М. Rosenberg, S. Stryker и др.

Особо значимо сегодня изучение вопросов идентичности в конкретной профессиональной деятельности. Важность решения данного вопроса определяется тем, что каждая профессия имеет свои характерные особенности, влияющие на формирование личности субъекта труда в процессе его профессионального становления.

Как отмечает О.В. Гавриченко (2009), «изучение профессиональной идентичности как высшего пика самосознания в развитии личности профессионала позволяет выделить условия формирования позитивной идентичности, которая, в свою очередь, есть условие успешности и эффективности профессионального развития».

Анализ социально-психологической литературы и исследований в области профессиональной идентичности показал, что на сегодняшний день являются малоизученными вопросы, связанные с формированием и становлением профессиональной идентичности людей, представляющих сферу искусства. Специфика так называемых творческих профессий заключается в необходимости постоянного поиска себя, своего индивидуального стиля деятельности и в умении создавать новые идеи, ведущие к получению заранее неизвестного результата.

Как отмечает М.Л. Магидович (2004), существенной особенностью творчества работника художественной сферы является то, что личностное и профессиональное здесь практически неразделимы. Отсутствие ясной дефиниции профессии «художника» в широком понимании данного термина, высокая вероятность «ложной самоидентификации», а так же ряд других факторов порождают сложности самоопределения в данной сфере деятельности.

Успешная профессиональная идентификация актеров, художников, музыкантов и других работников области искусства – важное условие их успешной самореализации в выбранной специальности.

В дальнейшем исследовании мы планируем провести сравнительный анализ специфических характеристик профессиональной идентичности студентов различных творческих профессий, что позволит расширить и углубить представления о профессиональной идентичности в сфере, связанной с творческой деятельностью.

## **Представления об отцовстве в современной культуре**

*Т.Н. Счастливая (Москва)*

Современный кризис традиционного института семьи затронул практически все стороны жизни общества и привел к изменению социально-психологических представлений о материнстве и отцовстве. Согласно теории социальных представлений, представления о материнстве и отцовстве – продукт длительной культурной истории.

Изучение материнства и отцовства с разных позиций целенаправленно проводится в зарубежной психологии со второй половине XX века в русле психоанализа, теории привязанности и теории объектных отношений (Счастливая Т.Н., Чибисова М.Ю., 2006, с. 67–72).

В отечественных исследованиях речь шла о детско-родительских отношениях, слово «мать» в научных публикациях практически не встречалось, использовался термин «близкий взрослый». Ситуация изменилась в 1980-е годы, когда появился интерес к зарубежным исследованиям и развернулись работы по изучению особенностей матери и ее отношений с ребенком.

С точки зрения многих исследователей, модели отцовства и материнства имеют разное содержание. Отцовская любовь не является врожденной, а формируется на протяжении первых лет жизни ребенка. В ребенке для отца воплощена возможность продолжения рода, поскольку, в соответствии с традиционными нормами мужчина должен воспитать наследника как продолжателя рода, хранителя традиций и родовой памяти. Таким образом, отец выполняет функцию социального контроля и является носителем требований, дисциплины и санкций. Если мать предоставляет ребенку возможность ощутить интимность человеческой любви, то отец проторяет ребенку путь к человеческому обществу.

В связи с изменением экономических и социальных условий, представления об отцовстве и материнстве кардинально изменяются, и если представления о материнстве достаточно изучены, то представления об отцовстве и их взаимосвязи изучены крайне мало. Вопрос о содержании этих моделей, насколько они традиционны, как влияют на них современные реалии представляет несомненный интерес.

Различие отцовства и материнства и специфичный стиль отцовства зависят от множества социокультурных условий и значительно варьируют от культуры к культуре. Соотношение и значимость факторов зависят от целого ряда условий: преобладающего вида хозяйственной деятельности, полового разделения труда, типа семьи и т. д.

Первичный уход за маленькими детьми, в особенности младенцами, всюду осуществляет мать, либо другая женщина. Физический контакт отцов с маленькими детьми в большинстве обычных обществ незначителен. У многих народов есть строгие правила избегания, ограничивающие контакты между отцом и детьми и делающие их взаимоотношения очень сдержанными, жестокими, исключаящими проявления нежности. Культ мужчины постоянно был культом силы и суровости, а «невестребованные», подавленные чувства сплошь и рядом атрофируются (Cramer R.E. et al., 1991, p. 181–193).

Мысль о слабости и неадекватности «современных отцов» — один из самых распространенных стереотипов сознания второй половины XX века. Причем, этот стереотип является в известной степени транскультурным, он «перекидывается» с Запада на Восток, игнорируя различия социальных систем (Cramer R.E. et al., 1991, p. 181–193). Этому способствует множество факторов современной социальной жизни, среди которых необходимо выделить, прежде всего, рост безотцовщины, связанный с динамикой разводов и увеличением числа одиноких матерей. Абсолютное число и удельный вес детей, воспитывающихся без отцов, в большинстве индустриально развитых государств неуклонно растет. По демографическим данным, без роли отцов и отчимов воспитывается не менее одной пятой всех детей.

В современном обществе содержание представлений о семье и отцовстве, в частности, обладает элементами как «традиционности», так и «эгалитарности». Если в традиционной патриархальной семье отец выступает, прежде всего, как кормилец, пример для подражания и непосредственный наставник; то в современной городской семье эти традиционные ценности отцовства заметно ослабевают. Обычный отцовский авторитет поддерживается не столько личными свойствами отца, сколько его социальным положением главы семьи, тогда как фактическое распределение семейных ролей постоянно было более либо менее личным и изменчивым. Современная культура признает и закрепляет этот факт, видоизменяя традиционные социальные стереотипы.

## **Неклассический подход к исследованию эмоций человека**

*Л.В. Тарабакина (Москва)*

Рост современных исследований эмоций обусловлен, прежде всего, практической деятельностью психологов: современные организации предъявляют высокие требования к эмоциональным характеристикам сотрудников. Востребованы сотрудники эмоционально надежные, с предсказуемым поведением, т. е., с определенной манерой «яв-

лять» свои эмоции для других. Нарушения трудовой дисциплины, обиды сотрудников, текучесть кадров и другие проблемы, возникающие в полисубъектном взаимодействии, в значительной мере обусловлены и предсказуемо повторяются в связи с устойчивыми особенностями в проявлении эмоций у конкретного человека, а психологическая практика оказалась перед необходимостью их прогноза.

В обосновании природы эмоций в психологии сохраняется классический подход, основанный на фактах естественнонаучных исследований. Исключительный акцент только на психофизиологических интерпретациях эмоций имеет свои социально-психологические следствия, поскольку человек предстает как жертва своих физиологических особенностей. Считается, что любые сигналы об изменениях первично вызывают у человека естественное ситуативное состояние тревоги, которая проявляется в переживаниях, на телесном уровне, а далее, накапливаясь, преобразуется в активную форму агрессии.

Эмоции, несомненно, могут изучаться с разных сторон. Не исключая необходимости их интегративного изучения, важно в контексте внутрипсихологического анализа исследовать альтернативные стратегии их развития и возможную трансформацию эмоций сквозь призму неклассического вектора развития, изучающего человека как укорененного в мире культуры, что открывает ему возможности созидать иные характеристики функционирования собственных эмоций.

Позицию преодоления теоретических интерпретаций, обуславливающих натуралистический подход в понимании психологической природы эмоций, отстаивал Л.С. Выготский, который утверждал, что они не могут быть сведены к реакциям организма у зрелой личности. Развитие эмоциональной сферы, рассматриваемое в процессе исторической жизни человека, в широком контексте культуры и в различных аспектах бытия человека в мире, становится все более разнообразным с каждым новым шагом, который человек совершает, утверждая свое пространство взаимодействия. Аффект входит в любую структуру психического процесса, осуществляемого человеком. Неклассический подход Л.С. Выготского (1982) к исследованию эмоций перемещает их с задворков человеческой психики на передний план бытия.

Включение человека в пространство культуры и истории влечет за собой перестройку всей эмоциональной сферы. Наиболее полное постижение опыта предыдущих поколений происходит через эмоциональное наследие, без которого, по мнению С.Л. Рубинштейна (1935, с. 393), мир для человека становится «тусклым», а жизнь — «блеклой и мертвенно безразличной».

Эмоции наиболее очевидно обнаруживаются в проблемных ситуациях индивидуальной жизни. Глубокое чувство пронизано конфликтом между переживаниями заботы, радости и страданиями, которые неизбежно возникают и сопряжены с масштабностью активности человека. Эмоции затрагивают онтологические вопросы о сущностном в человеке и его адекватном воплощении в социальную действительность. Условием становления глубоких эмоций и чувств является расширение психологического пространства личности и способности к творческой самодетельности, которую С.Л. Рубинштейн (1986, с. 102) связывает с возможностью преодоления «непосредственной данности бытия», «объективизма бытия», «пассивизма» и отказа от жизненного принципа принимать «то, что дано, так, как оно дано». Разные чувства разных людей в одних и тех же жизненных обстоятельствах обусловлены тем, что «вносят» в эти ситуации люди, в них входящие.

Характерная особенность современного человека состоит в стремлении взять под контроль регуляцию своего стиля общения, своего стиля проявлений эмоциональных состояний, своего стиля интонирования речи и т. д. Сразу отметим, что, на наш взгляд, то, что первоначально складывается в процессе естественного научения под влиянием жизненных обстоятельств или зависит от индивидуальных особенностей организма, далее в процессе развития оказывается пространством выбора, результатом творчества

и самовыражения, ориентированного на будущие предсказуемые изменения. Человек оказывается способным создавать новое отношение к травмирующим раздражителям и к состояниям напряжения, поскольку только на основе эмоционально позитивного содержания возможно возникновение и продолжение общения между людьми.

Эмоциональное здоровье — способность личности достаточно быстро восстанавливать свое самочувствие и эмоциональную устойчивость после критической ситуации. В этой стратегии развития человека эмоциональная устойчивость выступает как развитие на основе рефлексии и самодетерминации. Эмоционально компетентная личность в процессе своего развития обретает свободу. Человек создает свою собственную историю жизни и ответственен за то, что выделяет в этом мире в качестве объекта для идентификации или за то, как «являет» себя и какими способами и техниками достигает успеха в контексте существующего драматизма жизненных обстоятельств.

Влияние культуры и жизненного опыта у ребенка еще недостаточно, а в результате он руководствуется в начале своей жизни принципом удовольствия и правилом — «мне все позволено», а потому любые ограничения его желаний вызывают агрессию, которая приобретает особо свирепый характер. Ребенок проявляет жестокость и непонимание переживаний другого человека, поскольку руководствуется принципом наслаждения «в чистом виде». Удовлетворение всех потребностей ребенка осуществляется через взрослых; в них источник всех его радостей.

Основой человеческого бытия считают группу высших когнитивных эмоций, поскольку именно они помогают каждому человеку справляться с социальными проблемами и приобретать навыки эмоциональной регуляции в условиях взаимодействия с окружающими людьми: «...бывают случаи, когда необходимо прислушиваться к голосу разума больше, чем к велению сердца. Знание того, когда можно подчиниться чувствам, а когда лучше их проигнорировать, — ценное качество».

Эмоциональная устойчивость/эмоциональная неприспособленность в классической психологии диагностируются как неизменяемые характеристики, изначально предопределяемые темпераментом и реактивностью организма на новизну и перенапряжение. В контексте социологического подхода к интерпретации механизмов развития эмоциональной сферы человека (сводящего бытие человека к жизни общества, а самого человека к «маске») обсуждается и другое его качество — эмоциональная креативность. Эмоциональная креативность рассматривается как способность к коммуникации. В тестах на эмоциональную креативность испытуемому предлагается в моделируемой жизненной ситуации предложить как можно больше вариантов поведения, которые могут повлиять на поиск наиболее успешной реализации своих действий в ситуациях взаимодействия с другими.

Стандарты эмоциональной воспитанности достаточно быстро проникают в современное общество и могут выступать как вариант культурного клише. «Эмоциональную рациональность» и «эмоциональную креативность» можно рассматривать как важнейшие точки сферы социального воздействия и взаимодействия. Последствия социологического контекста в объяснении психологии эмоций и их воспитания проявляются в том, что они форматируются до необычайной степени. Предсказуемость эмоций, обусловленная правилами и установками, освобождает от необходимости их анализировать, сомневаться и страдать. Под влиянием общественного одобрения определенных групп людей или их осуждения возникает уровень эмоциональных стереотипов, готовый актуализироваться и подтверждаться в стандартных ситуациях межличностного взаимодействия и организационного поведения.

Человек творчески создает пространство своей жизни. Это пространство, непосредственно связанное с реальным миром, вместе с тем сконструировано самим субъектом и несет на себе отпечаток его личности. Человек творец своего пространства, соединяющего природное, культурное и индивидуальное бытие в личностное простран-

ство. С.Л. Рубинштейн (2003, с. 374) писал: «Человек есть существо, имеющее «проект». Проект он потому, что в нем нет готовой сущности, он сам ее делает». Эмоционального здоровья и богатства эмоций и чувств может достичь человек с любым темпераментом или даже с телесным недугом. Люди, достигшие высоты и романтизма проявлений эмоций, больше концентрируются на задачах, больше тратят времени на преодоление проблем и, следовательно, достигают большего, усиливая самоэффективность. Делают жизнь человечной подлинными эмоции творца, а актом творческой активности человек способен отодвигать сферу объективного бытия.

## Подходы к рассмотрению силы «Я» в психологии

Т.С. Творогова (Тула)

Один из аспектов рассмотрения «Я» — представления о его силе. Понятие «силы Я» было введено З. Фрейдом еще в раннем периоде его деятельности как отражающее тот психологический фактор, от которого в первую очередь зависит успех всякой терапии, в том числе терапии психоаналитической: «Центральным узлом всей ситуации является относительная сила или слабость Я» (Фрейд З., 1990, с. 425–439).

Сила «Я» проявляется в толерантности к неудовлетворяемым аффективным напряжениям, в их переносимости субъектом без распада его поведения, в способности подчинять эти напряжения, приспособляя их к так называемому «принципу реальности», в сопротивлении, которое «Я» оказывает дезорганизации действий, если влечения не могут быть по объективным причинам реализованы. Т. е. сила «Я» определяется мерой способности целенаправленно регулировать действия в условиях невозможности удовлетворения влечений нарастающей силы (Бассин Ф.В., 2006, с. 3–12, с. 3).

Если рассматривать форму выражения бессознательного как установку (с позиций школы Д.Н. Узнадзе), то объектом регулирующего воздействия силы «Я» становится сразу широкий класс психологических процессов, имеющих самое непосредственное отношение к повседневному поведению. Это позволяет судить нам о его основном параметре — управляемости, о возможности для субъекта осуществлять целенаправленное регулирование поведения вопреки разнообразным мешающим воздействиям, т. е. о том, что при самых различных ординарных и экстремальных ситуациях является решающим фактором успеха всякой деятельности.

По мнению С.Л. Рубинштейна (1946), сила «Я» личности раскрывается в способности к самоинтеграции, а также ответственности, о которой он писал: «Это вопрос о ее самопознании, о личности как «Я», которая в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все происходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них *ответственность* в качестве их автора и творца».

К.А. Абульханова (2009, с. 26–45) определяет силу «Я» как способность личности к интеграции в сложные комплексы жизненных ресурсов, всех тех качеств, которые возникли при ее взаимодействии с отдельными системами в новое единое целое. По ее мнению, обогащенная новыми способностями, новыми отношениями, умением их построить и скомпоновать, личность приобретает способность к организации жизни. Сила «Я» как обобщение и интеграция всех своих реализованных качеств, дает личности возможность овладения своей жизнью, т. е. превращает ее в субъекта жизненного пути.

А. Бандура в рамках социально-когнитивной теории постулировал существование некой системы «Я», действующей на основе, как поведения, так и окружающей среды — набора когнитивных структур, включающих восприятие, оценку и регуляцию поведения. Система «Я» позволяет нам видеть и выражать в символах наше поведение, а также оценивать его на основе как воспоминаний о прошлых подкрепленных или неподкрепленных действиях, так и предполагаемых будущих результатов. Затем, исполь-

зую эти когнитивные процессы в качестве отправной точки, возможно осуществлять самоуправление и саморегуляцию. В свете концепции *Системы «Я»* А. Бандура рассматривает самоэффективность как «убеждения человека относительно его способности управлять событиями, воздействующими на его жизнь».

Вопрос о силе «Я» можно рассмотреть с позиций проблемы человеческого бунтарства, обозначенной Р. Мэем: «бунтарь настаивает на уважении своей индивидуальности, он борется за сохранение своей интеллектуальной и духовной целостности против требований общества. Он должен противостоять группе, которая, с его точки зрения, является воплощением конформизма, приспособленчества, и грозит гибелью его собственной оригинальности и его собственному голосу». От способности человека время от времени проявлять бунтарство зависит содержание его психической жизнеспособности. «Не менее парадоксально и то, что сама община, — утверждал Р. Мэй, — даже несмотря на то, что она осуждает такую дерзость, именно благодаря этой дерзости укрепляет свои жизненные силы, здоровье и черпает в ней импульсы дальнейшего развития (Мэй Р., 2001, с. 273).

Таким образом, мы видим, что сила «Я» представляет жизненно важную проблему для каждого человека, оказывает регулирующее воздействие на влечения, стремящиеся к реализации, характеризует способность личности к организации своей жизни, самореализации (в терминологии А. Маслоу и многих других авторов), отстаиванию индивидуальности.

## **Образ мира у студентов из городской и сельской местности**

*В.А. Тенькова (Воронеж)*

Поведение человека, его взаимодействие с окружающим миром и людьми во многом зависит от того, как он воспринимает мир, какой образ мира у него сложился. Изучением понятия «образ мира» занимались многие ученые, как наши соотечественники (Г.М. Андреева, Г.А. Берулава, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Смирнов и др.), так и зарубежные авторы (У. Найссер, Дж. Уилсон, Г. Франкфорт, Т. Якобсен и др.) (Андреева Г.М., 2004; Казакбаев Р.Х., 2005, с. 77–81; Леонтьев А.Н., 1979, с. 3–13; Мухина В.С., 1986). Большое внимание в изучении данной темы было обращено на особенности структуры образа мира, на его функции, на особенности его формирования, на развитие этого понятия в истории, на взаимосвязь образа мира с культурными традициями людей и т. д. Однако следует отметить малоизученность проблемы специфики образа мира человека в зависимости от места его проживания (городские и сельские жители). Проблема взаимодействия городских и сельских жителей, проблема адаптации людей, меняющих тип поселения, заставляет более детально взглянуть на этот вопрос.

Ряд отечественных и зарубежных психологов в своих работах касались темы различий образа мира городских и сельских жителей. В ракурсе возрастной психологии на этот вопрос взглянула В.С. Мухина. В.С. Мухина отмечает, что представления шестилетнего ребенка об окружающей его действительности зависят от комплекса социальных условий. Какими сведениями о нашем мире обладает ребенок, зависит, прежде всего, от социального окружения: семьи или взрослых, заменивших семью; национальных традиций ближайшего окружения; места жительства (город, село, хутор и др.) и других факторов (Мухина В.С., 1986).

Немного в другом ключе взглянули на проблему различий образа мира городских и сельских жителей зарубежный психолог О. Браун (<http://www.flogiston.ru>) и отечественный философ Ю.Ц. Тыхеева. Их работы объединяет мысль о влиянии места проживания на формирование образа мира человека. О. Браун отметил, что особая социальная и пространственная среда города формирует своеобразную городскую культуру. Последняя, по мнению О. Брауна, является одной из важнейших характеристик, опосреду-

ющих влияние города на личность. Под воздействием городской культуры формируется особая картина мира горожан. Следовательно, люди, меняющие тип поселения (город, деревня) вынуждены адаптироваться к новым условиям, как в социальной, так и в культурной сфере.

Недостаточно разработанным является вопрос о возрастных особенностях образа мира. В особенности, о значимости изучения особенностей образа мира юношей говорил И.С. Кон (1989). Исследователь подчеркивал, что любое психологическое исследование должно учитывать, в числе прочих обстоятельств, социальное происхождение юноши, род занятий и уровень образования его родителей; особенности социально-экологической среды, в частности тип населенного пункта (большой город, малый город, деревня); состав, структуру и материальное положение семьи; его собственное социальное положение и вид занятий (школьник, учащийся ССУЗа, студент вуза, рабочий и т. д.).

Нам представляется необходимым операционализировать некоторые понятия, используемые нами в данной работе. Следует отметить, что ряд отечественных авторов используют в своих работах понятие картина мира (Г.М. Андреева, Е.А. Климов, В.С. Мухина и др.), другие авторы (Г.А. Берулава, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.В. Петухов, С.Д. Смирнов и др.) говорят об образе мира. А.С. Обухов (2003, с. 51–68), анализируя определения этих понятий в работах отечественных исследователей, предлагает рассматривать образ мира и картину мира как синонимы. В нашей работе мы, вслед за А.С. Обуховым, будем использовать понятия образ и картина мира как синонимы. При этом под образом мира (картиной мира) мы будем понимать целостную, многоуровневую систему представлений человека о мире, о других людях, о себе и своей деятельности, отражение мира в сознании человека, непосредственно включенное во взаимодействие человека и мира (Леонтьев А.Н., 1979, с. 3–13).

Опираясь на толковый словарь С.И. Ожегова, который понимает под жителем «человека, который живет, проживает где-либо (например, городской, сельский)», под сельским жителем мы будем понимать соответственно человека, проживающего в селе, под городским – человека, проживающего в городе (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., 1997, с. 195). Соответственно студентом из городской местности мы будем считать человека, в возрасте от 17 до 23 лет, который до поступления в вуз жил в городе. В то время как студентом из сельской местности мы будем называть человека того же возраста, который до поступления в вуз жил в сельской местности (село, поселок, поселок городского типа, деревня).

В выборку эмпирического исследования вошли студенты 1 и 5 курсов Воронежского государственного университета и Воронежского государственного педагогического университета. Из них уроженцы города – 50 человек на первом и 50 человек на пятом курса, уроженцы сельской местности – 50 человек на первом курсе и 50 человек на пятом курсе. Общий объем выборки составил 200, из них 100 человек в возрасте 17–18 лет и 100 человек в возрасте 21–23 лет.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, сочинение «Мой мир» и рисунок «Картина мира» (Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э., 1993, с. 150–155). С целью установления значимости различий между изучаемыми группами испытуемых применялся прием сравнения средних показателей испытуемых двух групп, для чего использовался непараметрический критерий Манна – Уитни. Для количественного анализа сочинений и рисунков использовался метод контент-анализа.

Сравнивая различные взгляды на особенности сходств и различий образа мира студентов из городской и из сельской местности можно отметить общую линию исследований влияния именно городской культуры на формирование особенностей образа

мира. Образ мира у студентов из городской местности и студентов из сельской местности обладает рядом сходных характеристик, отличающихся по степени выраженности. Сходства заключаются в видении мира как непредсказуемого, изменчивого, огромного и сильного, различия – в целеустремленности, удовлетворенности прошлым и настоящим. А именно, студенты из городской местности в большей степени целеустремленны и удовлетворены прошлым и настоящим, студенты из сельской местности в меньшей степени целеустремленны и удовлетворены прошлым и настоящим. Существуют также сходства и различия в образе мира между студентами первого и пятого курсов из городской местности и сходства и различия в образе мира между студентами первого и пятого курсов из сельской местности. А именно, у студентов из городской местности сходства проявляются в видении мира как сильного, непредсказуемого, сложного, а также в удовлетворительном отношении к настоящему и прошлому и целеустремленности. Различия в том, что на пятом курсе студенты из городской местности видят мир более светлым, красивым, более активным, более безопасным и более обычным, чем на первом курсе. У студентов из сельской местности сходства проявляются в видении мира как сильного, непредсказуемого, сложного, небезопасного, активного, красивого и обычного. Различия в том, что студенты пятого курса из сельской местности более упорны в постановке целей, больше удовлетворены своим настоящим и прошлым, чем студенты первого курса.

Результаты, полученные в ходе данного исследования можно использовать применительно к студентам, переезжающим на период обучения в город. В частности, полученные сведения могут способствовать тому, чтобы преподаватели, кураторы обращали больше внимание на проблему различия образа мира и помогали адаптироваться студентам, приехавшим учиться из села, в коллективе городской молодежи. Большую значимость полученные сведения будут иметь и в практической деятельности руководителей вузов, в частности в проведении воспитательной работы со студентами и из городской и из сельской местности, в помощи в преодолении трудного для них переломного момента жизни, оказании поддержки в период адаптации. Полученные результаты, возможно, будут способствовать усовершенствованию методов и форм преподавания в вузе с целью лучшего усвоения материала студентами с учетом особенностей образа мира городских жителей и студентов, приехавших из села.

### **Удовлетворенность браком в период кризиса «середины жизни»**

*О.В. Тимофеева (Воронеж)*

Под удовлетворенностью понимают субъективную оценку качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в том числе и самого себя (Большой психологический словарь, 2004).

С точки зрения А. Маслоу, удовлетворенность психологической и сексуальной стороной отношений у членов пары с годами увеличивается: чем выше срок знакомства партнеров, тем выше удовлетворенность (Райгородский Д.Я., 2002). Супруги испытывают постоянный и растущий интерес друг к другу, заинтересованность в событиях жизни друг друга и т. д. Такая трактовка развития супружеских отношений представляется близкой к идеалу и логичной в рамках гуманистической психологии, но в реальности мы сталкиваемся и с противоположными данными: неудовлетворенность в браке имеется у представителей всех возрастов.

Существует множество факторов, способных повлиять на удовлетворенность (неудовлетворенность) браком. В частности Л.Б. Шнейдер (2006) отмечает, что супружеская неудовлетворенность является следствием неудовлетворенности определенных потребностей, а семью, выполняющую все функции (удовлетворяющую все потребности), она называет зрелой.



В работах К. Левина также отмечается, что одной из причин семейных конфликтов может выступать неудовлетворение потребностей, но при этом утверждается, что они провоцируют напряжение и тогда, когда их реализация привела к перенасыщению (Психология конфликта, 2001). Перенасыщение возможно не только в сфере телесных потребностей, таких, как, секс, но и собственно психологических – воспитание детей, общение и т. д. Супруги понимают, что устали друг от друга, признаются, что имеют разный круг общения, определяющий раздельное времяпрепровождение.

Г. Шихи (1999) приводит слова Дж.Б. Шоу: «В жизни возможны две трагедии. Одна из них: невыполнение желания Вашего сердца. Другая: выполнение Вашего желания». Чтобы почувствовать пресыщение друг другом, необходимо прожить совместно немалое количество времени и, с чем мы сталкиваемся в семейных отношениях, получить некоторое свободное время, чтобы это осознать.

Одной из возможных причин неудовлетворенности семейной жизнью могут выступать возрастные кризисы, в частности, кризис «середины жизни».

Возрастные кризисы – особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями (Выготский Л.С., 1984; Поливанова К.Н., 2000). Большинство ученых допускает наличие возрастных кризисов в период взрослости. Кризис середины жизни – психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 40–45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени (Психология человека от рождения до смерти, 2002).

Специфика кризиса взрослого периода – отсутствие явных внешних признаков: объективные показатели эффективности профессиональной деятельности в сравнении со стабильным периодом не изменяются. Вместе с этим установлено, что в периоды возрастных кризисов снижаются показатели по самооценности, самопривязанности, самопринятию, отраженному самоотношению, саморуководству, самоэффективности, происходит увеличение расхождения между уровнями ценности и доступности, что говорит об увеличении в ценностной сфере внутренней конфликтности или внутреннего вакуума, отсутствии четких представлений у личности о своем будущем. Саморуководство, Сила-Я, самоэффективность представляют собой восприятие собственной субъектности, их уровень увеличивается в стабильные периоды личностного развития, а в периоды возрастных кризисов снижается (Агапов В.С., Тимофеева О.В., 2005).

К такому обилию резких изменений партнера по браку готовы далеко не все, включая самого субъекта, который наталкивается на непонимание, не ощущает поддержки, быллой легкости в общении. Семья перестает быть «почвой под ногами», человек чувствует себя незащищенным, что приводит к процветанию конфликтной атмосферы и неудовлетворенности.

У взрослого человека конфликт в период возрастного кризиса представлен, прежде всего, во внутреннем плане. Это может быть конфликт нежелания соответствовать своей роли, между долгом и сомнением в необходимости ему следовать, притязаниями и оценкой реальных возможностей, желаниями и действительностью, блокирующей их удовлетворение.

Но человек, предположительно, не всегда находит в себе силы признать внутренний разлад как таковой, а причины терзаний начинает искать во внешнем мире: семье, работе и т. д. Главным средством внутренней стабильности, гармонии в данном случае является враждебность, направленная во вне. Человек нуждается во внешнем конфликте с целью решения собственных проблем. Такие же закономерности отмечаются при анализе межгрупповых конфликтов и восходят к идеям З.Фрейда об аутигрупповой враждебности (Гришина Н.В., 2008).

Говоря о неудовлетворенности/удовлетворенности браком у людей, находящихся в кризисе «середины жизни», нужно помнить, что у многих он совпадает с семейным

кризисом, связанным с уходом детей из родительского дома. В этом случае, предполагаем, удовлетворенность браком будет еще ниже. Супруги понимают, что многие годы их объединяли в основном заботы по поводу детей, освободившееся время дает возможность данную проблему выделить, а возрастной кризис с внутриличностным конфликтом усугубляют взаимоотношения.

Конечно, мы должны понимать, что при благоприятных ранее отношениях супругов (дружбе и поддержке), их готовности к саморазвитию и соразвитию внутриличностные проблемы не будут переноситься на семейную (равно и любую другую) сферу.

Таким образом, кризис «середины жизни» может сопровождаться неудовлетворенностью браком, нежеланием смягчать возникающие разногласия, притуплением сексуальной жизни и т. п.

Таким образом, семья, в которой супруги достигли анализируемого возраста, требует пристального внимания практических психологов с целью ее сопровождения. Возрастной кризис, где содержанием выступают внутриличностные конфликты, структурные изменения личности, отражающиеся в Я-концепции, потребностях, мотивах, направленности, самоэффективности деятельности, не может пройти бесследно для человека и той системы, в которую он включен. Кризис может быть разрешен конструктивно и деструктивно. Конструктивное разрешение внутриличностного конфликта может рассматриваться в качестве механизма гармонизации не только личностного развития, но и выступать условием благополучия семьи.

### **Особенности развития «образа Я» средствами диалога на разных ступенях онтогенеза**

*О.А. Устинова (Новокузнецк)*

Проблема «образа Я» имеет давние традиции исследования как в отечественной, так и зарубежной психологии (И.С. Кон, В.В. Столин, К.Р. Роджерс, К. Хорни, и др.) (Психология самосознания, 2000). При этом представления о структуре «образа Я», отношениях его составляющих, динамике, условиях развития, в том числе, в онтогенезе, остаются дискуссионными.

В зарубежной психологии категория «образа Я» рассматривается в контексте понятий «самость», инстанция «Я» (Эриксон Э., 2000), «Я-концепция» (Бернс Р., 1986) и т. д. Следует отметить, что составляющие «образа Я» здесь справедливо рассматриваются как социально обусловленные, однако ограниченность такого подхода определяет понимание их отношений как конфликтных.

В работах ряда русских философов и мыслителей предлагалось и другое понимание «образа Я», которое можно обозначить как социокультурный подход. Здесь выделяется «внутреннее Я», которое связывается с глубинным *подлинным* центром личности. Ю.М. Лотман (1992, с. 11) обозначал категорию «внутреннего» как «внутреннюю реальность», которая мысленно проявляет себя через внутренний текст, наделенный смысловым пространством. В.В. Зеньковский (1992, с. 95) в качестве центра личности рассматривал ее глубинное «Я». М.М. Бахтин связывал «внутреннее Я» с понятием «голоса».

Встает вопрос, каким же образом можно обнаружить подлинность «Я» (внутренний мир, «внутреннюю реальность», «глубинное Я» в терминологии разных исследователей)? С точки зрения Т.А. Флоренской (2001), эта подлинность обнаруживается в момент открытия духовного «Я». Ю.М. Лотман (1992, с. 11) отмечал, что «внутренняя реальность» может обнаружить себя тогда, когда она вступает в отношения с запредельной реальностью. Причем, момент обнаружения «внутренней реальности» возможен только тогда, когда существует пространство диалога. В ситуации соединения с «запредельной реальностью» происходит переживание своей самобытности. В.В. Зень-

ковский (1992, с. 97) указывал, что переживание своей самобытности открывается лишь в «отношении к Абсолюту, через Откровение». Именно дух, являясь центром внутреннего мира, помогает открыть запредельную близость с Миром.

С точки зрения Н.Я. Большуновой (2005, с. 67), когда человек выходит за границы своей субъективности в пространство духа, в пространство ценностей, он становится трансградиентным самому себе на основе различения духовного и наличного «Я». Этот выход осуществляется в формах и средствами рефлексии. «Рефлексия всегда осуществляется откуда-то, из каких-то точек, позиций, представлений, принадлежащих мне и одновременно лежащих за границами моего «Я». В качестве ориентира, «помогающего человеку преодолеть свою конечность, выступают социокультурные образцы как система, композиция ценностей, присущих определенному типу культуры, с которыми человек соизмеряет свою жизнь, действия, переживания, мысли» (там же, с. 87).

Рефлексивный диалог актуализируется ситуацией неустойчивости, неопределенности отношений («момент взрыва») (Лотман Ю.М., 1992, с. 11). В этой ситуации отношения между моим «Я» и «другими» реальны и целостны, наполнены пониманием события. Переживание «себя» и мира выступает как «ответчивость» смыслам диалога. Под «ответчивостью» мы понимаем «активное, самоценное, самостоятельное, избирательное действие человека (ребенка) как ответ, отклик на обращение, на зов, призыв к социокультурному развитию» (Большунова Н.Я., 2005, с. 82).

Таким образом, «образ Я» не является только социально обусловленным, но имеет и социокультурную природу. Это означает, что он не обязательно внутренне конфликтен, но, если человек выходит в социокультурное пространство, скорее стремится к согласию посредством «диалога согласия».

Под «образом Я» мы понимаем систему представлений человека о себе самом. Эта система представлений может быть описана во времени, в нравственных качествах, в половозрастных характеристиках и т. д. «Образ – Я» диалогичен, имеет сложную структуру и включает, с нашей точки зрения, «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я». Развитие «образа Я» осуществляется посредством внутреннего диалога и диалога с миром. Этот диалог реализуется на основе рефлексии (переживании себя как Я). Переживание подлинности себя открывается в событии поступка, выступает как ответчивость определенным (социокультурным) смыслам, представленным в Мире, и задает контекст актуализации новых смыслов в социокультурном пространстве Я. Условие развития «образа Я» – становление человека в формах соответствующей возрасту субкультуры (деятельности, общения, ценностей и картины мира).

Все компоненты «образа Я» должны развиваться во взаимосвязи друг с другом, начиная с первых дней жизни ребенка. Целостность и уровень развития «образа Я» обуславливают успешность ребенка в общении, в детских видах деятельности, в познании мира. В первом полугодии жизни ребенок, вступая в общение со взрослым, начинает переживать свое собственное «Я» и «Я» другого человека как отличные друг от друга. С самого раннего возраста ребенок открывает себя не только как субъекта активности, он открывает в себе особую духовную жизнь. О наличии духовной жизни уже у младенца указывает В.В. Зеньковский (1996, с. 95). Появление духовной жизни ребенка сопряжено с «открытием» им «социокультурного Я», т. е. обнаружением себя в пространстве культуры. Конечно, это не означает, что ребенок уже в этом возрасте осознает себя как культурное существо, но, безусловно, определенным образом переживает свою отнесенность к миру людей.

Особенностью «образа Я» в дошкольном возрасте является то, что его составляющие развиваются в игровой деятельности, как ведущей в этом возрасте. В игре ребенок реализует свои «сущностные потребности» (Непомнящая Н.И., 2001, с. 24). Целостность представлений о себе дополняется открытием ребенком своего «внутреннего Я». Особенностью «образа Я» в младшем школьном возрасте является то, что его развитие

взаимосвязано с творческо-продуктивной деятельностью. По мнению Р. Бернса (1986, с. 75), ребенок пытается «завоевать признание и заслужить одобрение, осуществляя разнообразную продуктивную деятельность». В отрочестве рождается способность к поступку «как опосредованное рефлексией деяние, как осознанный диалог с Миром, при котором происходит преодоление социальной нормативности». В юношеский период, задачей которого является личностное, социальное и социокультурное самоопределение, появляется «рефлексия – трансцендирование, совершаемая из оснований вечности, абсолютных, объективных ценностей; особой формой деятельности становится созерцание; приобретает значимость такая форма общения как любовь, дружба со сверстниками и взрослыми» (Большунова Н.Я., 2005, с. 220).

Обозначенные нами положения лежат в основе организованного нами развивающего эксперимента, проводимого на базе ряда учреждений (детских садов №35, №128; центра «Семья»; Дворца творчества детей и юношества им.Н.К. Крупской г. Новокузнецка; школы №19 г. Междуреченска, КузГПА) в течение семи лет. Цель эксперимента – развитие «образа Я» посредством внутреннего диалога и диалога с «образом мира». В развивающем эксперименте участвовало 399 человек (дети 5, 6, 9 лет, юноши, девушки от 17 до 21 года). С этой целью нами были разработаны и использованы программы: «Открой себя» (для дошкольников и младших школьников), «Введение в специальность» и «Психология развития» (для юношеского возраста).

Результаты проведенного экспериментального исследования позволили выявить следующее.

1. В ходе возрастного развития, по крайней мере, с пяти лет, начинают складываться все компоненты «образа Я». Развитие «образа Я» в условиях диалога способствует появлению «внутреннего Я». Развитие «внутреннего Я» связано с становлением «социокультурного Я». В этих условиях расширяется также содержание «социального Я».

2. Развитие «образа Я» эффективно при организации условий, при которых актуализируется диалог с «образом мира», осуществляемый в пространстве специфичной для возраста субкультуры: у дошкольников в ходе игры как свободно-организованной деятельности, у младших школьников в творческо-продуктивной деятельности, юношей – при организации социокультурного самоопределения.

## **Диагностика внутреннего конфликта в психологической практике**

*Е.Б. Фанталова (Москва)*

Система «Диагностика внутреннего конфликта» представляет собой комплекс методик, направленных во взаимодействии на выявление доминирующих ценностей и конфликтов личности, а также способов их эмоциональной переработки, отражающей, в свою очередь, глубокую индивидуальность и специфичность функционирования психологических защит. Первой методикой, благодаря которой автором спустя 10 лет на основании эмпирических исследований данная система была создана, была методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) (Фанталова, 1992, с. 107–117, 2001). Итоговым показателем методики, используемым для сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп больных, был индекс расхождения «Ценность – Доступность» ( $R_{ЦД}$ ). Проводилось попарное сравнение 12-ти терминальных понятий-ценностей по Рокичу на специальных матрицах регистрационного бланка дважды – по «ценности» и по «доступности».

Созданная методика позволила также устанавливать локализацию и выраженность внутренних конфликтов (ВК), распознаваемых как значительное превышение «Ценности» (Ц) над «Доступностью» (Д) в той или иной жизненной сфере, а также внутренних вакуумов (ВВ), имеющих обратное ВК соотношение этих показателей – для внут-

ренних вакуумов Д значительно выше Ц, что часто бывает связано с ощущением внутренней пустоты и никчемности. Позднее было введено понятие «нейтральной зоны» (НЗ), где Ц и Д в достаточной степени совпадают, при этом внутренней дисгармонии в соответствующих сферах не наблюдалось. С помощью самоотчетов испытуемых удалось установить субъективную границу между Ц и Д для ВК, ВВ, и НЗ, она равна 4. Т. е., при  $Ц - Д \geq 4$  отмечался ВК, при  $Д - Ц \geq 4$  – ВВ и при  $|Ц - Д| < 4$  – НЗ, т. е. случаи, когда Ц приблизительно равно Д. Проиллюстрируем это на конкретном примере.

У больного в составе индекса расхождения  $R_{Ц-Д}$  отмечается нерезкое преобладание ВВ над ВК, а общий показатель НЗ сравнительно не велик, при том, что по количеству встречаемости в отдельных сферах НЗ встречается в два раза чаще, чем ВК и ВВ (показатели  $N_{ВК}$ ,  $N_{ВВ}$ ,  $N_{НЗ}$ ). В целом полученные данные указывают на значительное рассогласование «Ц-Д» в мотивационно-личностной сфере больного и наличие ВК в таких сферах как «Здоровье», «Интересная работа», «Счастливая семейная жизнь», а также ВВ в сферах «Активная, деятельная жизнь», «Красота природы и искусства», «Уверенность в себе».

Данные по исследованию *конструктивной валидности* и *надежности* методики УСЦД, полученные на материале 274 испытуемых с помощью интеркорреляций параметров методики УСЦД с параметрами методик ММРІ, 16PF Кеттелла, «Акцентуация характера», «Уровень субъективного контроля», подтвердили наличие этих психометрических характеристик для показателей ВК, ВВ, НЗ,  $R_{Ц-Д}$ . В целом можно отметить наличие различных вариантов социально-психологической дезадаптации для показателей ВК и ВВ, и, напротив, наличие достаточной социальной и личностной адаптации в условиях НЗ.

Методика УСЦД получила за последние годы широкое внедрение в научную практику, применялась при выполнении курсовых, дипломных и диссертационных работ и в практикумах по психодиагностике на факультетах психологии в Москве (МГУ, РГСУ, МГУС, МГСА, МГОПУ, МГППУ, РГГУ, МПСИ, МОСУ и др.), Санкт-Петербурге, Новосибирске, Барнауле и других городах (Коломогорова, Каширский, 2002; Мухаматулина, Обидная, 1997; Стойлик, 2004; Капцова, 2002; Лебеденко, 2002; Авдеев, 1997; Кузнецова, 1999; Артемьева, 2002; Зайцев А.Г., Зайцев, Г.К., 2004; Уманская, 2005).

Остановимся далее на остальных методиках системы ДВК, ее общей структуре и функционировании. Система в совокупности включает следующие *четыре методики*: «Уровень соотношения *ценности* и *доступности* в различных жизненных сферах» (УСЦД); «Семь состояний»; «Шкала оценки дискомфорта»; «Свободный выбор ценностей». *Спектр диагностики* мотивационно-личностной сферы с помощью предлагаемого комплекса методик следующий: *распознавание внутренних конфликтов* как расхождений между «ценностью» и «доступностью» с превышением показателя по ценности в одной или нескольких жизненно важных сферах (локализация, выраженность и содержание внутренних конфликтов). Осуществляется с помощью первой методики УСЦД; нахождение индекса рассогласования между «ценностью» и «доступностью», являющегося интегральным показателем методики УСЦД; *диагностика эмоциональной регуляции* внутренних конфликтов и внутренних вакуумов (вторая методика «Семь состояний»); *оценка уровня дискомфорта* в целях сопоставления объективно установленного уровня рассогласования в мотивационно-личностной сфере с субъективным ощущением возникающего при этом дискомфорта (третья методика – «Шкала оценки дискомфорта»); *установление «ценностного ядра»* с помощью составления индивидуального списка жизненных ценностей при неограниченном их выборе (четвертая методика – «Свободный выбор ценностей»).

К настоящему моменту система применяется в целях личностной психодиагностики, индивидуальной психотерапии и психокоррекции с широким контингентом лиц, нуждающихся в психотерапии внутренних конфликтов.

## Психосемантический анализ динамики внутренних отношений личности

*С.М. Федорова (Москва)*

(Исследования проведены при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 09-06-00616а.)

Проведенное нами эмпирическое исследование влияния рефлексии измененных состояний сознания (ИСС) на динамику интрапсихических изменений личности включает в себя психосемантический и психолингвистический анализ рефлексии ИСС и сравнительный анализ результатов, полученных с использованием этих методов исследования.

Предмет исследования в обоих случаях – внутренние отношения личности и интрапсихические инстанции Ид, Эго, Супер-Эго, выделяемые в психоаналитическом представлении об организации психики. Были исследованы транскрипты 12 сессий единичного психоаналитического случая, из которых были эксплицированы 20 объектов. Интрапсихические инстанции Ид, Эго и Супер-Эго составили три соответствующие категории. Экспертным образом в процессе анализа психоаналитической литературы и психоаналитического дискурса было выделено 45 пар дескрипторов (прилагательные и причастия) – по 15 пар для каждой категории.

Разработанная нами для этого исследования методика представляет собой модификацию метода семантического дифференциала и метода экспликации ментальных карт: для оценки предлагаются объекты (люди и представления о них) – личностный семантический дифференциал и в то же время существуют три априорных категории-фактора, о которых не знает человек, заполняющий опросник. Был составлен опросник, содержащий 45 переменных и 20 объектов. Это дает возможность построения трехмерного пространства объектов по заданным категориям. Субъект один раз в месяц в течение 10 месяцев заполнял предлагаемый опросник. Полученные данные были занесены в матрицы смещения, содержащие 20 строк и 45 столбцов. Были проанализированы результаты по каждому временному срезу и динамика их изменений. Для каждого этапа были построены трехмерные пространства объектов, которые также подверглись анализу.

Анализ полученных данных показывает, что позиции внутренних объектов динамичны и изменяют свое положение в интрапсихическом пространстве по мере осуществления субъектом рефлексии ИСС. Это подтверждает гипотезу о том, что в процессе особым образом организованной рефлексии в ИСС происходит реорганизация пространства внутренних объектных отношений, переосмысление субъектом своих взаимоотношений с внутренними объектами. Эти изменения являются индикатором происходящей в ходе рефлексии ИСС модификации ригидных паттернов взаимоотношений со значимыми интроецированными другими и, следовательно, отражают процесс рефлексивной проработки и разрешения проблем, связанных с трансферентными ИСС (переносом).

Наглядное представление внутренних объектов в пространстве дает возможность обозначить тип развивающихся трансферентных ИСС путем выявления объекта, наиболее близкого к объекту «Аналитик». Такой эмпирический способ анализа психоаналитического феномена переноса может быть полезен как дополнительный при общем анализе пространства внутренних объектных отношений.

Например, в нашем исследовании объект «Аналитик» достаточно стабильно расположен рядом с объектами «Счастливый человек» и «Муж». Это говорит о том, что паттерн внутренних взаимоотношений с мужем близок с паттерном взаимоотношений с аналитиком.

Анализ динамики интрапсихических изменений личности в ходе рефлексии ИСС показывает увеличение показателей Эго при уменьшении показателей Ид и Супер-Эго.

В ходе корреляционного анализа с применением критерия Спирмена была выявлена значимая отрицательная корреляция категорий Эго и Супер-Эго ( $r_s = -0,72$ ,  $p < 0,05$ ), высокая значимая положительная корреляция категорий Ид и Супер-Эго ( $r_s = 0,9$ ,  $p < 0,01$ ) и тенденция достоверной связи (средняя отрицательная корреляция) категорий Ид и Эго ( $r_s = -0,63$ ,  $p < 0,1$ ).

Это эмпирически подтверждает гипотезу, высказанную еще З. Фрейдом: «Где было Ид, должно стать Эго» и отражает ход рефлексии ИСС в процессе психоанализа.

Динамика представленности внутренних объектов в интрапсихическом пространстве является важной информацией для количественной и качественной оценки изменений. Так, например, расположенные сначала рядом объекты «Я сейчас» и «убийца» по мере осуществления рефлексии ИСС оказались на значительном расстоянии друг от друга, а объект «Я-идеал», находившийся рядом с объектами «Аналитик», «Муж», «Верующий» переместился в направлении «Идеал женщины».

В психосемантическом исследовании оценка интрапсихической динамики производилась самим испытуемым и, как следствие этого, была в определенной мере субъективной. Поэтому мы провели оценку тех же показателей (Ид, Эго и Супер-Эго) прямым методом лингвостатистического анализа дословных транскриптов речи субъекта. Для этого были разработаны лингвостатистические критерии соотнесения текста спонтанной речи с интрапсихическими инстанциями Ид, Эго и Супер-Эго. Оценка показателя инстанции «Эго» осуществлялась по частоте встречаемости местоимения «Я» в сочетании с глаголами активной формы, когда человек обозначает себя как активного субъекта действия.

*Пример 1. «Я приняла решение двигаться дальше, пусть даже будет много трудностей и иногда, возможно, мне будет не хотеться ... и ... и, возможно, будет больно».*

Оценка показателя инстанции «Ид» осуществлялась по частоте встречаемости возвратных и безличных глаголов, а также наречий образа действия в сочетании с местоимениями «мне», «меня», страдательных причастий в сочетании с местоимением «я».

*Пример 2. «В тот момент я была совершенно растеряна, что происходит, почему эти люди меня не слушают, я металась, я была охвачена ужасом».* *Пример 3. «В такие моменты мне всегда хочется чего-нибудь сладенького».*

Оценка показателя инстанции «Супер-Эго» осуществлялась по частоте встречаемости высказываний, носящих характер долженствования, оценки, вины. Оно может и не содержать местоимения «я», «мне», иметь форму глагола повелительного наклонения, выражаться вопросом, подразумевающим ответ позволения или оценки.

*Пример 4. «Я должна забыть и никогда об этом не вспоминать, забыть как страшный сон, все пройдет, не надо даже и думать».* *Пример 5. «Мы возьмем с вами в этом болоте, я ничего не хочу, мои переживания ничего не стоят ... это все пустое, не вижу смысла говорить об этом дальше ... я — корова, я, я — беззаботная корова, пасущаяся на лугу».* *Пример 6. «Ведь я была не права в этой ситуации, правда?».*

Было проанализировано 10 транскриптов психоаналитических сессий, совпадавших по времени со срезами в психосемантическом исследовании. По каждой сессии подсчитывался относительный показатель высказываний для каждой из категорий — Ид, Эго и Супер-Эго и относительный показатель их изменения.

В ходе корреляционного анализа с применением критерия Спирмена была выявлена высокая значимая отрицательная корреляция категорий Ид и Эго ( $r_s = -0,95$ ,  $p < 0,01$ ), высокая значимая отрицательная корреляция категорий «Эго» и «Супер-Эго» ( $r_s = -0,96$ ,  $p < 0,01$ ) и высокая значимая положительная корреляция категорий «Ид» и «Супер-Эго» ( $r_s = 0,87$ ,  $p < 0,01$ ).

Таким образом, психолингвистический анализ обнаружил ту же самую тенденцию, которую мы получили в ходе психосемантического анализа, а именно в ходе рефлексии ИСС происходит усиление Эго, при одновременном ослаблении давления на него Супер-Эго и Ид.

## Обыденные представления об эмоциональном человеке

С.С. Федосина (Пермь)

В современной философской и психологической литературе эмоции и интеллект рассматриваются как принципиально разнородные процессы. Долгое время «истории психологии доминировала традиция обособления эмоциональных процессов в отдельную сферу, противопоставляемую сфере познания» (Психология эмоций, 1984). При этом считалось, что главную роль в жизни человека играют познавательные процессы. Человек «проявлял больше интереса к контролю над своими страстями, чем к познанию эмоций» (Фресс П., 1975, с. 111–195). Тем не менее, понятие об эмоциональности как об одном из главных качеств личности рассматривалось еще в начале XX века (Neumans, Wiersma, 1908, 1909 – цит. по: Ильин Е.П., 2001). Е.П. Ильин (2001) выделяет в структуре эмоциональности следующие качества: эмоциональная возбудимость, отзывчивость, устойчивость, экспрессивность, ригидность – лабильность, глубина.

В повседневной жизни люди также сталкиваются с проявлениями эмоциональной и интеллектуальной сферы, присваивают общественно выработанные понятия «эмоции» и «интеллект», наполняют их индивидуальным содержанием, и, таким образом, вырабатывают устойчивые представления об эмоциональном человеке.

В настоящем исследовании мы предположили, что, исходя из сложившейся в современной культуре тенденции противопоставлять разум и чувства, образы эмоционального и интеллектуального человека в обыденном сознании будут отличаться друг от друга, содержать прямо противоположные характеристики.

*Цель исследования:* изучение обыденных представлений об эмоциональном человеке. Исследование проводилось с 12 ноября по 2 декабря 2009. Выборка: 165 студентов (61 юноша и 104 девушки) географического, историко-политологического, механико-математического, философско-социологического и юридического факультетов Пермского государственного университета. Метод исследования: свободный самоотчет. Респондентам давались инструкции «опишите эмоционального человека», «опишите интеллектуального человека». Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа.

*Представления студентов об эмоциональном человеке.* Выделены следующие категории: 1) черты личности; 2) поведение и деятельность; 3) переживание эмоций; 4) виды эмоций; 5) динамика эмоций; 6) внешность; 7) другое. Рассмотрим полученные результаты по данным категориям.

1. Среди черт личности эмоционального человека испытываемые чаще всего называют *вспыльчивость* (10,3%), *активность* (9,09%), *общительность* (6,66%), *несдержанность* (6,66%). Эмоциональный человек также видится как: *возбудимый* (3,63%), *яркий* (3,63%) и *привлекающий внимание* (3,63%), *чувствительный* (3,63%) или *чувственный* (4,24%), *ранимый* (4,24%), *живой* (3,03%), *открытый* (3,63%), *быстрый* (2,42%), *веселый* (4,24%), *творческий* (1,81%), *экспрессивный* (2,42%), *импульсивный* (4,48%), *неустойчивый* (1,21%), *нервный* (3,03%), *психически неуравновешенный* (3,03%).

2. Эмоциональный человек, по мнению испытуемых, активно, сильно *реагирует* на ситуацию (21,81%), бурно *выражает* эмоции (17,63%), *не скрывает* (8,48%) и *не контролирует* (5,45) свои эмоции. Среди конкретных способов выражения эмоций на поведенческом уровне испытываемыми чаще всего называется *жестикаляция* (19,39%), *мика* (10,3%), *громкая речь* (7,87%), *смех* (6,06%); это также *улыбка* (3,03%), *плач* (3,63%), *крик* (1,81%), *движения* (2,42%). Отмечается, что эмоциональный человек *сначала действует, а потом думает* (4,24%), *действует под влиянием эмоций, а не разума* (2,42%).

3. Для эмоционального человека свойственно глубокое, сильное *переживание* эмоций (7,87%); его особенность в том, что он *«принимает все близко к сердцу»* (7,87%).



4. Наиболее частая эмоция в ответах испытуемых – *радость* (6,66%). Другие эмоции, названные испытуемыми: *грусть* (3,63%), *гнев* (1,81%), *удивление* (1,21%), *отчаяние* (0,6%), *горе* (0,6%).

5. Некоторые испытуемые также указывают на такую особенность эмоционального человека, как быстрое протекание эмоций, или *быстрая смена настроения* (10,9%).

6. В категорию «внешность» (1,21%) вошли указания на внешний вид эмоционального человека («розовая челка», «светлая одежда»).

7. К категории «другое» мы отнесли психологические термины («экстраверт», «холерик», «сангвиник»), указания на пол («женщина», «девушка»), возраст («ребенок»), принадлежность к субкультуре («эмо»), художественный образ («Коровьев»).

Таким образом, в обыденных представлениях содержится в неявном виде эмоциональные свойства личности, которые принято выделять в психологической науке: эмоциональная возбудимость, отзывчивость, устойчивость, экспрессивность, ригидность-лабильность, глубина. Так, часть ответов (*возбудимость, вспыльчивость, несдержанность*) близка по смыслу понятию эмоциональной возбудимости, т. е. готовности эмоционально реагировать на значимые для человека раздражители. Ответ *чувствительность* сходен с понятием эмоциональной отзывчивости, легкости и быстроты эмоционального реагирования на раздражитель. Эмоциональная устойчивость или стабильность выражается через такие характеристики, присущие эмоциональному человеку, как: *нервный, неустойчивый, неуравновешенный*. Способность человека глубоко, сильно переживать эмоции созвучна характеристике эмоциональной глубины. Экспрессивность выражается в склонности человека бурно выражать свои эмоции. Наконец, быстрая смена настроения говорит о лабильности эмоционального человека.

*Представления студентов об интеллектуальном человеке.* Ответы испытуемых распределялись по следующим категориям: 1) черты личности; 2) поведение и деятельность; 3) интересы; 4) познавательные процессы (мышление); 5) внешность; 6) другое. Рассмотрим полученные результаты по данным категориям.

1. Интеллектуальный человек видится, в первую очередь, как *умный* (23,6%), *начитанный* (15,75%), *образованный* (12,12%) *развитый* (9,69%). Кроме того, он рассматривается как *эрудированный* (6,06%), *интересный* (2,42%), *необыкновенный* (6,66%) или же *общительный* (2,42%), *мудрый* (1,21%), *рациональный* (1,21%), *рассудительный* (7,87%), *расчетливый* (2,42%), *находчивый* (1,81%), *нестандартно мыслящий* (2,42%), *вежливый* (6,06%), *интеллигентный* (3,03%), *толерантный* (3,03%), *порядочный* (2,42%), *спокойный* (7,87%), *сдержанный* (6,66%), *собранный* (2,42%), *уравновешенный* (2,42%), *серьезный* (2,42%), *любопытный* (4,24%), *внимательный* (3,03%) или же *задумчивый, погруженный в себя* (9,69%), *холодный* (2,42%).

2. Интеллектуальный человек характеризуется тем, что *находит выход из любой ситуации* (9,09%), *может поддержать разговор на любую тему* (9,09%), *умеет грамотно излагать мысли* (4,84%), *стремится к приобретению знаний* (2,42%) и *умело использует знания в жизни* (6,66%), *не боится участвовать в интеллектуальных конкурсах* (1,21%) Он также *сначала думает, а потом делает* (5,45%), *разум преобладает над чувствами* (4,24%).

3. Испытуемые отмечают, что интеллектуальный человек *интересуется всем* (3,63%), *обладает своим мнением по любому вопросу* (3,03%), *имеет широкий кругозор* (4,84%), *много знает* (9,69%), *ориентируется в научных вопросах* (4,24%) и *в искусстве* (2,42%).

4. Интеллектуальный человек обладает *высоким уровнем интеллекта, IQ* (4,24%), и *развитым логическим мышлением* (2,42%).

5. *Внешность* интеллектуального человека (7,87%) включает *очки*, за которыми прячется *глубокий, умный взгляд; костюм или клетчатую рубашку*. Часть испытуемых предполагает, что интеллектуальный человек одет *опрятно и неброско*, часть считает, что интеллектуальный человек *неряшлив и не слишком заботится о своей внешности*.

6. В категорию «другое» вошли психологические термины («интроверт», «флегматик»), указания на пол («мужчина»), возраст («ребенок»), пример конкретного ученого («Альберт Эйнштейн»).

Таким образом, наше предположение подтвердилось: при сопоставлении в представлениях об эмоциональном и интеллектуальном человека обнаруживается наличие прямо противоположных характеристик. Эмоциональный человек рассматривается как *общительный, психически неуравновешенный, несдержанный, сначала действует, а потом думает, действует под влиянием эмоций, а не разума*. Интеллектуальный человек является *необщительным, уравновешенным, сдержанным, сначала думает, а потом делает, разум преобладает над чувствами*.

## **Влияние рефлексии на развитие компетентности**

*Г.В. Харитонова (Москва)*

В современном мире остается актуальной проблема повышения эффективности образования личности, разрешение которой зависит от профессиональной компетентности преподавателя как главной фигуры образования. В этих условиях выпуск профессионально компетентного специалиста становится важнейшей задачей высшей школы.

Исследования, посвященные профессиональной компетентности, все больше апеллируют к феномену рефлексии, рассматривая ее и как содержательный элемент последней, и как условие ее развития.

Вопросы формирования профессиональной компетентности педагога, учителя рассматриваются К.А. Абульхановой-Славской, А.Д. Алферовым, Ю.В. Варданян, Л.К. Гребенкиной, Г.А. Козберг, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластениным и др.

Общая характеристика профессиональной компетентности педагога в литературе конкретизирована различными вариантами и моделями профессионально значимых качеств личности.

В работах, посвященных профессионализму педагога, определение профессиональной компетентности трактуется по-разному: психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно; обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции; уровень образованности и общей культуры личности; единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности; интеграция опыта, теоретических знаний и практических умений, а также значимых для педагога личностных качеств. Таким образом, профессиональная компетентность является интегративным свойством личности педагога, характеризующего его осведомленность в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт.

Приоритет личностных качеств в подготовке учителя обозначен И.П. Андриади, СИ. Архангельским, Г.И. Батуриной, М.Я. Виленским, Т.Ш. Домаевым, В.К. Заречким, И.А. Зимней, В.С. Ильиным, П.Ф. Каптеревым, В.Я. Пилиповским, В.А. Ситаровым, В.А. Сластениным, В.А. Сухомлинским, И.Г. Терентьевой и др.).

Рефлексия рассматривается российскими учеными как содержательный элемент профессиональной компетентности.

Например, в классификации Ю.И. Калиновского компетентность, названная исследовательской, включает: а) рефлексивную способность к обнаружению и постановке проблем, способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации; б) умения рефлексировать: основания собственной деятельности (ценностные, мировоззренческие, профессионально-позиционные); средства, используемые в индивидуальной, групповой и коллективной деятельности и их адекватность складывающейся ситуации и выдвигаемой цели; затруднения в деятельности как отсутствие или неадекватность используемых средств; соотносить замысел и реализацию; выде-

лять основные тенденции и процессы в исследуемой ситуации; выявлять скрытые и явные причины сложившейся ситуации; прогнозировать на основе экстраполяции будущее положение дел; различать уровень профессионального сознания и уровень актуализации личностного начала; осуществлять проспективную визуализацию имеющихся и складывающихся возможностей; проектировать то, что необходимо достичь в будущем и конкретном коллективе. На основании данной характеристики можно сделать вывод о важном значении рефлексивной компетентности для достижения профессионализма.

По мнению И.Н. Семенова, рефлексия выступает как процесс преобразования стереотипов опыта, внутренние условия выхода в инновационную (порождение новых идей, построение нового опыта) практику.

Согласно С.Ю. Степанову (1991, с. 5–14), рефлексивная компетентность является «профессиональным качеством личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности». Это определение указывает на прямую связь рефлексивной компетентности с достижениями высших результатов в личностном и профессиональном развитии, т. е. на ее акмеологический характер.

В большинстве психолого-педагогических исследований рефлексия выступает как один из элементов компетентности или фактор ее развития.

Наиболее ярко рефлексия представлена в педагогической деятельности. В предложенной Н.В. Кузьминой схеме профессиональной компетентности педагога, состоящей из пяти компонентов, рефлексия выделяется ею как самостоятельный элемент: «аутопсихологическая компетентность — умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знание о способах профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желание самосовершенствования». При этом другие элементы компетентности требуют знания механизмов рефлексии. Таким образом, рефлексия входит в структуру профессиональной компетентности и является ее системообразующим фактором.

Профессиональная рефлексия позволяет соотносить свои возможности, свое «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия; в том числе — с существующими о ней представлениями, а также помогает человеку сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Развитие рефлексии необходимо начинать с самых первых шагов формирования профессиональных качеств, т. к. по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Степень ее сформированности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все иные свои качества для эффективной реализации профессиональной деятельности.

Решение вопроса о развитии профессиональной рефлексии становится особенно актуальным в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Сознательно (рефлексивно) опираться на свои «сильные стороны» и минимизировать свои «слабые стороны» в педагогической деятельности позволяет дифференцирующая функция рефлексии. Рефлексивность позволяет психике выделить и зафиксировать в самом себе те или иные стороны своей качественной определенности; репрезентировать свои особенности. Благодаря дифференциации становится возможным «доступ» к каждому отдельно взятому его качеству, психическому свойству. Такая подвластность произвольному контролю делает рефлексия необходимым качеством педагога.

Рефлексия играет детерминирующую роль относительно других профессиональных качеств, поэтому учебный процесс в вузе должен быть организован так, чтобы уже с первого курса у студентов рефлексия формировалась не стихийно, а целенаправленно.

Рефлексивная деятельность профессионала развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения. Развитие рефлексии в деятельности профессионала становится его первоочередной задачей.

Наиболее эффективное развитие рефлексивной компетентности достигается при использовании рефлексивных методик обучения и создании акмеологических условий. Кроме этого, требуется личностная включенность участников рефлексивных практиков в процесс мышления и деятельности, что существенно повышает эффективность обучения.

Таким образом, рефлексия является важным структурным и системообразующим элементом профессиональной компетентности педагога, а также необходимым условием и средством повышения уровня его готовности к профессиональному саморазвитию.

### **Модель психологической готовности личности к предпринимательской деятельности в отечественном аграрном секторе**

*Т.Г. Хащенко (Ульяновск)*

Необходимость привлечения психологии к решению проблемы конкурентоспособности аграрного сектора России обусловлена тем, что, как показывает практика, экономические методы и законодательные меры для решения этой проблемы оказываются недостаточными (поскольку при всей их экономической целесообразности и обоснованности они не учитывают психологические условия, через которые преломляются). Конкурентоспособность аграрного сектора российской экономики неразрывно связана с развитием аграрного предпринимательства, важной детерминантой которого выступает психологическая готовность аграриев к предпринимательской деятельности. Поэтому актуальность приобретают изучение психологической готовности личности к предпринимательской деятельности в аграрном секторе и разработка психологических технологий ее формирования и развития.

Понятие «психологическая готовность» применяется по отношению к самым различным явлениям, выступая и категорией теории деятельности, и категорией теории личности, и категорией теории профессиональной подготовки. Основными трактовками психологической готовности, наиболее часто встречающимися в психологической литературе, являются трактовки готовности как состояния и как качества личности. Первый из подходов концентрируется на психологической готовности к деятельности как на состоянии мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих выполнение деятельности, а для второго характерна интерпретация психологической готовности к деятельности как целостного личностного образования, имеющего специфическую структуру, описание которой в разных научных трудах существенно отличается.

В настоящем исследовании под психологической готовностью личности к предпринимательской деятельности понимается личностное образование, целостная динамическая система, все элементы которой находятся в сложных взаимосвязях, интегральный эффект которых проявляется в побуждении личности к предпринимательской деятельности и в эффективности этой деятельности.

Исходными для понимания содержания психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности как интегрального личностного образования, ее внутренней «архитектуры» и динамических взаимосвязей структурных компонентов, выступают психологические особенности предпринимательства как вида

экономического поведения человека и психологические особенности предпринимательской деятельности как вида профессиональной деятельности в специфических условиях аграрного сектора отечественной экономики. Анализ и обобщение данных многочисленных исследований (психологических, социологических, экономических), посвященных предпринимательству как виду экономического поведения и психологических исследований предпринимательской деятельности как вида профессиональной, научных трудов, посвященных становлению аграрного предпринимательства России и условиям развития и реализации личностного потенциала предпринимательской активности в условиях сельского социума, позволили разработать модель психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности в отечественном АПК.

Разработанная модель призвана отразить наиболее значимые взаимосвязи таким образом, чтобы, с одной стороны, обеспечить возможность диагностики психологической готовности личности к предпринимательской деятельности, а с другой – стать основой для разработки психологических технологий формирования этой готовности. Поэтому в структуре психологической готовности личности к предпринимательской деятельности выделяются такие ее составные подструктуры, как:

- *системно-динамическая* – основные подсистемы психологической готовности личности к предпринимательской деятельности как целостной системы, ее компоненты и взаимосвязи;
- *критериально-оценочная* – основные группы индикаторов сформированности психологической готовности личности к предпринимательской деятельности (в диагностических процедурах и в поведении);
- *функционально-блочная* – основные функциональные блоки, образуемые мотивационными и операциональными компонентами, обеспечивающие выполнение определенных функций в процессе предпринимательской деятельности.

Системно-динамическая подструктура психологической готовности как целостной системы представлена тремя основными подсистемами: *мотивационно-регулятивной* подсистемой (личностными особенностями, регулирующими предпринимательскую деятельность и придающими смысл ее отдельным элементам); *операциональной* (личностными качествами, обеспечивающими эффективное выполнение деятельности, решение задач, возникающих в процессе деятельности); подсистемой *самодетерминации и самопроектирования жизнедеятельности и профессиональной самореализации личности*, которая является «базовой», ведущей по отношению ко всем остальным подсистемам и определяет выбор предпринимательской деятельности как способа контроля личности над собственной жизнью и как пути профессиональной самореализации.

Ведущая подсистема представлена триадой компонентов: *созидательно-мотивационным* (мотивацией творческого вклада в деятельность, мотивацией достижения, интернальностью, толерантностью к неопределенности и фрустрационной толерантностью как готовностью к конструктивному реагированию на трудности); *рефлексивно-проективной* (включающим развитую способность к рефлексии как ретроспективной, так и перспективной); *субъектно-позиционным*, отражающим способ существования человека как субъекта жизнедеятельности (Рубинштейн С.Л., 1973) и профессионального развития (Митина Л.М. с соавт., 2005).

*Мотивационно-регулятивная* подсистема психологической готовности личности к предпринимательской деятельности содержит такие компоненты, как: *субъектно-образный* компонент, включающий Я-концепцию личности в отношении предпринимательской деятельности, оценку собственной способности к этой деятельности, соответствия себя образу «идеального» предпринимателя, своих возможностей и ограничений и т. п.; *объектно-образный* компонент, отражающий представления личности о содержании предпринимательской деятельности и привлекательность/непривлекатель-

ность для личности предпринимательской деятельности, как в целом, так и отдельных имманентных ей сторон; *ценностно-регулятивный* компонент (ценностные ориентации личности, регулирующие ее экономическую активность, нравственные нормы поведения); *экономико-психологический* компонент (особенности экономического самоопределения личности, ее отношение к материальным благам и источникам их получения); *коммуникативно-мотивационный* компонент (мотивация аффилиации, готовность к негативному/позитивному прогнозу в общении и т. п.).

*Операциональная* подсистема включает: *коммуникативно-компетентностный* компонент (знания, умения и навыки общения, необходимые для конструирования делового взаимодействия, навыки асертивного поведения в конфликтах и т. п.); *саморегуляционно-компетентностный* компонент (владение техниками саморегуляции в стрессах, навыки тайм-менеджмента и т. п.); *организационно-управленческий* компонент (организаторские способности, навыки командной работы, знания в области организационной психологии, психологии управления и т. п.); *многовариантности и гибкости* компонент, включающий интеллектуальную и поведенческую гибкость в основе которых лежат креативность мышления и широкий репертуар поведенческих реакций.

В прикладных целях (в связи с задачами диагностики и воздейственной практики) структура психологической готовности личности к предпринимательской деятельности может быть представлена функциональными блоками, образуемыми взаимосвязями мотивационных и операциональных компонентов, которые обеспечивают выполнение определенных функций в рамках предпринимательской деятельности. *Функционально-блочная подструктура* психологической готовности агрария к предпринимательской деятельности включает пять крупных (взаимосвязанных) функциональных блоков: саморегуляционный, блок предприимчивости, коммуникативный, инновационно-творческий, организационно-управленческий.

*Критериально-оценочная* подструктура психологической готовности личности к предпринимательской деятельности, отражающая базовые критерии (в качестве которых выступает сформированность основных подсистем психологической готовности), частные критерии (в качестве которых выступает сформированность основных функциональных блоков), основные аспекты готовности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, и показатели (в качестве которых выступает уровень развития личностных качеств, образующих компоненты психологической готовности), служит основанием для уровневой модели психологической готовности.

Описанная модель психологической готовности личности к предпринимательской деятельности в аграрном секторе может служить основой при разработке психологических технологий формирования этой готовности в системе аграрного образования.

## Психологические особенности переживания горя

*Т.А. Шилова (Москва)*

Переживание горя, быть может, одно из самых таинственных проявлений душевной жизни. Каким чудесным образом человеку, опустошенному утратой, удастся возродиться и наполнить свой мир смыслом? Как он, уверенный, что навсегда лишился радости и желания жить, сможет восстановить душевное равновесие, ощутить краски и вкус жизни? Как страдание переплавляется в мудрость? Все это — не риторические фигуры восхищения силой человеческого духа, а насущные вопросы, знать конкретные ответы, на которые нужно хотя бы потому, что всем нам рано или поздно приходится, по профессиональному ли долгу или по долгу человеческому, утешать и поддерживать горящих людей.

Феномен переживания как основа психологического метода состоит из общепринятых стандартов для оказания помощи в таких случаях.

С этой точки зрения переживание рассматривается как особая работа по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью, которой является повышение осмысленности жизни.

Проблему возникновения переживаний Ф.Е. Василюк связывает с пониманием природы критических ситуаций, таких как: стресс, фрустрация, конфликт, кризис.

Стресс – реакция опосредованная оценкой угрозы и защитными процессами. Сущностью стрессовой ситуации является утрата контроля, т. е. отсутствие реакции при значимости для индивида последствий отказа от реагирования.

Фрустрация – симбиоз фрустрируемых мотивов имеющихся барьеров достижения. Фрустрирующими могут быть любые мотивы: физические мотивы, биологические барьеры, социокультурные барьеры, психологические (личностные особенности человека).

Кризис – ситуация создающая актуальную или потенциальную удовлетворенность фундаментальных потребностей при этом ставит перед индивидом задачу от которой он не может уйти и не может разрешить привычным способом за короткое время.

Процесс переживания потери близкого человека составляет примерно год. Если после этого срока человек не справится с горем, например, находится в депрессии, все время плачет, не способен нормально работать, погружен в прошлое, имеет неприятные психологические симптомы, то ему следует оказать психологическую помощь. Ф. Перлз разработал для решения таких задач следующую пятиступенчатую схему прощения: факты, незаконченные дела, прощальная церемония, оплакивание, приветствие сегодняшнему дню.

На первом этапе психолог добивается того, чтобы клиент признал факты фактами. Иными словами, согласился, что данный человек действительно умер, что он действительно переехал жить в другую страну, что развод действительно произошел и т. п. Многие клиенты, будучи совершенно здоровыми людьми, не согласны признать то, что случилось, случилось на самом деле. Например, клиент может открыто отрицать факт смерти: «Нет, я не могу признать, что он умер». Психолог мягко, но настойчиво должен сказать, что «Вы обманываете себя и знаете это».

На втором этапе уточняется у клиента то, какие незаконченные дела не позволяют проститься с умершим. Эти дела клиент завершает в своем воображении.

На третьем этапе следует представить прощальную церемонию. Об этом можно поговорить, помочь клиенту выразить свои чувства. Главное, в конце церемонии представить умершего человека мертвым и сказать ему: «Ты умер, прощай».

На четвертом этапе осуществляется процесс, позволяющий клиенту найти успокоение и счастье в собственной жизни.

На пятом этапе проводится приветствие сегодняшнему дню после процесса оплакивания. Следует помочь клиенту перейти к новой жизни и текущим делам. Тут могут помочь включенность в дела и участие в работе тренинговой группы. Методы психологической помощи включают метод прощания, присутствия, слушания, релаксации и отвлечения. Психолог способствует психологическому и физическому расслаблению, релаксации клиента. С рекомендациями отвлекаться от тягостных мыслей, переключая внимание на других людей, на радостные и оптимистические стороны действительности. Клиенту нужны отвлекающие занятия, новые разговоры

### **Управление ситуацией субъектом деятельности в процессе формирования психологической безопасности**

*Н.Л. Шлыкова, М.И. Тылкина (Москва)*

Определение теоретических и методологических основ процесса управления ситуацией субъектом профессиональной деятельности позволит решить множество вопросов о влиянии ситуационных факторов на эффективность деятельности. О значимости

ситуации в деятельности человека писал К. Левин: «...соединение или совпадение временной потребности и конкретной ситуации определяет, какие конкретные действия будут воспроизведены».

При этом, можно констатировать, что процесс управления ситуацией может быть разного качества, что сформирует определенный уровень психологической безопасности. Управление как специфический вид регуляции и саморегуляции, проявляющееся в соотношении когнитивных процессов, волевых качеств, отношений к другим людям, выступает условием безопасности субъекта.

В психологии анализу подвергается уровень саморегуляции, а значит, и управления ситуацией, при котором субъект сохраняет оптимальный уровень личностной безопасности. Это вопросы готовности к оправданному риску, проблемы доверия, сохранения психологически безопасного мира личности и т. д. Психологическая безопасность проявляется и изменяется в процессе организации субъектом собственного пространства.

Л.С. Выготский (1984) ввел понятие «социальная ситуация развития» для описания социального влияния на развитие человека: «социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода».

В.И. Слободчиков (1994) понимает под социальной ситуацией развития «совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между со-участниками, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации». Полагая, что любая педагогическая ситуация является социальной, М.М. Кашапов (1997) дает определение педагогической ситуации как «системы внешних по отношению к педагогу и учащимся условий, побуждающих и опосредующих их активность». В общем смысле социальная ситуация может рассматриваться как система внешних по отношению к субъекту условий, определяющих особенности взаимодействия субъектов и специфику их деятельности.

Процесс управления ситуацией, несомненно, зависит не только от свойств осуществляемых субъектом перцептивных и мыслительных операций, но и многих характеристик самой ситуации. При анализе особенностей влияния ситуации на субъект имеет значение тот факт, включается ли субъект в ситуацию по собственной инициативе, либо, напротив, ситуация складывается помимо воли субъекта. По мнению К. Терхуне, «если ситуация проста..., большую роль играют личностные переменные; в сложных и стрессовых ситуациях превалируют ситуационные факторы». Ответ на вопрос о соотношении личностных характеристик и особенностей ситуации в условиях стресса не является столь однозначным, как это определяется автором. Здесь необходимо учитывать такие факторы, как профессионально-личностный или жизненный опыт субъекта, его когнитивные и перцептивные особенности, длительность ситуации и др. В этом плане необходимо также обратить внимание на наличие такого явления как эксплицитная и имплицитная информация. По мнению А.В. Карпова (2003), эксплицитная информация дана непосредственно и объективно. Имплицитная — содержится в ситуации, но не дана в простой и непосредственной форме. Ее надо уметь увидеть, расшифровать.

В отношении сознательного включения субъекта в ситуацию следует отметить, что вероятно, управление будет эффективным, т. к. данное действие сопровождается намерением человека осуществить определенную деятельность, обусловленную его целями. Кроме того, управление ситуацией может зависеть от такой характеристики ситуации, как типичность (уникальность). Если для человека ситуация достаточно привычная, то используя прошлый опыт поведения в подобной ситуации, он выбирает такие варианты решения проблемы и действия, которые наиболее эффективны. Однако может сложиться так, что человек в одной и той же ситуации не находит такого выхода, который бы сохранял его психическое, физическое здоровье и позволил осуще-



ствлять эффективно деятельность. В бытовой психологии такое поведение определяется высказыванием «наступил на те же грабли». Мы можем предположить, что здесь личностные характеристики определяют поведение субъекта и особенности принятия им решения: уровень развития когнитивной сферы, особенности эмоциональной и мотивационно-потребностной сфер.

С другой стороны, «изменение ситуации ... влечет за собой изменение в поведении и взаимодействии участвующих в данной ситуации людей». Не означает ли это, что социальная ситуация должна рассматриваться как элемент целостной системы личностного изменения субъекта, включающего его формирование, прогрессивное и регрессивное развитие? Полагаем, что лишь экспериментальным путем можно доказать или опровергнуть предположение о детерминирующей роли субъектности в организации и управлении ситуацией.

Эмпирическое исследование ситуации и ее изменение посредством воздействия субъекта в основе своей должно иметь классификационные признаки ситуации. Основываясь на положениях об особенностях протекания ситуации и ее влияния на субъект, мы предлагаем следующую классификацию ситуаций.

1. По степени эмоционального воздействия на субъект ситуации могут быть высокого или низкого уровня воздействия. Эмоциональные переживания присутствуют в любой ситуации. Однако сила таких переживаний различна: от аффекта до равнодушного отношения к происходящему.

2. По особенностям эмоционального воздействия ситуации могут быть негативными и позитивными. К негативным ситуациям можно отнести ситуации конфликта, фрустрирующие или стрессовые ситуации.

3. По продолжительности ситуации могут быть длительными и кратковременными. Очевидно, что временные особенности в сочетании с другими характеристиками могут оказывать влияние на субъект и на уровень его управления ситуацией.

4. По повторяемости общих признаков ситуации могут быть типичными и уникальными.

5. По последствиям: ситуация с негативными последствиями для субъекта и его деятельности, ситуация с позитивными последствиями.

6. По особенностям «вхождения» субъекта в ситуацию: ситуация осмыслена и прогнозируема или ситуации неожиданная для субъекта, включенность в ситуацию происходит не по инициативе субъекта.

7. По степени распространения ситуации на субъектов: ситуация, в которой находится большое количество людей, объединенных каким-либо социальным статусом (семейным, образовательным, профессиональным, этническим), гражданством; ситуация), объединяющая членов одной организации; ситуация, в которой участвует один субъект.

Возможно, изучив, особенности функционирования и результирующей деятельности когнитивной, перцептивной, мотивационной сфер отдельного субъекта, мы определим такие способы управления ситуацией, которые смогут сохранить уровень его психологической безопасности.

## **Психологическое содержание гражданского самосознания**

*Н.Л. Шлыкова (Москва)*

Исследования отечественных психологов последних лет показывают несомненный интерес к проблеме самосознания личности, а также к проблеме формирования и развития профессионального самосознания как фактора, детерминирующего развитие внутреннего мира человека, «фундаментального условия творческой реализации человеком его собственных целей и ценностей» (Митина Л.М., 2004). В качестве основополагающего условия развития человека как профессионала и как гармоничной личнос-

ти, отвечающей за свои поступки перед собой и обществом, следует рассматривать гражданское самосознание.

Гражданское самосознание — компонент системы самосознания личности, представляет собой специфическое структурное образование. С одной стороны, оно подчиняется общим закономерностям, характерным для всех форм сознания. С другой, — обладает характерной чертой, позволяющей рассматривать его как относительно самостоятельное образование в структуре самосознания. Специфика гражданского самосознания личности состоит в том, что оно обосновывает необходимость установления круга гражданских прав и обязанностей участников общественных отношений, выражает характер осознания личностью принадлежности к какой-либо стране, обществу, общественным идеалам. Кроме того, специфика гражданского самосознания проявляется в ряде выполняемых им функций.

Одна из важнейших функций гражданского самосознания — когнитивная. С точки зрения механизма познания, гражданское самосознание отражает конкретную социальную «картину» окружающей его реальности. Результат познания деятельности на благо общества — накопление определенного запаса знаний об обществе, стране.

Другой важной функцией гражданского самосознания — мировоззренческая. Ее значение детерминируется тем, что предметами отражения гражданского самосознания выступают определенные общественные явления, в которых сконцентрированы отношения к собственности, общения между нациями, взаимосвязь личности и общества, проблемы конфликтов, войны и мира и др. Отражение сложных социальных явлений и тенденций их развития возможно лишь при активном участии мировоззренческой функции гражданского самосознания. Отражение в сознании личности идей законности, справедливости, ответственности формируют у нее вполне определенное отношение к государству, деятельности его социальных институтов.

Гражданское самосознание выполняет также функцию моделирования. Она сводится к тому, каким образом поступить, чтобы оказать наиболее эффективное воздействие на развитие общества, участвуя в определении моделей поведения не произвольно, а на базе восприятия и оценки людьми всей системы общественных отношений — экономических, политических, нравственных, эстетических, религиозных и др.

Гражданское самосознание выполняет регулятивную функцию. Идеи, взгляды личности на общество, страну, в которой проживает личность, воздействуют на ее поступки, регулируют поведение, оказывает существенное воздействие на мотивы принятия человеком определенных решений. Оно включает наличие в сознании установки к выработке определенного отношения к разнообразным общественным (государственным) явлениям. Отмеченные функции гражданского самосознания тесно взаимосвязаны друг с другом.

Гражданское самосознание личности находит свое выражение в определенных категориях. Ими выступают те понятия, благодаря которым личность оценивается с точки зрения его служения обществу: героизм, общественно значимая деятельность, общественная направленность действий, труд во благо родины. Здесь возникает вопрос об изменчивости категорий гражданского самосознания. По всей видимости, понятия, отражающие существенные свойства гражданского самосознания личности, неизменны. Речь может идти о динамике в формировании уровней гражданского самосознания и, соответственно, в его проявлении: взгляды человека, изменяющиеся на протяжении жизни, определяют различия в формировании представлений о себе как гражданине, самооценку, а также в восприятии влияющих на личность внешних (социальных) факторов. Так, например, такое проявление гражданского самосознания как помощь сверстнику (другу) в решении сложных проблем, может в будущем трансформироваться и проявляться в служении родине. И, наоборот, ощущение неудовлетворенности и социального дискомфорта может остановить развитие гражданского само-

сознания. В этом случае появляется желание уехать из страны, игнорировать службу в армии, преследовать только цель личного обогащения, отсутствие желания сотрудничать с государственными социальными институтами и т. п.

В то же время каждый субъект может иметь уровень гражданского самосознания, отличный от других. Так, разные люди, находясь на одинаковой должности, воспринимая одни и те же социальные явления, неодинаково определяют уровень своей гражданственности, что проявляется либо в обогащении опыта, культуры, жизнедеятельности страны, либо в использовании ресурсов общества для сугубо личного преуспеяния.

С целью определения возможных уровней развития гражданского самосознания, необходимо определить его структуру. Мы можем выделить следующие компоненты гражданского самосознания.

1. Осознание личностью своей принадлежности к определенной общности: стране, этнической группе, профессиональному (учебному) сообществу, семье. При этом, чем к большему количеству общностей человек себя причисляет, тем выше уровень его гражданского самосознания. Это определяется положением о гражданственности, понимаемое как характеристика принадлежности к обществу с его культурой, правилами, законами. Человек тем более может иметь оснований для определения себя как гражданина, чем ярче выражена его принадлежность к системе взаимодействия субъектов деятельности, образуемой в условиях различных общностей. Важно, чтобы наличествовали все выше перечисленные общности. В случае, если субъект не осознает себя принадлежащим, например, какой-либо семье, уровень его гражданского самосознания снижается, если семей с ее многообразными функциями (психотерапевтической, поддерживающей, развивающей и др.) не становится другая общность.

2. Представление о степени своего соответствия общественным эталонам, идеалам гражданского сознания, принятым в данном обществе (стране). Однако вопрос состоит в том, что такое представление может формироваться только при условии определенности в обществе самого эталона, средств достижения обществом этого идеала.

3. Знание человеком степени своего признания обществом. Уровень гражданского самосознания по всей вероятности будет зависеть как от наличия самого общественного признания человека, выраженного в социальном статусе, в наградах, привилегиях и льготах, закрепленных законодательством страны, так и от принятия человеком этого признания, уровня его удовлетворенности настоящим его положением в обществе.

4. Аффективный компонент гражданского самосознания, выраженный в отношении к себе как гражданину, к своим действиям. Он играет регулятивную функцию в формировании гражданского самосознания. Однако вектор этой регуляции неочевиден: негативные эмоции могут, как способствовать повышению уровня гражданского самосознания, так и приводить к его стагнации.

5. Осознание мотивов собственной деятельности. Человек, способный четко определить мотивы, ценности, их соответствие потребностям общества, способен проявлять гражданственность на более высоком уровне. Однако, уровень гражданского самосознания будет повышаться в том случае, если мотив служения общественным идеалам станет одним из смыслообразующих при выборе деятельности субъектом.

6. Оценка результатов своей деятельности, своей личности как гражданина. Оценочная деятельность субъекта является сложным многоплановым процессом, происходящая, как правило, посредством анализа и сравнения. В данном случае, она может осложняться тем, что у человека могут отсутствовать представления о других людях как гражданах своей страны, или эти представления сформированы без опоры на знания о гражданском обществе.

7. Представление о себе как гражданине в будущем. Этот компонент является значимым, т. к., во-первых, свидетельствует о намерениях человека относительно приня-

тия ответственности за свои поступки перед обществом, а, во-вторых, о сформированной ценностно-потребностной сферы человека как гражданина.

Таким образом, гражданское самосознание можно представить как динамическую систему представлений человека о себе как гражданине, осознание ответственности за свои действия перед обществом, оценку личностью своих качеств в контексте социально-значимой деятельности.

Изучение уровня, истоков, проявления компонентов гражданского самосознания личности, тенденций в его формировании является необходимой предпосылкой и важным фактором эффективного влияния на развитие гражданственности, оптимального регулирования поведения людей, формирования общественно значимой культуры.

## СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ»

### Возрастные особенности материнского взаимодействия с детьми

*А.Е. Борисова (Москва)*

В настоящее время материнство приобретает новые формы. Происходит обесценивание материнства, отказ от него в пользу других ценностей таких, например, как личная свобода, профессиональная успешность, материальная обеспеченность. Кроме того, наблюдается тенденция к снижению материнской компетентности, адекватного восприятия материнства, материнского отношения к своему ребенку, а также все чаще встречается незрелость материнской позиции. В результате растет число сознательно бездетных и малодетных браков, увеличивается количество аборт, социальных сирот, случаи насилия над детьми в семье.

Все это свидетельствует об актуальности изучения материнской позиции и ее влияния на процесс воспитания собственного ребенка. Детский опыт взаимодействия с матерью обуславливает дальнейшее развитие ребенка, под его воздействием формируется и родительская позиция ребенка как будущего родителя.

В предлагаемой работе анализируются возрастные особенности материнского взаимодействия с детьми.

Испытуемыми выступили 102 женщины в возрасте от 27 до 50 лет, имеющие детей в возрасте от 7 до 11 лет (младшие школьники). Возрастной состав группы испытуемых: 27–32 года – 38%, 33–39 лет – 41%, 40–45 лет – 13%, 46–50 лет – 8%, т. е. основным контингентом испытуемых (79%) являются женщины до 40 лет.

Для изучения возрастных особенностей материнского взаимодействия с детьми выборка была разделена на четыре возрастные группы с интервалом в пять лет между группами: 27–32 года; 33–39 лет; 40–45 лет; 46–50 лет. В основе такого деления лежат нормативные задачи развития и особенности эмоционального восприятия себя как женщины (Ижванова, Карабанова, 2006).

Особенности взаимодействия матери с собственным ребенком изучались с помощью опросника И.Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР). Шкалы опросника ВРР дают возможность определить следующие характеристики взаимодействия матери с ребенком: 1) нетребовательность – требовательность, 2) мягкость – строгость, 3) автономность – контроль, 4) эмоциональная дистанция – близость, 5) отвержение – принятие, 6) отсутствие сотрудничества – сотрудничество, 7) тревожность за ребенка, 8) непоследовательность – последовательность, 9) воспитательная конфронтация – воспитательное согласие в семье, 10) удовлетворенность отношениями с ребенком (Лидерс, 2006).

Для изучения того, как матери и дети воспринимают себя и друг друга, использовался проективный «Психогеометрический тест». Стимульный материал теста состоит из пяти геометрических фигур: квадрат, прямоугольник, треугольник, зигзаг и круг (Алексеева, Громова, 1991). В рамках нашего исследования испытуемые выполняли 4 варианта данной методики: по 2 выполняли матери для оценки себя и ребенка и по 2 выполняли дети – для оценки себя и матери. При этом матерям давалась следующая инструкция: «Посмотрите на пять фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник, круг, зигзаг). Выберите из них ту, в отношении которой вы можете сказать: «это – Я» («это – мой ребенок»). Попробуйте почувствовать ее. Оставшиеся фигуры проранжируйте в порядке вашего предпочтения». Детям была дана инструкция: «Посмотри на пять фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник, круг, зигзаг). Какая фигура больше всего тебе кажется похожей на тебя (на твою маму)? Запиши ее название под номером 1. Остальные четыре фигуры расположи так: первой положи ту, которая тебе нравится больше, и последней – которая меньше. Запиши их под номером 2, 3, 4, 5».

Однофакторный анализ с достоверностью 0,01 показал различие между группами испытуемых 27–32 года и 33–39 лет при  $F_{эмп}=527,03 > F_{кр}=2,2$ ; 33–39 лет и 40–45 лет при  $F_{эмп}=392,4 > F_{кр}=2,2$ ; 40–45 лет и 46–50 лет при  $F_{эмп}=117,4617 > F_{кр}=2,3$ .

По опроснику ВРР были получены следующие результаты: по шкале «требовательность» самое высокое значение было обнаружено у матерей 27–32 лет, значения ниже у матерей старшего возраста. Шкала «контроль»: самое высокое значение у матерей 27–32 лет, самое низкое у матерей 46–50 лет. Шкала «близость», «тревожность за ребенка», «последовательность», «удовлетворенность отношениями»: самое высокое значение у матерей 46–50 лет, самое низкое у матерей 27–32 лет. Значения по таким шкалам как «строгость», «принятие», «сотрудничество» остались практически неизменными.

Полученные результаты указывают нам на следующую возрастную динамику характера взаимодействия матери с ребенком: с возрастом женщина становится менее требовательной, контролирующей; возрастают близость с ребенком, тревожность за ребенка и удовлетворенность отношениями с ребенком, женщина становится более последовательной.

Расчет коэффициентов корреляции Спирмена между вариантами тестирования по каждой возрастной группе показал наличие возрастных особенностей симбиотических связей между матерями и детьми. Эти особенности проявляются в том, что они наиболее характерны для женщин в возрасте 27–32 года ( $r=0,92$  для выборов «мать о ребенке – ребенок о матери») и 40–45 лет ( $r=0,95$  для выбора «мать о себе – ребенок о матери»).

**Выводы.** В результате проведенного исследования нами были обнаружены следующие возрастные особенности материнского взаимодействия с детьми.

Матери 27–32 лет во взаимодействии с детьми требовательны, строги, непоследовательны, склонны ребенка контролировать, меньше других возрастных групп эмоционально близки с ребенком и удовлетворены отношениями с ним. При этом они наиболее сильно симбиотически связаны с ребенком.

Для матерей 33–39 лет характерна умеренная требовательность, строгость и контроль, во взаимоотношениях с детьми они ориентируются скорее на близость и сотрудничество, чем на авторитетность. При этом они не умеют сочетать сотрудничество и авторитетность и опираются либо на одно, либо на другое, что может быть связано с колебанием между предпочтением мужских или женских ролевых позиций.

Матери 40–45 лет в отношениях с детьми придают большое значение близости и сотрудничеству, уделяя достаточное внимание контролю. В их взаимодействии с детьми просматривается как материнский аспект, связанный с принятием, последовательностью и сотрудничеством, так и отцовский, проявляющийся в требовательности, контроле. У данной возрастной группы, как и у самой молодой, сильные симбиотические связи с детьми.

Матери самой старшей возрастной группы 46–50 лет больше всех стремятся к близости, сотрудничеству с ребенком, они последовательны, умеренно требовательны, строги и меньше всех контролируют ребенка. При этом для них характерен высокий уровень тревоги за ребенка и удовлетворенности отношениями с ним.

Таким образом, мы видим, что чем старше мать, тем больше она стремится к эмоциональной близости с ребенком, меньше контролирует его, становится более последовательной, при этом возрастает ее тревожность за ребенка и удовлетворенность своими отношениями с ребенком.

## **Особенности взаимодействия с матерью подростков из полных и неполных семей**

*И.А. Буровихина (Москва)*

В современном российском обществе стремительно увеличивается доля неполных семей, справедливо требующих к себе внимания со стороны психологов, социологов,

демографов. Большая часть неполных семей – это материнские семьи, т. е. семьи, в которых дети воспитываются матерью при отсутствии отца. Проблема воспитания и социализации детей, являющаяся наиболее острой проблемой неполной семьи, требует своего детального изучения, которое в большинстве современных работ направлено на исследование влияния развода родителей и его последствий на детей. При этом важным и интересным представляется сосредоточить внимание не только на решении этой задачи, но и на изучении специфики восприятия взаимодействия с матерью ребенком, чтобы понять разницу в оценке ребенком родительского поведения матери-одиночки и матери, воспитывающей своего ребенка вместе с его отцом.

Целью данной работы является определение различий в оценке взаимодействия с матерью подростков, воспитывающихся в полной семье и подростков, воспитывающихся только матерью.

В исследовании принимали участие респонденты 12–14 лет, учащиеся 6–8 классов средних общеобразовательных школ г. Королева Московской области: 51 подросток из полных семей (28 девочек и 23 мальчика), и 27 подростков из неполных семей (19 девочек и 8 мальчиков).

Оценка взаимодействия подростков с матерью исследовалась с помощью опросника И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок» (Марковская И.М., 2005), который позволяет исследовать 10 параметров детско-родительского взаимодействия.

Для того чтобы понять, какие параметры взаимодействия с матерью оцениваются по-разному выделенными группами респондентов нами была проведена оценка значимости различий в результатах по 10-ти шкалам опросника по критерию Манна – Уитни. Проведенный анализ показал, что подростки, воспитывающиеся матерями-одиночками, значительно более высоко оценивают свою эмоциональную близость к матери (шкала 4,  $U_{эмп}=428 < U_{кр}=531$ ,  $p=0,01$ ), а также включенность матери во взаимодействие с подростком (шкала 6,  $U_{эмп}=503 < U_{кр}=531$ ,  $p=0,05$ ). По-видимому, отсутствие отца в семье как человека, способного наряду с матерью выступать для подростка понимающим, внимательным к его трудностям и проблемам собеседником, приводит к тому, что потребность в поиске участия и сопереживании со стороны родителей реализуется только в общении с матерью, которая в ситуации отсутствия отца выступает часто единственным (если состав нуклеарной семьи не дополнен прародителями) эмоционально близким взрослым внутри семьи, выполняющим функцию эмоциональной поддержки и принятия. Также при отсутствии отца в семье мать вынуждена одна выполнять функции воспитания ребенка, которые в полных семьях распределены между обоими родителями – причем включенность отца в воспитание ребенка увеличивается по мере взросления ребенка. (Карбанова О.А., 2005). Поэтому она чаще, чем матери, воспитывающие своих детей вместе с их отцами, включается во взаимодействие со своим ребенком, принимает участие в его делах, стремится выстроить отношения равенства и партнерства в отношениях с подростком.

Для понимания того, как взаимосвязаны различные характеристики взаимодействия с матерью, был осуществлен корреляционный анализ результатов по шкалам с расчетом коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Ниже будут проинтерпретированы достоверные ( $p \leq 0,01$ ) корреляционные связи умеренной и высокой силы (когда собственное значение подсчитанного коэффициента корреляции превышает 0,4 и 0,7 соответственно). Так, подростки, воспитывающиеся в полных семьях, переживают высокую степень удовлетворенности взаимоотношениями с матерью, когда она вызывает доверие ( $r=0,58$ ), испытывает интерес к делам ребенка ( $r=0,49$ ), позитивно оценивает его личностные качества и поведенческие проявления ( $r=0,62$ ), а также является для сына/дочери авторитетной фигурой ( $r=0,65$ ). При этом высокий авторитет матери оказывается связанным со стремлением доверять ей ( $r=0,48$ ), стремлением матери быть включенной в дела ребенка ( $r=0,62$ ), и принятием подростка ( $r=0,44$ ). Важно, что при-

нимающее поведение матери видится подростку последовательным ( $r=0,51$ ), т. е. матери постоянны в своей позитивной оценке личностных и поведенческих проявлений подростков.

Подростки, воспитывающиеся в неполных семьях, демонстрируют высокую степень удовлетворенности взаимоотношениями с матерью, если она вызывает доверие ( $r=0,58$ ), принимает ребенка ( $r=0,77$ ) и является авторитетной для него фигурой ( $r=0,76$ ). При этом авторитетность матери для этих респондентов оказывается связанной только с ее принятием поведенческих и личностных особенностей ребенка ( $r=0,63$ ) и никак не зависит от других параметров взаимодействия, что может указывать на ключевое значение позитивной оценки ребенка матерью для восприятия ее поведения как эталонного, а ее мнения как значимого для себя.

Для эмпирического определения обобщенных параметров детско-родительского взаимодействия, которые выявляются для выделенных групп респондентов, был проведен эксплораторный факторный анализ полученных данных методом главных компонент (principal components). При этом предполагалось, что выявленные факторные структуры опросника по результатам заполнения его подростками, воспитывающимися в полных и неполных семьях, будут содержательно различны и дадут возможность по-разному интерпретировать те обобщенные категории восприятия взаимоотношений со своей матерью, которые характеризуют выделенные группы респондентов. При построении факторной структуры опросника для подростков, воспитывающихся в полных семьях, визуальный анализ графика собственных значений факторов позволил предположить по критерию Кэттела существование 22-факторной структуры, объясняющей 88,10% дисперсии. При этом критерий Кайзера (отбирать факторы, собственные значения которых превышают «1») дает 18-факторную структуру с 82,51% объясняемой дисперсии. Более жесткий критерий отбора факторов по графику предполагает существование 7-факторной структуры (процент объясняемой дисперсии – 55,01%), которая и будет проанализирована ниже как лучше интерпретируемая и наименее дробная. Факторная структура опросника, построенная по результатам выполнения теста подростками, воспитывающимися матерями-одиночками, отлична. Так, по визуальном анализу графика собственных значений факторов можно предположить существование 18-факторной структуры (процент объясняемой дисперсии – 93,1%), применение критерия Кайзера понижает размерность выделенной факторной структуры до 17-факторной (91,5% объясняемой дисперсии), а более строгий критерий отбора факторов по графику позволяет выделить 7-факторную структуру (процент объясняемой дисперсии – 61,8%), что делает удобным сопоставление факторных структур опросника для выделенных групп респондентов.

Сравнение выделенных факторных структур позволяет судить о том, что во взаимодействии с матерью респондентами выделяются качественно различные обобщенные параметры, т. е. подростками, воспитывающимися в полных семьях, и подростками, воспитывающимися матерями-одиночками, взаимоотношения с матерью описываются по-разному. Так, если для обеих выборок выделяются параметры предостережения самостоятельности подростку, удовлетворенности взаимоотношениями с матерью и отвержения подростка родителем, то отдельные частные характеристики взаимоотношений с матерью (пункты опросника) для подростков из полных семей сформируют факторы «Управление подростком со стороны матери», и «Авторитетность матери», а для подростков из неполных семей фактически противоположные им по содержанию факторы «Низкая требовательность матери (как отсутствие с ее стороны попыток мотивировать подростка выполнять какие-либо выдвинутые ей требования), и «Восприятие мнения подростка как важного, необходимого для учета при принятии решений» (т. е. авторитетность мнения подростка во взаимоотношениях с матерью). Таким образом, позиция, которую занимает подросток в своих отношениях с матерью, различна:



это подчинение матери, принятие ее точки зрения как основополагающей для выбора формы поведения, опора на мнение матери при принятии решений для подростка, воспитывающегося в полной семье, и самостоятельность в выборе формы поведения, способность влиять на мнение матери, участие в осуществлении руководства семьей – для подростка, воспитывающегося матерью-одиночкой. И, если выделенные по ответам подростков из полных семей параметры взаимодействия с матерью можно считать типичными и ожидаемыми, то факторная структура, выделенная по ответам подростков из неполных семей, нестандартна и фактически может служить указанием на большую степень самостоятельности, предоставляемой подростку матерью в неполной семье, а также на передачу подростку некоторых функций управления внутрисемейной ситуацией.

Таким образом, выявленные в исследовании отличия в восприятии взаимоотношений с матерью позволяют судить о том, что подростки из неполных семей склонны больше доверять матери и чаще испытывают чувство эмоциональной близости к ней, несмотря на то, что пользуются большей степенью самостоятельности внутри семьи и разделяют с матерью некоторые функции руководства семьей. Также они дают более дифференцированное описание взаимоотношений с матерью, оценивая различные параметры их взаимодействия независимо друг от друга. При этом удовлетворенность взаимоотношениями с матерью не связана с тем, воспитывает она своего ребенка одна или вместе с его отцом.

### **Эмоциональный опыт детства и взаимоотношения с партнером**

*М.В. Галимзянова, К.Г. Ефимова (Санкт-Петербург)*

В современной психологической науке большое внимание уделяется вопросам воспитания и становления психологически здоровой личности, способной жить в обществе, выстраивать и поддерживать отношения с другими людьми, создавать семью, растить и воспитывать детей. Однако, по наблюдениям ученых последние 50 лет количество разводов год от года неустанно растет. Т.В. Андреева среди наиболее часто встречающихся причин разводов называет несовместимость характеров и постоянные конфликты в семье. Огромное количество исследований посвящено супружеским взаимоотношениям и супружеской совместимости (Андреева Т.В., 2005; Кратохвил С., 1991; Навайтис, 1999; Обозова А.Н., 1983, 1984; Сысенко В.А., 1981; Dicks H., 1967; Hendrix H., 1996; Melville K., 1977 и др.).

Существует крайне мало научных работ, в которых бы изучалось влияние переживаний детства на взаимоотношения взрослого человека со своим брачным партнером, несмотря на актуальность этой проблемы для современного общества.

Нами было проведено исследование, одной из целей которого являлось изучение взаимосвязи особенностей опыта детства, выбора партнера и взаимоотношений в паре. Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках исследовательского проекта № 08- 06- 00444а («Субъективные переживания детства и формирование семейных отношений взрослого»).

В исследовании приняли участие 30 пар, состоящих в официальном браке, живущих вместе или встречающихся, в возрасте от 20 до 50 лет. Средний возраст респондентов – 28,6 лет. 89% испытуемых были из полных семей, 8% росли без отца (неполная семья), 3% воспитывались отчимом. Были использованы следующие методики: опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина, модифицированный Е.В. Романовой и М.В. Галимзяновой (Галимзянова М.В., 2006), анкета «Детство. События, детско-родительские отношения и субъективные переживания» и анкета «Мои отношения», разработанные нами, методика Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской «Общение в семье», Висбаденский опросник (WIPPF), разработанный Н. Пезешкианом и Х. Дайденахом. Для изучения личностных особенностей родителей респондентов ис-

пользовались шкалы-конструкты Висбаденского опросника, где выраженность каждого качества оценивалась по методу семантического дифференциала. Для установления взаимосвязи между данными использовался  $g$ -коэффициент Спирмена. Для исследования достоверности различий применялся  $U$ -коэффициент Манна – Уитни. Данные рассматривались соответственно уровням достоверности  $p=0,05$  и  $p=0,01$ .

Изучение эмоционального опыта детства и отраженного родительского отношения показало, что отношения в родительской семье взрослых в целом были основаны на любви и взаимопонимании, отношения со стороны отца и матери оцениваются респондентами как основанные на принятии и кооперации. Взрослые склонны считать, что отцы чаще, чем матери, высказывались критично в их адрес. Женщины в большей степени, чем мужчины, чувствовали принятие со стороны отца. Мужчины в большей степени, чем женщины, переживали в детстве недостаток внимания и эмоциональное отвержение (отношение как к неудачнику) со стороны отца. Мужчины считали, что к ним чаще применялись жесткие наказания, причем частота наказаний была выше, чем у женщин.

В результате изучения особенностей партнерских отношений взрослых было установлено, что в целом взрослые демонстрируют высокую удовлетворенность отношениями, при этом наиболее удовлетворены отношениями взрослые, состоящие в гражданском браке, наименее удовлетворены отношениями взрослые, встречающиеся, но не проживающие вместе с партнером.

Изучение представления взрослых о личностных особенностях их родителей показало, что в целом респонденты отмечают выраженность таких качеств матери, как аккуратность, вежливость, усердие, обязательность. Отцы, по мнению респондентов, обладают способностью оптимистически смотреть на мир, а также проявляют самостоятельность, справедливость, пунктуальность. Мужчины чаще, чем женщины, отмечают выраженность старательности у отца и чувства справедливости у матери. Женщины чаще, чем мужчины, отмечают опрятность и самостоятельность матери и верность отца.

Было установлено, что существует взаимосвязь личностных характеристик взрослых и личностных характеристик их родителей. Так, пунктуальность взрослых связана с пунктуальностью матери и отца, бережливость взрослых связана с бережливостью матери, справедливость – со справедливостью отца.

Существует взаимосвязь между личностными характеристиками респондентов и личностными характеристиками их партнеров. Так, выраженность способности респондентов к безусловному принятию окружающих связана с наличием у партнера таких качеств, как непослушание, нетерпеливость и неверность. Верность респондентов связана с недоверием партнеров по отношению к окружающим, нетерпеливостью партнеров, предвзятостью партнеров в оценке окружающих.

Исследование показало наличие взаимосвязи между показателями личностных особенностей родителей и партнеров респондентов. Так, например, существует взаимосвязь между выраженностью аккуратности матери и выраженностью аккуратности партнера, выраженностью потребности отца в физическом контакте связана с выраженностью потребности партнера в физическом контакте и т. д. Полученные взаимосвязи подтверждают предположение о том, что выбор человеком партнера в значительной степени обусловлен фигурой родителей, их личностными особенностями, паттернами поведения, взглядами на жизнь.

Изучение взаимосвязи эмоционального опыта детства и особенностей партнерских отношений взрослых показало, что любовь и искренность отношений родителей связаны с формированием эмоциональной близости с партнером и стремлением исполнять его желания. Отвержение со стороны матери связано с частым отстранением от партнера, критичностью по отношению к нему, стремлением избегать важных разговоров. Су-

существует взаимосвязь между выраженностью потребности в эмоциональной близости и критичностью матери, и степенью конфликтности отношений родителей.

Таким образом, выбор партнера связан с особенностями отношений с родителями в детстве, причем в партнерских отношениях человек склонен воспроизводить те особенности взаимоотношений, которые были характерны для его родительской семьи. Однако чем более сложными и конфликтными были отношения с родителями, тем в большей мере человек нуждается в эмоциональной близости с партнером, стремясь восполнить нехватку внимания и любви в отношениях с партнером.

## **Проблемы подростковой гендерной идентичности**

*Е.М. Ижванова (Москва)*

В период демографического неблагополучия в России, которое проявляется в уменьшении численности, росте разводов, сильном омоложении «женских» и «мужских» заболеваний, росте лиц нетрадиционной сексуальной ориентации, особенно среди мужчин дееспособного возраста, проблема гендерной идентичности у подростков, приобретает все большее значение.

На развитие гендерной идентичности, как и на любой социальный, оказывают влияние три основных фактора: влияние большого социума, принадлежность к той или иной возрастной группе, половой, национально-этнической и т. п., а также малая группа – семья, школьный класс и т. д. (Ситников В.Л., 2001).

Важную роль при построении образа своего «Я» как принадлежащего к определенному полу, играет образ близкого взрослого уже на ранних стадиях онтогенеза.

Таким образом, основные проблемы формирования гендерной идентичности подросткового и юношеского возраста можно рассматривать в культурно-историческом, социокультурном, возрастном и гендерном аспектах.

Культурно-исторический аспект в соответствии с названной моделью представлен в *образах-идеях* (Ситников В.Л., 2001) или гендерных стереотипах (Митина О., Петренко В., 2000).

Социокультурный аспект проявляется в позициях культурных норм своего времени, поэтому характер и качество взаимоотношений между полами и предъявляемые к ним требования изменяются в зависимости от времени.

Роль возрастного аспекта резко возрастает в период пубертата. Известно, что на взаимоотношения с противоположным полом очень сильно влияют отношения, складывающиеся именно в данном возрасте благодаря чувству влюбленности в объект противоположного пола как отражение себя в предмете влюбленности.

Гендерный аспект формирования мужской и женской идентичности связан с проблемами, специфическими для каждого гендера. Так, например, мужские стереотипы в основном отождествляются с некоторой статусной позицией или социальным мифом «каким должен быть мужчина».

Трудности гендерной идентификации девочек заключаются в симбиотичности связи между нею и матерью, а также противоречивые требования общества к девочкам. С одной стороны, от девочек требуется развитие маскулинных качеств, которые проявляются в конкуренции, доминировании и сверхактивности, а с другой – социальная дискриминация в сфере оплаты труда и карьерного роста.

В работе представлены результаты исследования эффективных компонентов *образов-идей* и *образов-эталонов* в виде исторических и современных стереотипов, а также образов мужчины и женщины девушек и юношей в возрасте 16–19 лет (по 50 человек каждого пола). Все испытуемые были учащимися средних и высших учебных заведений. Определение эмоционального характера образов осуществлялось с помощью фоновсемантической методики (Ижванова Е.М., 2004).

В качестве исторических стереотипов были выбраны мифологические и национальные типы мужчины и женщины, в качестве современных – качественные характеристики С. Бем. Подробные описания в виде некоторых усредненных характеристик типичных представлений о мужчине и женщине приведены в работе (Ижванова Е.М., 2004).

На основании теоретического исследования проблем, связанных с гендерной идентичностью, нами было выдвинуто предположение о том, что образы мужчины и женщины помимо характеристик мужественности и женственности могут не иметь четкой гендерной выраженности. В связи с этим в качестве объекта исследования был включен образ личности неопределенного пола.

Проведенный фоносемантический анализ показал, что образ мужчины мифологического (языческий период Руси) и национального типов (христианский период), а также бесполой тип отрицательны, современный тип – нейтрален. Образ женщины мифологического типа нейтрален, национальный и современный – негативны, а тип личности без привязки к полу позитивен.

Расчет коэффициентов корреляции между стереотипами показал, что *тип личности без привязки к полу сильнее всего связан с мужским историческим стереотипом и современным стереотипом идеальной женщины.*

Возможно, нейтральность современного бесполого стереотипа отражает имеющее место среди молодежи явление унисекса.

Не менее чем средние значения коэффициентов корреляции между историческими и современными стереотипами и полоролевыми позициями А. Лоуэна (1998) показывают, что исторические стереотипы мужчин более всего связаны с полоролевой позицией брата – защитника (противоречие между агрессией и пассивностью), а современный стереотип – со всеми полоролевыми позициями, что отражает нормальное развитие (по Лоуэну – включение в свою гендерную идентичность ролей сына, брата, возлюбленного и отца).

Женские исторические стереотипы наиболее тесно связаны с полоролевой позицией сестры, для которой характерен конфликт между желанием поддержки мужчины и доминированием над ним, между презрением к мужчинам за их слабость и страхом перед матерью. Современный женский стереотип не имеет ни одной выраженной связи с женскими полоролевыми позициями.

Таким образом, в *образах-идеях и образах-эталонах женщины и в образе-идее мужчины* гендерные признаки отсутствуют, а *образ-эталон мужчины* наиболее гармоничен, т. к. включает в себя все полоролевые позиции. Данный факт в сочетании с идеалом куклы Барби представляет интересный феномен: идеальное отношение к женщине как к неодушевленному предмету и большие требования к мужчине.

Исследование *образов-отражений* девушек и юношей показало, что они носят негативный характер, что указывает на непринятие как собственного, так и противоположного гендера.

Девушки и юноши связывают себя с современным женским стереотипом, при этом у юношей эта связь выражена существенно сильнее, чем у девушек.

Таким образом, реальные представления молодежи о «настоящих» мужчине и женщине носят преимущественно негативный характер.

Испытуемые обоего пола связывают себя и «настоящую» женщину с позицией «сестры». Образ «настоящего» мужчины у девушек тесно связан с женскими полоролевыми позициями, а у юношей эта связь тесная как мужскими, так и с женскими полоролевыми позициями.

Таким образом, налицо эмоциональная спутанность представлений о полоролевых позициях у лиц обоего пола, что указывает на несформированность и расплывчатость полоролевых представлений как о себе, так и о противоположном гендере.

По мнению В.Е. Кагана (2000) данная тенденция начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте и определяется когнитивным диссонансом, суть которого заключается в когнитивной ориентации на маскулинность с эмоциональным предпочтением феминности. В.Е. Каган отмечает также, что негативное восприятие себя у мальчиков связано также с негативным отношением к их маскулинному поведению.

Исследование характера эмоционального компонента гендерной идентичности у испытуемых показало, что у лиц обоего пола доминирует ненормативное развитие, проявляющееся в современной тенденции к унисексу и гомосексуальности, т. к. только 38% девушек характерно адекватно воспринимают собственный гендер, 22% – неадекватно и 40% не определились. У юношей только 11% адекватно воспринимают свой пол, 34% – неадекватно (первичная фемининная идентичность) и 55% не определились.

Таким образом, как и у девушек, так и у юношей доминирует ненормативное развитие, проявляющееся в том, что эмоционально молодежь в основной массе не воспринимает себя как представителей своего пола.

Спутанность представлений о мужских и женских ролях проявляется и в связи гендерных стереотипов с «асексуальными» полоролевыми позициями «сестры» и «брата», которые выступают в амбивалентных тенденциях конкуренции с одной стороны и сотрудничества – с другой.

Общество, в свою очередь, не может предложить молодежи адекватные гендеру образы мужчины и женщины.

Когнитивный диссонанс гендерной идентичности, обнаруженный Каганом В.Е. (2000), вполне может быть объяснен несоответствием существующих стереотипов и образов реальных мужчин и женщин, которых юноши и девушки начиная с детского сада встречают в обычной жизни. Явления когнитивного диссонанса приводят к диффузной гендерной идентичности и проявляются на когнитивном уровне в виде слабой репрезентации образов мужчин и женщин.

## **Деадаптивные формы поведения супругов в конфликтных ситуациях**

*Н.А. Коваль (Тамбов)*

Изучая семейный конфликт, отметим, что традиционно он рассматривался как негативное явление, играющее лишь дестабилизирующую роль. К отрицательным последствиям семейного конфликта относят ухудшение отношений, разрушение психологического климата в семье, распад семьи. Однако в соответствии с современным пониманием, конфликт может играть и позитивную роль как средство снятия обострившихся противоречий.

Сущность семейного конфликта состоит в обострении противоречий при рассогласовании взглядов, несовпадении мотивов поведения членов семьи. Именно в ситуации семейного конфликта проявляются столкновения несовпадающих взглядов, интересов и целей.

Изучение истории конфликтной ситуации до конфликтного взаимодействия позволяет выяснить причины конфликта, а исследование конфликтной ситуации после конфликтного взаимодействия – степень разрешенности конфликта, возможности устранения существующего противоречия и изменения в позициях участников конфликта.

Следовательно, ситуацию семейного конфликта можно рассматривать как ограниченный пространственными, временными, информационными рамками фрагмент жизненного процесса, представляющий собой совокупность противоречивых условий и обстоятельств, связанных со значимыми событиями семьи, несовместимыми личностными характеристиками и поведением действующих лиц, а также напряженными межличностными отношениями. Ситуация семейного конфликта характеризуется особым содержанием, формой, структурой и динамикой. Содержание представлено не-

совместимостью целей, намерений и ценностей членов семьи; напряжением, враждебными чувствами; непониманием. Форма – открытым или скрытым выражением враждебных чувств по отношению друг к другу, стремлением подавить соперника, изгнать его или уйти самому. Структура – участниками столкновения; соответствующими условиями, т. е. ситуацией и конфликтным взаимодействием как основным способом разрешения конфликтной ситуации в семье. Динамику ситуации семейного конфликта можно представить как чередование этапов разворачивания объективной ситуации. Важно, что изучение конфликтного взаимодействия в динамике позволяет не только выявить наиболее характерные способы реагирования и поведения субъектов конфликта, но и прогнозировать в будущем их дальнейшие действия.

Семейный конфликт вытекает, прежде всего, из особенностей взаимодействия между супругами, представляя собой содержательную сторону взаимоотношений и указывая на неудовлетворенность браком. Он проявляется в виде рассогласования взглядов, потребностей, мотивов и поступков брачных партнеров. В таких случаях супруги приспосабливаются друг к другу и это приспособление носит затяжной характер (Орлова Э.А., Павлюков А.Е., Сатир В., Ташева А.И. и др.). Продолжительность протекания семейного конфликта зависит от содержания противоречий, лежащих в его основе, а также функций, выполняемых ими. Семейный конфликт нередко трудно распознаваем, поскольку видимые его «симптомы» не столько выявляют, сколько нередко скрывают истинные его причины (Агарков С.Т., Сысенко В.А., Целуйко В.М.). Вследствие этого он приводит к длительной напряженности отношений внутри семьи, отвлекает внимание от насущных проблем, разрушает выработанные годами формы сотрудничества, взаимопомощи, поддержки, ведет к деструктивным взаимоотношениям. Следовательно, *семейный конфликт* правомерно рассматривать как противоречие между супругами, сопровождающееся отрицательными эмоциями и действиями, направленными на ослабление позиций друг друга. Конфликт выражает содержательную сторону взаимоотношений между супругами, а одним из звеньев механизма его образования выступает *дезадаптация*, понимаемая как социально-психологическое явление, при котором защитно-приспособительная реакция принимает затяжной характер. Именно затяжной характер конфликта превращает нередко наблюдаемые в нормально функционирующей семье адаптивные реакции в семейную *дезадаптивность*. Деадаптивные реакции, распространяясь без объективных причин на различные области супружества, в особо острых случаях делают совместное существование невозможным. При этом, прежде всего, разрушается гармония взаимоотношений, которая в нормально функционирующей семье выполняет функцию положительного фактора, управляющего семейными отношениями. В связи с этим *дезадаптивное поведение* выступает как совокупность поведенческих реакций, направленных на разрушение гармонии отношений между супругами.

*Деадаптивное поведение супружеских пар* является сложным фрустрированным процессом, который связан с конфликтными отношениями затяжного характера. В силу этого супруги вырабатывают защитно-приспособительные реакции поведения, рассматриваемые как нормальное явление во взаимодействии супругов в том случае, если они являются эпизодами (при возникновении противоречий), сопровождаемыми конструктивными выходами из конфликта. Подобные реакции могут способствовать укреплению супружеских отношений.

В другой интерпретации семейная деадаптивность рассматривается как «патология» внутри микроколлектива семьи. Данный процесс определяется патологическим потому, что он приобретает хронический характер и, используя метафорический язык, является источником «интоксикации семейного организма». Вообще процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов, которое разворачивается в условиях дисбаланса, рассогласованности между системами. Основной целью такого взаимодействия является некая интеграция, гармонизация между элементами системы.

Поэтому достижение адаптации предполагает определенные изменения во всех взаимодействующих системах.

В конфликтных ситуациях наблюдаются следующие формы дезадаптивных реакций супругов: «хлопнуть дверью»; «расстанемся друзьями»; «воздать по заслугам»; «наказать рублем»; «принижения ради боли».

Дезадаптивные реакции типа «хлопнуть дверью» являются деструктивными, поскольку содержат установку на разрыв отношений. Подобный разрыв может выражаться в категоричном суждении о невозможности дальнейших отношений, оскорбительных и унижающих высказываниях с целью причинить боль, разоблачающих фразах для обвинения в скрываемых грехах и т. д. Во всех ситуациях категоричное прерывание отношений свидетельствует не столько о наступательном характере или уверенности инициатора развода, сколько о непереносимости болезненных переживаний. Именно поэтому подобные ситуации отличаются как резкостью, так и немногословностью. Вместе с тем рассматриваемая ситуация нередко имеет продолжение, ее участники готовы по истечению времени к продолжению диалога.

Конфликтная ситуация нередко разрешается по формуле «расстанемся друзьями». Такая формула прекращения отношений внешне носит «цивильный характер», а аргументом нередко является фраза «мы же интеллигентные люди». Вместе с тем наблюдаемая холодность, сдержанность, контролируемость отношений свидетельствует об отсутствии эмоциональной зависимости друг от друга и об изначальной непрочности возникших отношений, в основе которых может лежать деловой интерес.

Достаточно типичной деструктивной реакцией можно назвать желание «воздать по заслугам». В этом виде отношений характерно не только личная злопамятность одного из супругов, но и вероятная длительность периода травмирующих отношений, в ходе которых образовался мощный заряд внешнеобвинительных эмоций. Данная реакция свидетельствует о не случайности разрыва и о конфликте, давно набирающем силу.

В семейных конфликтах, приводящих к разводу, нередко возникает реакция типа «наказать рублем». Подобные действия требуют от преследующей стороны значительных усилий и даже материальные затраты на судебные иски. Решительность действий объясняется тем, что, вероятно, материальная мотивация значительно доминировала в супружеских отношениях и обнажилась как наиболее естественная форма защитной реакции, преследующего супруга/супруги.

Наконец, дезадаптивный разрыв в супружеских отношениях может принимать форму «принижения ради боли», т. е. попыток фактически лишить другую сторону родительских прав. Психологической «подоплекой» подобной развязки, возможно, является изначальная направленность личности одного из супругов на ребенка, где другим отношениям в семье отводилось второстепенное место. Дополнительным объяснением может быть уверенность в родительских чувствах у другой стороны конфликта и использование ребенка как «живого орудия» супружеской мести. Помимо этого, присваивание права на ребенка может быть формой интуитивного желания вернуть уходящего супруга/супругу, поскольку ребенок символизирует счастливый супружеский союз.

Таким образом, выделенные типы разрыва супружеских отношений позволяют не только классифицировать дезадаптивное поведение, но также понять скрытые психологические причины разрушения семьи.

### **Уважение подростков к родителям как самостоятельный параметр детско-родительских отношений**

*А.М. Коновалова (Москва)*

В любых отношениях вообще, и в детско-родительских в частности, всегда присутствуют две стороны. В психологии в большей степени обсуждается отношение родите-

лей к ребенку и в меньшей – ребенка к родителям. В последнее время изучение детского отношения к родителям становится все более актуальным (Абраменкова В.В., 2008; Карабанова О.А., 2005). Пока из всего возможного спектра этих отношений в основном изучаются: позитивное отношение, привязанность ребенка к родителю, потребность ребенка в теплом эмоциональном отношении и принятии, характер аффективных взаимоотношений в диаде «родитель – ребенок». Кроме любви и эмоциональной привязанности в человеческих отношениях также присутствует уважение. Но, говоря об уважении в детско-родительских отношениях (ДРО), чаще всего подразумевают уважение родителей к детям-подросткам, появляющееся с автономизацией последних (Фельдштейн Д.И., 1996).

В подростковом возрасте родители становятся объектом не только любви и подражания, но и оценивания, т. к. развитие самосознания, формирование собственной системы ценностей происходят в процессе сравнения себя с другими, в попытках отделить себя от других, а иногда и им противопоставить. В связи с этим мы полагаем, что именно в подростковом возрасте у детей формируется самостоятельное (не смешанное с чувством любви) уважительное или неуважительное отношение к родителям. Сформированное в этот период, оно, как нам кажется, будет во многом определять ДРО и в будущем, после ухода ребенка из семьи – влиять на желание уже взрослых сына или дочери общаться с родителями, делиться своими переживаниями, помогать им, включать в жизнь свою и в жизнь своей собственной семьи.

В целом понятие уважения в психологии разработано недостаточно, его часто смешивают с понятиями авторитета и любви (Коновалова А.М., 2009). Мы постарались их дифференцировать.

На основе проведенного анализа представлений об авторитете и уважении в рамках психологии развития, социальной психологии, философии нами выделены следующие их отличия.

- Авторитет характеризуется общественным признанием, тогда как уважение – это чувство, испытываемое конкретным человеком.
- Авторитет формируется на основе компетентности человека в чем-либо, преимущественно в некотором виде общественно-полезной деятельности (мы не рассматривали авторитет харизмы, по Максуду Веберу). Система же критериев для формирования уважительного отношения много сложнее.
- Чувство уважения формируется в онтогенезе позднее по сравнению с осознанием авторитетности.
- Авторитет предполагает факт влияния на другого человека (людей), вызывая безоговорочное повиновение. Испытываемое же чувство уважения не обязательно будет обладать такого рода влиянием на субъекта.
- Авторитет – достигнутое состояние. Уважение – временное направленное отношение.
- Уважение – понятие более широкое. В социальной психологии встречаются такие выражения, как «уважение к авторитету», «авторитет как управляемое уважение» (Чалдини Р., 2009).

Для Э. Берна, Э. Фромма, А.С. Спиваковской, Л.М. Панковой уважение является одной из составляющих любви. Принимая выделение Е.О. Смирновой личностного и предметного начал в рамках межличностных отношений и понимая их как иррациональное и рациональное, соответственно, мы предлагаем в тех же категориях рассматривать любовь и уважение: любовь как иррациональное чувство, уважение как рациональное.

Сначала отношение ребенка к родителю характеризуется лишь любовью, эмоциональным принятием, но в ходе развития мышления, системы ценностей, рефлексии оно дополняется рациональным отношением уважения (Коновалова А.М., 2009).



Таким образом, мы определяем уважение как *чувство почтения одного человека к другому, основанное на рациональном признании его особых качеств*.

Но эти особые качества могут быть разного рода — на основе теоретического анализа, нами была выдвинута гипотеза о наличии двух типов уважения: «заслуженного» и «предписанного».

- Заслуженное уважение — чувство, базирующееся на наличии у родителя ценных качеств и свойств (высокий социальный и материальный статус, ценные личные качества и т. д.). Заслуженное уважение формируется в результате оценивания ребенком своего родителя как достойного уважения. Кредо: «Уважаю, так как есть за что». В случае же, если ребенок не видит, за что уважать его родителя, у него формируется к нему неуважительное отношение.
- Предписанное уважение — чувство, базирующееся на принятии культурной предписанности. Формируется в результате влияния на ребенка стереотипов, что уважение к родителям (старшим) является долгом детей (младших). Кредо: «Уважаю, так как обязан». Такие стереотипы могут быть интериоризованы как у представителей национальных меньшинств и определенных конфессий, так и просто у тех, чье воспитание проходило под влиянием таких представлений. Отсутствие предписанного уважения — это непринятие факта долженствования.

Таким образом, критерием выделения этих двух типов уважения можно назвать наличие или отсутствие элемента долженствования.

Наличие или отсутствие одного из типов уважения, как нам кажется, не определяет состояния другого; взаимоисключающими они также не являются.

Эти наши гипотезы были проверены в рамках более широкого исследования уважении подростков к родителям. В исследовании приняло участие 218 подростков (12–17 лет) и 126 родителей. Среди других методик подросткам был предложен авторский опросник «Уважение», содержащий, в том числе, шкалы заслуженного и предписанного уважения, а также качественную шкалу семантики понятия уважения. В ходе факторного анализа шкалы семантики понятия уважение было показано, что представления подростков об уважении делятся на три группы: заслуженное, предписанное и их вариацию в виде безусловной благодарности, не предполагающей обязательств. Взаимозависимость типов уважения оказалась небольшой (коэффициент корреляции 0.232).

Родителям подростков, в том числе, была предложена модифицированная методика «Незаконченные предложения», часть высказываний которой касались уважения и его понимания. Анализ этой методики позволил разделить родителей на три группы: воспринимающих уважение как заслуженное, предписанное (в нашем понимании) и промежуточную группу тех, кто, склоняясь в пользу предписанного, признавал и возможность отсутствия уважения к родителям при наличии веских причин (негативные характеристики родителей и/или их системы воспитания).

Таким образом, подтвердилась правомерность предложенного нами выделения двух типов уважения и характеристики их взаимоотношения.

### **Неблагоприятное семейное воспитание как фактор развития наркомании у ребенка**

*О.П. Макушина (Воронеж)*

Задача сохранения и укрепления психологического здоровья населения является крайне важной на современном этапе развития российского общества, требующей привлечения самого широкого внимания со стороны специалистов различного профиля. Особое место в этой связи занимают проблемы профилактики девиантных форм поведения, поддержания здорового образа жизни, повышения устойчивости граждан к распространению различных форм зависимости, в первую очередь, наркомании.

При рассмотрении причин возникновения склонности к зависимости необходимо особое внимание уделять семейным взаимоотношениям, особенностям отношений ребенка с родителями. Большинство отклонений в поведении подростков имеют единую основу — неправильную систему семейного воспитания, что обуславливает личностную незрелость, социальную дезадаптированность ребенка, большое количество внутриличностных проблем и ограниченный набор способов их разрешения. Для такой личности аддиктивная активность выступает одним из наиболее легких и притягательных путей развития.

Наше эмпирическое исследование было направлено на изучение психологической склонности к наркомании у лиц, проживающих в семьях с разными характеристиками семейных отношений, образующих различные типы родительского воспитания. Особенности семейных отношений диагностировались нами с помощью опросника «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса (Лидерс, 2006) и опросника «Стиль семейного воспитания» (АСВ — «зеркало») Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса (Эйдемиллер, 2003). Психологическая склонность к наркотической зависимости выявлялась с помощью методики В.Д. Менделевича «Склонность к зависимому поведению» (Менделевич, 2005). В исследовании принимали участие 110 студентов Воронежского государственного университета в возрасте 17–19 лет. Для выявления связи между параметрами семейных отношений и наркотической зависимости подсчитывался коэффициент корреляции Пирсона.

Проведенный корреляционный анализ показывает, что психологическая склонность к наркомании положительно связана с переживанием чувства вины в семье ( $r=0,41$ ;  $p=0,01$ ), семейной тревогой ( $r=0,42$ ;  $p=0,01$ ) и такими характеристиками семейного воспитания, как гиперпротекция ( $r=0,48$ ;  $p=0,01$ ), неудовлетворение потребностей ребенка ( $r=0,49$ ;  $p=0,01$ ), вынесение конфликта между родителями в сферу воспитания ребенка ( $r=0,37$ ;  $p=0,05$ ). Таким образом, потенциальная наркотическая зависимость связана с неблагоприятными признаками обстановки в семье: для развития предрасположенности к наркомании характерно противоречивое, конфликтное воспитание: с одной стороны, доминирует гиперпротекция, а с другой — неудовлетворение потребностей ребенка, да и сами конфликтные отношения между родителями выносятся в сферу отношений с ребенком. Такая ситуация, возможно, приводит к развитию гиперответственности за происходящее в семье, а неспособность справиться с ответственностью вызывает чувство вины, следствием чего выступает уход в наркоманию.

С целью более подробного изучения семейных отношений, формирующих склонность к наркомании, нами была поставлена задача выделения отдельных типов семейного воспитания, основанных на устойчивом сочетании определенных черт родительского отношения, и последующего выявления различий в степени предрасположенности к наркомании лиц, воспитывающихся в семьях с данными типами воспитания. В соответствии с этим данные испытуемых были подвергнуты процедуре кластерного анализа с целью получения групп испытуемых со сходными параметрами семейных отношений, составляющими типы их воспитания в семье. Нами применялся метод древовидной кластеризации с объединением по методу Уорда и использованием квадратического Евклидова расстояния. Проведенный статистический многомерный анализ позволил выделить 4 кластера, или 4 группы испытуемых, характеризующихся сходными чертами семейного воспитания.

**1 кластер** составили испытуемые, отличающиеся следующими признаками: средним уровнем протекции родителей; средним уровнем удовлетворения потребностей ребенка; средним уровнем требований и запретов; низким показателем наказаний. При данном типе воспитания ребенку уделяется достаточно внимания, но при этом нельзя сказать, что родители перегружают его своей протекцией; потребности ребенка удовлетворяются, но нет некритического потворствования его желаниям; в семье к ребенку

предъявляются определенные требования, ребенок имеет свои обязанности, но эта система требований и запретов не является чрезмерной; и наконец, в случае их нарушения родители прибегают к определенным санкциям, но достаточно редко, уповая, скорее, на поощрение, чем на наказание. Указанные характеристики позволяют нам обозначить данный тип воспитания как *благоприятный* для оптимального развития ребенка. Данную группу составили 27 человек (24,5%).

Во **2 кластер** вошли испытуемые, воспитывающиеся в семьях со следующими чертами воспитания: гипопротекция, т. е. недостаточное уделение внимания ребенку; уровень удовлетворения потребностей ребенка – ниже среднего; высокий уровень требований и запретов; строгость санкций. Таким образом, в семье складывается ситуация, когда ребенок оказывается на периферии внимания родителей, желания ребенка удовлетворяются недостаточно, требования к ребенку очень велики, не соответствуют его возможностям. Таким образом, родители вошедших в данный кластер испытуемых прибегают к стилю воспитания по типу *эмоционального отвержения ребенка*, когда все родительское отношение проявляется лишь в жестком контроле ребенка, но при этом практически отсутствуют доверительные с ним отношения. В данную группу вошли 16 человек (14,5% выборки).

3 кластер образуют испытуемые, родители которых характеризуются следующими проявлениями семейного воспитания: гипопротекция (практически отсутствует внимание к ребенку); игнорирование потребностей ребенка; минимальное количество требований к ребенку; отсутствие запретов и санкций. При таком воспитании ребенок не чувствует на себе заботу и внимание родителей, родители не стремятся к удовлетворению потребностей и желаний ребенка, не стремятся к общению с ним. Родители не нагружают ребенка какими-либо требованиями, ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье. Данные характеристики составляют вариант воспитания по типу *гипопротекции*, когда ребенок предоставлен самому себе, родители не интересуются им и не контролируют его. Указанный кластер составили 28 человек (25,5%).

И наконец, 4 кластер составили испытуемые со следующими характеристиками родительского отношения: гиперпротекция, т. е. обращение родителями чрезмерного внимания на ребенка; потворствование потребностям ребенка; низкий уровень требований и запретов; отсутствие санкций. При таком воспитании родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, они склонны баловать его. Ребенок практически не имеет обязанностей в семье, его поведение не ограничивается какими бы то ни было запретами. Такой тип воспитания можно обозначить как *потворствующая гиперпротекция*. Данную группу составили 39 человек (35,5%).

Далее отметим уровень склонности к наркомании у испытуемых из каждого кластера. Статистическая проверка значимости различий между средними показателями осуществлялась с помощью подсчета t-критерия Стьюдента. Наивысшие показатели склонности к наркотической зависимости обнаруживаются у индивидов, воспитывающихся в семьях по типу гипопротекции (113,9) и потворствующей гиперпротекции (115,0). Именно эти показатели значимо отличаются от параметра склонности к зависимости в семьях с благоприятным стилем воспитания (105,8) ( $p=0,01$ ), на основании чего мы можем говорить о том, что для развития психологической предрасположенности к наркомании принципиальное значение имеет воспитание с проявлением как чрезмерного родительского внимания, так и недостаточного.

Семья, в которой родители придерживаются гипоопекающего стиля воспитания, предоставляет ребенку полную свободу. Такая обстановка в семье не является позитивной, т. к. полная свобода и бесконтрольность подразумевают одиночество ребенка, недостаток заботы и внимания родителей, отсутствие близких, доверительных с ними отношений. В этом случае человек вынужден выносить поиски удовлетворения значи-

мых потребностей за пределы семьи и находить в иных сферах жизнедеятельности ситуации, характеризующиеся особой близостью, слитостью, нерасчлененностью с каким-либо объектом. В экстраординарной форме эти характеристики присутствуют в системе отношений «человек — наркотик»: аддикция, особенно химическая, подразумевает максимальное слияние себя с наркотиком; наркотическое вещество в этом случае может рассматриваться как объект, заменяющий собой близких людей.

Семья, в которой отсутствуют ограничения ребенка, он является центром семьи и единственным смыслом жизни родителей, также опасна с точки зрения развития склонности к наркомании. Ведь если родители стремятся исполнять любой каприз ребенка, слепо удовлетворять все его желания, это часто связано с тем, что они склонны видеть его слабым, маленьким, неспособным к самостоятельности. Таким образом, психологически он, действительно, является слабым и зависимым, он продолжает оставаться ребенком, воспринимающим наркотик как могущественное вещество, способное улучшить настроение, изменить самочувствие, избавиться от тревог, перенести в мир фантазий и грез.

Итак, воспитание ребенка в семье с проявлением как чрезмерного родительского внимания, так и недостаточного, является опасным с точки зрения вероятности развития у него психологической предрасположенности к наркомании. Это следует учитывать практическим психологам, работающим с подростками и семьей.

### **Влияние возрастных особенностей образа «Я» на становление семейных отношений**

*Т.С. Мороз (Тула)*

Каждый член семьи, так или иначе, представляет себе свою семью. Когда он думает о ней сам или рассказывает о ней, перед его мысленным взором возникают картины повседневной жизни, обстановка, в которой он живет, лица, слова и поступки членов семьи, ссоры и примирения, радости, обиды, огорчения, частые и редкие события в ее жизни и т. д.

Отчасти эта «внутренняя картина» жизни семьи точна, отчасти искажена или неполна, в чем-то достаточно объективна, а в чем-то весьма субъективна, а то и просто неверна. Однако, вне зависимости от ее истинности, она играет огромную роль в жизни семьи. От того, как индивид представляет себе свою семью, зависит, считает он ее счастливой или несчастливой, дружной или склочной, зажиточной или малообеспеченной. От этого же зависит, чего он ждет от нее. В чем он видит ее проблемы и как представляет себе их решение (Эйдмиллер, 1999).

Есть некоторые основания полагать, что сами особенности построения взаимодействия являются производными от личностных характеристик человека. Так, к примеру, исследование О.Г. Кулиш показало, что в каждом образе есть свой образ семьи (Кулиш, 2005). Исследование Н.А. Кругловой позволили, с одной стороны, показать, что сложившийся у человека образ семьи во многом определяет отношения субъекта, как к члену своей семьи, так и семейным событиям (Круглова, 2006).

Итак, согласно имеющимся данным в детском онтогенезе есть образ семьи, специфический для каждого периода развития. При этом он неоднороден. Условно можно выделить два образа семьи — образ идеальной (нормативной) семьи и образ своей реальной семьи. При этом каждый психологический возраст характеризуется и разными характеристиками этих образов семьи, и разными отношениями между ними.

Полученные данные, в первую очередь, касаются детского онтогенеза. Вместе с тем, представляется, что они могут помочь при определении психологического основания построения благополучных семейных отношений. Основания этого предположения: — складывающийся (формирующийся) к концу детского онтогенеза образ идеальной семьи является средством восприятия реальных семейных отношений;

- данные разных опросов, а также результаты психологических исследований свидетельствуют, что часто конфликтующие супруги по-разному воспринимают одни и те же события, что нередко приводит к разводам и ссорам;
- неправильное (неадекватное) взаимодействие супругов в семье, являющееся основной причиной ссор и разводов, вызвано личностными особенностями супругов;
- согласно данным возрастной психологии личностные характеристики человека непосредственно связаны с его психологическим возрастом.

Всего в эксперименте приняло участие 66 супружеских пар – студенты Тульского института экономики и информатики в возрасте от 20 до 30 лет. В выборке присутствуют семейные пары с супружеским стажем от полугода до 5 лет. Образование респондентов от средне-специального до высшего. В выборке присутствуют испытуемые со средним и средне-специальным образованием – 51%, с высшим и н/высшим образованием – 49% респондентов.

В результате работы определились особенности восприятия партнера людьми с разным уровнем игры со своим образом (Сысоева, 2003). Полученные данные свидетельствуют, что образ другого человека всегда оказывается ниже особенностей самовосприятия. Вероятно, это связано с двумя факторами. Во-первых, человек знает партнера меньше и хуже самого себя. Во-вторых, игра в самого себя начинается с наличия устойчивого образа себя. И только потом, по мере развития в этой игре возникает образ другого. Соответственно, учитывая то, что в исследовании участвовали люди с небольшим (до пяти лет) семейным стажем, они обнаружили более низкий уровень восприятия партнера.

Таким образом, анализ результатов позволяет условно выделить три подгруппы:

- 1 подгруппа – игра со своим адекватным образом и адекватный образ партнера;
- 2 подгруппа – игра со своим адекватным образом и неадекватный образ партнера;
- 3 подгруппа – игра со своим неадекватным образом и неадекватный образ партнера.

Для респондентов первой подгруппы в целом характерна определенная согласованность представлений о таких важнейших семейных ценностях как интимно-сексуальной ценности брака, о родительско-воспитательской функции семьи, хозяйственно бытовой организации семьи и эмоционально-психотерапевтической ценности.

Вторая подгруппа по отношению к первой группе ведет к разнице в ценностях, удовлетворенности браком, в первую очередь, несовпадением ролевых ожиданий партнера. Рассогласованны представления личностной идентификации с партнером, о внешней привлекательности, об эмоциональной поддержке, интимно-сексуальной ценности брака, социальной активности и родительско-воспитательной функции семьи.

Третья подгруппа по отношению к первой группе ведет также к разнице в ценностях, удовлетворенностью браком, но здесь претензии будут и по отношению к самому себе. В отношении второй и третьей группы данная подгруппа, проявляется в более резких, контрастных проявлениях. Самой значимой и у мужчин и у женщин оказалась личностная идентификация с партнером.

Супруги третьей группы демонстрируют рассогласование ожиданий и притязаний: жена ориентируется на активную эмоциональную поддержку, готовность следить за своим внешним видом, стремиться реализовать свои профессиональные интересы, ожидая от мужа выполнения «женских» функций в семье, в то же время муж сохраняет традиционные представления о роли женщины в выполнении материнских и хозяйственно-бытовых функций.

По шкале адаптация у респондентов первой подгруппы расхождение между восприятием и идеалом небольшое. Т. е. семейная система гибко приспосабливается к изменяющимся условиям, более гибко распределены роли в семье и лидерство, осуществляется контроль и дисциплина. В соответствии с возникновением новых задач и функций в семье легко меняются как роли, так и регулирующие их правила.

У респондентов второй и наиболее ярко третьей подгруппы по шкале адаптация наблюдается расхождение между восприятием и идеалом: низкая дисциплина, ролевое распределение, контроль и лидерство. Таким образом, у супругов жесткая централизация ролевых функций и стремление к единоличному главенству.

Взаимодействия супругов, которые показали полное несовпадение восприятия, носит более конфликтный характер, чем которые одинаково воспринимают семейную жизнь.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что проблема лидерства в семье является одной из самых острых проблем первых лет супружеской жизни. Однако немало конфликтов возникает также на почве различных представлений супругов о семейных ролях и ценностях семьи. Нужно заметить, что для современной молодой семьи характерно рассогласование представлений о супружеских ролях и не только в хозяйственно-бытовой сфере, сколько в области межличностных отношений. Нередко претензии одного или обоих супругов заключаются в несоответствии партнера желаемому идеальному образу мужа или жены.

### **Конфликтное поведение молодых супругов**

*О.В. Морозова (Владимир)*

Семья – малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, проживающими вместе и ведущими совместное хозяйство. Мы придерживаемся системного подхода к изучению семьи, согласно которому семья – это открытая система, она находится в постоянном взаимодействии с окружающей средой. Семейная система это самоорганизующаяся система, то есть поведение системы целесообразно, и источник преобразований лежит внутри ее самой. Жизнь семейной системы подчиняется двум законам: закону гомеостаза и закону развития. Закон гомеостаза гласит: всякая система стремится к постоянству, к стабильности, для семьи это означает, что она в каждый данный момент времени своего существования стремится сохранить *status quo*. Одновременно действует закон развития: всякая семейная система стремится пройти полный жизненный цикл, определенные стадии, связанные с некоторыми неизбежными объективными обстоятельствами (возрастом супругов, рождением ребенка, смертью старого человека).

Э. Эйдемиллер и В. Юстицкий указывают на то, что противоречия между личностью и семьей неизбежны, как и необходимость постоянного разрешения возникающих разногласий. Обычен во взаимоотношениях супругов двухфазный режим: конфликт – последующее дистанцирование. Нередко бывает и так, что конфликты чередуются с периодами теплоты близости: близость – напряжение – дистанцирование – конфликт. На фазе дистанцирования каждый из партнеров может поджидать, пока другой «ступится» – что-то сделает «не так». Таким образом, при супружеском конфликте (особенно в молодых семьях) партнеры сосредоточены друг на друге, ошибки и оплошности внимательно отслеживаются. Собственной роли в повторяющейся ситуации супруги, как правило, не стремятся понять, в лучшем случае, собственная роль может признаваться, но оцениваться как необходимая самозащита. Стратегии поведения, избираемые участниками конфликта, имеют решающее значение для его последующего развития, а зачастую и для конечного результата конфликта.

Супружеские конфликты выполняют двоякую роль: с одной стороны, помогают справиться с тревогой, дают возможность разрядки напряжения, помогают оздоровлению отношений и поддержанию равновесия в семье. Конфликт супругов может стать для них мощным источником развития, сигналом к необходимости изменяться. В этом случае конфликт выполняет сигнальную функцию, сообщая о том, что что-то не в по-

рядке в отношениях или в самом человеке. И если он в ответ на этот сигнал пытается внести изменения во взаимодействие, он приходит к новому состоянию адаптации в отношениях. Конфликт может дать возможность сближения супругам. Момент прорыва, когда людям нечего терять, когда они пытаются прорваться друг к другу, может стать для них последней возможностью взаимопонимания. Конфликт – это возможность разговора начистоту.

Вместе с тем, конфликты в семье могут создавать психотравмирующую обстановку для супругов, в результате чего они приобретают ряд отрицательных свойств личности. В конфликтной семье закрепляется отрицательный опыт общения, теряется вера в возможность существования дружеских и нежных взаимоотношений между людьми, накапливаются отрицательные эмоции, появляются психотравмы.

Конфликтность супружеских отношений характерна для кризисных периодов в развитии семьи, сопровождающихся повышенной тревожностью. Так, первый год супружеской жизни характеризуется конфликтами адаптации друг к другу, когда два «Я» становятся одним «Мы». Приобретение новых ролей мужа и жены, несовпадение ожиданий, связанных с выполнением данных ролей, процесс установления правил, норм, ценностей в своей собственной семье, эволюция чувств, влияние установок исходных семей – все это способствует возникновению разногласий между супругами, которые предстают друг перед другом такими, какие они есть. Известно, что в первый год жизни семьи вероятность развода велика, до 30% общего числа браков.

Проведенное совместно со студенткой факультета психологии Наумовой Е.В. исследование, в котором принимали участие молодые супруги в возрасте до 30 лет (18 супружеских пар с одним ребенком) показало, что наиболее часто в данной выборке встречается такая доминирующая стратегия как избегание (50% респондентов) (избегание – психологическая стратегия защиты субъектной реальности, основанная на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов). Наиболее редко встречающаяся стратегия – миролюбие (выявлена у 25% респондентов).

Изучение поведения в конфликтных ситуациях у молодых супругов по методике Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской показало, что в большинстве случаев респонденты проявляют негативную реакцию в конфликтных ситуациях (об этом говорят отрицательные среднеарифметические значения индексов), а также демонстрируют пассивный характер поведения при семейных недоразумениях.

В супружеских парах чаще всего встречается такое сочетание стратегий, как «сотрудничество – компромисс». Также у нескольких пар имеют место сочетания «сотрудничество – сотрудничество» и «приспособление – приспособление».

Таким образом, по результатам исследования были определены доминирующие стратегии поведения молодых супругов в конфликтах. Это компромисс (по К. Томасу), избегание (по В.В. Бойко); негативная реакция в конфликтных ситуациях, и выраженная конфликтность взаимодействия супругов (по Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской).

Следующим этапом работы была разработка программы социально-психологического тренинга с целью формирования конструктивного поведения в конфликтных ситуациях у молодых супругов. Достижение цели осуществлялось через решение следующих задач: формирование у супругов умение слушать другого; обучение молодых людей приемам контроля своего эмоционального состояния в конфликтной ситуации; снижение уровня конфликтности во взаимоотношениях молодых супругов и др.

Методы, используемые в социально-психологическом тренинге: рефлексия (анализ собственных переживаний, выражение своего мнения), релаксация (расслабление), психогимнастика (невербальные упражнения, разыгрывание какой-либо сценки), ролевая игра (принятие какой-либо роли и разыгрывание ее в определенной ситуации), дискуссия (обсуждение).

Полученные результаты показали позитивные изменения в поведении супругов в конфликтных ситуациях, что позволяет нам сделать вывод об эффективности активных форм обучения в работе с семьей в целом, с супругами как частью семейной системы, в том числе с молодыми супругами. Исследование поведения индивида в конфликтной ситуации показало, что в группе испытуемых, присутствовавших на тренинге, как вариант поведения в конфликтной ситуации преобладает сотрудничество (55% респондентов). Наиболее редко встречающиеся варианты – агрессия (12% респондентов), избегание и соперничество (3–5% респондентов).

Участие в тренинге позволило молодым людям овладеть навыкам эффективного поведения для достижения согласия при решении семейной задачи; научиться понимать состояние и чувства партнера по взаимодействию; научиться узнавать и выбирать определенный стиль поведения в конфликте в конкретных ситуациях межличностного взаимодействия.

### **Модель социально-психологических детерминант успешного приемного родительства**

*Е.И. Николаева (Санкт-Петербург), О.Г. Япарова (Новосибирск)*

Проблема сиротства остается одной из наиболее острых и болезненных проблем современной России. Это предопределяет необходимость создания эффективных моделей, позволяющих прогнозировать эффективность формирующихся приемных семей.

Ранее показано, что наиболее трудный период адаптации ребенка в приемную семью составляет 2 года (Ослон, Холмогорова, 2001), когда и ребенок, и члены семьи либо приходят к осознанию принадлежности к единой группе, либо отвергают ее. Этот процесс взаимной адаптации проходит через серию конфликтов, разрешение которых способствует формированию семьи как единого целого. Это позволило нам полагать, что основанием для определения успешного родительства является проживание ребенка в приемной семье не менее двух лет при сохранении у родителей желания иметь его членом семьи, их взгляд на проблемы взаимной адаптации как разрешаемые, а также идентификация ребенка с приемной семьей.

Для создания модели социально-психологических детерминант успешного приемного родительства было проведено исследование, в котором исследовании приняли участие 332 человека (137 родителей и 135 детей, 60 кандидатов в приемные родители).

Родители были разбиты на 3 группы. Первую группу составили кровные родители (50 человек), воспитывающие только собственных детей. Вторую – успешные приемные родители (66 человек), воспитывающие приемных детей не менее двух лет и удовлетворенные результатом совместного проживания. Обоюдная удовлетворенность определялась на основании данных обследования детей и родителей. Третью группу составили неуспешные приемные родители (21 человек из 19 семей), которые менее чем через два года совместного проживания с ребенком стали оформлять документы об отказе от него. Все родители впервые были обследованы в момент оформления приема ребенка в семью, Деление на группы происходило по истечении двух лет на основании факта сохранения или несохранения условий совместного проживания ребенка в семье.

Группы были сформированы из родителей, обратившихся в психологический центр за различного рода помощью: приемные родители проходили обязательное тестирование, необходимое при принятии ребенка в семью и сопровождении приемных семей; кровные родители обратились в него за помощью в связи с психологическими проблемами у детей.

Основное внимание уделялось сопоставлению результатов обследования успешных и неуспешных семей. Обследование кровных родителей было необходимо для того, чтобы показать психологические особенности людей, которые, встречаясь с психоло-



гическими проблемами у детей, готовы обращаться за помощью в психологические службы, поскольку все приемные родители были поставлены в такие условия.

Дети также были разделены на три группы: кровные дети проживали со своими родителями в семьях, в которых не было приемных детей. Дети из успешных приемных семей – дети, воспитывающиеся в семьях успешных приемных родителей. Дети из неуспешных приемных семей – дети, приемные родители которых менее чем через два года оформляли документы об отказе от детей и возвращении их в детский дом. В нашей службе не было ни одного случая, когда от ребенка отказывались после двух лет совместного проживания.

Группа кровных детей была сформирована из детей того же возраста, что и приемные дети. Их родные родители обратились за психологической помощью в связи с различными проблемами, такими как нарушение детско-родительских отношений, проблемы подросткового возраста, агрессивное поведение детей, нервность, невнимательность, неусидчивость.

Для обследования были использованы следующие методики: опросник Р. Кеттелла (16PF) (взрослый и детский варианты); проективная методика Hand-тест Э. Вагнер, адаптированный Т.Н. Курбатовой; цветовой тест М. Люшера; шкала самооценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина; тест незаконченных предложений для родителей (авторская модификация); методика диагностики родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина; модифицированный вариант для приемных родителей; вопросник для описания системы наказания и поощрения Е.И. Николаевой (детский и взрослый варианты); рисунок реальной и идеальной (желаемой) семьи (Э.Г. Эйдемиллер и др., 2005, В. К. Лосева, 1993) (для детей); анкета для описания социального и экономического статуса семьи приемного родителя (авторская разработка).

Согласно нашим данным, эффективность успешного родительства обеспечивается зрелым родительством (т. е. наличием опыта воспитания собственных детей до взрослого состояния), личностных качеств родителей как успешных лидеров малой группы, предопределяющих стремление разрешать конфликтные ситуации, а также эффективными методами влияния, проявляющихся в гибкой системе поощрения и наказания детей.

Среди социальных факторов значимыми оказались число детей в семье, соотношение родных и приемных детей, семейный доход. Такие параметры как полнота семьи и семейное положение в меньшей мере отражаются на эффективности родительства.

Детерминантами успешного приемного родительства являются личностные характеристики приемных родителей, которые способствуют формированию эффективных взаимосвязей и взаимоотношений в приемной семье как малой группе: открытость, гибкость установок, терпимость, откровенность, потребность в принадлежности к группе, самоконтроль, спокойное отношение к неудачам, предшествующий опыт успешного воспитания родных детей, лидерские качества. Таким родителям свойственны эмоциональная стабильность и сниженная агрессивность. Успешное родительство предполагает отношение к собственному родительству как механизму самореализации.

Умение быть родителем – то, что формируется в опыте на основе знаний, полученных прежде всего в семье, в которой когда-то воспитывался родитель. Именно поэтому, согласно нашим данным, более успешным в качестве приемного родителя оказались те, кто имел опыт воспитания собственных детей.

Методы наказания и поощрения в приемных семьях обусловлены методами наказания и поощрения в семьях, где воспитывались приемные родители. Успешные родители используют и поощрение, и наказание для управления конфликтной ситуацией, т. е. коррекции деструктивного поведения ребенка и поддержания конструктивного. Успешные приемные родители имеют более гибкую систему наказания и поощрения детей по сравнению с неуспешными, они готовы принимать протестное поведение ре-

бенка и щедро поощрять его. При наказании они склонны сочувствовать детям. Они критичны к своим действиям и готовы менять методы воспитания.

Данная модель предлагается для приемных родителей, проживающих в сельской местности и берущих на воспитание подростков. Мы осознаем, что для родителей из других социальных слоев возможны иные факторы успешности в качестве приемных родителей.

## **Интерактивная психология: атомистическая модель семьи**

*Н.И. Рихтер (Калининград)*

Роберт Уилсон в книге «Квантовая психология» пытается доказать, что законы субатомного мира и законы человеческого ума (или нервной системы) находятся в полном и точном соответствии — вплоть до мельчайших аспектов, сравнивает формулировки одного из фундаментальных понятий психологии восприятия: «Восприятие заключается не в пассивном приеме сигналов, но в активной интерпретации сигналов» и того же закона в квантовой теории, который чаще всего физики выражают так: «Нельзя исключить наблюдателя из описания наблюдаемого».

Также Уилсон предлагает рассмотреть простейшую параллель: муж и жена обращаются в семейную консультацию за помощью. Он рассказывает одну историю о семейных проблемах. Она излагает совершенно иную версию. Если консультант опытен и умен, он не поверит полностью ни одной из сторон.

Где-то в том же городе два студента-физика повторяют два хрестоматийных эксперимента. Первый эксперимент вроде бы показывает, что свет распространяется в виде частиц. Второй вроде бы показывает, что свет — это волны. Если студенты хорошо учились и обладают широтой мышления, они не поверят ни тому, ни другому результату. Дело вот в чем: каждый психолог знает, что каждая нервная система создает свою собственную модель мира, а нынешние студенты-физики знают, что каждый инструмент создает свою собственную модель мира.

Реализовать предвидение Уилсона — подойти к анализу функционирования психики человека с позиции синергетики, позволяет компьютерная программа «Визуализация динамики биоритмических взаимосвязей человека, семьи (малого коллектива)», № 2009613842, зарегистрированная Федеральной службой по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам 17.07.09 г.

При разработке программы были использованы «Способ отображения биоритмической совместимости для группы лиц» — «Атомистическая модель семьи» №72200100031 от 09.07.2001 г., ВНИИЦ и «Радиально-концентрическая шкала абсолютных показателей биоритмической активности человека», № 72200500021 от 21.04.2005 г., ФГУП «ВНИИЦ».

Программа предназначена для анализа динамики биоритмических взаимосвязей человека, семьи (малого коллектива) и сопоставления ее со сложившимся стилем взаимоотношений в обследуемой семье. Входными данными являются даты рождения членов семьи, пол, семейный статус.

Программа позволяет построить модель семьи на основе использования картографических методов: масштабирования и цветового обозначения 4-х частотных характеристик — 23-; 28-; 33-; 38-дневных биологических ритмов человека.

Программа дает возможность:

1. построить индивидуальную модель любой конкретной семьи;
2. выделить подсистемы (взаимосвязи) — супруги, мать и дети (ребенок), отец и дети (ребенок), дети;
3. оценить значимость коалиций (диад) в семье;
4. понять роль, место каждого члена в семье;

5. охватить практически все аспекты семейных взаимоотношений;
6. выявить наиболее проблемные сферы в жизни семьи;
7. отследить динамику развития взаимоотношений в семье;
8. прогнозировать перспективы развития семьи;
9. проводить целенаправленную психокоррекцию.

Сопоставление динамики изменений уровня синхронности биоритмической активности партнеров, индивидуальной биоритмической активности членов семьи с субъективной оценкой собственного состояния членов семьи и удовлетворенностью сложившимися взаимоотношениями дает возможность наглядно проследить взаимосвязь и взаимовлияние изменения синхронности биоритмической активности на физиологическую, эмоциональную, интеллектуальную и творческую атмосферу партнерства. Анализ биоритмических взаимосвязей позволяет понять причину формирования гармоничных, либо дисгармоничных взаимоотношений, так как именно семья является средой, благоприятствующей или, напротив, блокирующей возможности личностного развития.

Компьютерное моделирование разнообразных процессов и явлений в самых различных отраслях знаний стало сейчас одним из основных способов получения новых научных знаний. Использование интерактивных технологий в психологии позволяет не только подойти к исследованию жизнедеятельности человека с позиции волновой (квантовой) механики, но и может стать новым источником знаний о природе функционирования психики человека. Автор выражает признательность Шеломовскому Владимиру Викторовичу за содействие в разработке программы.

## **Исследование семей с разным типом межпоколенной преемственности**

*М.А. Сизова (Кострома)*

Интерес к влиянию межпоколенных отношений на функциональность семьи обусловлен тем, что само это влияние неоднозначно. И во многих психологических исследованиях рассматривается двояко: с одной стороны, авторы пишут об обострении конфликта между поколениями (Спасибенко, 1995), отмечают максимальный межпоколенный разрыв (Елютина, 2001), с другой — скрытую ресурсность данных отношений (Крюкова, Петрова, 2006; Сизова, 2008).

Большое внимание проблематике взаимоотношений между поколениями уделяют представители трансгенерационной психотерапии. Рассматривая межпоколенные отношения в качестве основы оказания помощи семье, они делают акцент на негативном влиянии, которое оказывают предки как на потомков (Шутценбергер, 2007, Абрахам, Терек, 1994, Бузормени-Надь, 1973), так и на функционирование их семей (Эйдемиллер, Добряков, Никольская, 2007; Боуэн, 2007). При этом хотелось бы отметить, что негативные аспекты влияния предшествующих поколений на функциональность семьи: «патологизирующее семейное наследование», передача низкого уровня «дифференциации Я» изучены на примере заведомо дисфункциональных семей.

Придерживаясь концепции семейной целостности, разрабатываемой Е.В. Куфтяк, мы рассматриваем взаимоотношения между поколениями в семье как трансгенерационный компонент (ТГК) семейной целостности (Куфтяк, Сизова, 2009). В качестве одной из форм ТГК выступает преемственность, т. е. процесс взаимной передачи, усвоения, сохранения и использования материальных и духовных ценностей, социальной информации и опыта предшествующих и сосуществующих поколений (Крюкова, Петрова, 2006).

Целью проведенного нами исследования является изучение влияния уровня сохранности преемственности между поколениями на функциональность семейной системы.

В ходе работы над данной проблемой мы сформировали собственный подход к пониманию функциональности семейной системы. Под *функциональностью семьи мы по-*

нимаем целесообразный, направленный характер свойств, позволяющий ей выполнять основные функции и обеспечивающий сохранность семейной целостности. Мы сформулировали ряд параметров, позволяющих судить о функциональности семейной системы. Во-первых, показателем функциональности системы может служить *выполнение системой ее основных функций*. Во-вторых, оценивая функциональность семейной системы, необходимо принимать во внимание *ряд интегративных показателей*, отражающих состояние семьи в целом, а именно показатель сбалансированности семьи. В-третьих, показателем функциональности семейной системы служит то, насколько успешно она совладевает со сложными жизненными ситуациями.

В исследовании приняло участие 30 условно благополучных семей с одним и более ребенком, старший из которых достиг подросткового возраста (общая численность выборки  $n=60$ ). Исследование проходило в два этапа.

На первом этапе для изучения характера связи существующей в семье между родителями, детьми и внуками нами была разработана и апробирована проективная методика, в основу которой положен нарративный принцип. По результатам проведения данной методики, обработанной с помощью контент-анализа, мы разделили группу испытуемых на две подгруппы: с сохранной и с нарушенной межпоколенной преемственностью.

На втором этапе мы изучали различные аспекты функционирования семей с сохранной и нарушенной преемственностью. Нами использовались следующие психодиагностические методики: опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д. Олсон, адаптация А.Г. Лидерс, 2006); методика «Рольевые ожидания партнеров» А.Н. Волковой (1979); Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР) И.М. Марковской (1998); методика «Семейные эмоциональные коммуникации» С.В. Воликовой (2004); методика «Супружеский копинг» М.Л. Боуман (1990) в адаптации Е.В. Кудряк (2007, 2009). Достоверность полученных данных обеспечивалась методами статистической обработки (пакет Statistica 6.0).

Анализ полученных результатов позволил нам сравнить особенности функционирования в семьях с сохранной и нарушенной преемственностью. В семьях с сохранной преемственностью уровень сбалансированности выше, чем в семьях с нарушенной. В семьях с нарушенной преемственностью отмечается более высокий уровень семейной сплоченности ( $p=0,018$ ) и гибкости ( $p=0,001$ ). Члены семей этой группы эмоционально зависимы друг от друга, частично нарушена автономия ( $p=0,022$ ), друзья членов семьи приобретают статус друзей семьи в целом ( $p=0,014$ ). В этих семьях наблюдаются более частые изменения в ролевом поведении ее членов ( $p=0,006$ ), характерна более частая смена семейных правил ( $p=0,015$ ).

В ряде семейных ценностей в семьях с нарушенной преемственностью большую значимость начинают играть ценности, ориентированные на интересы диады (*хозяйственно-бытовая* ( $p=0,000$ ), *интимно-сексуальная* ( $p=0,001$ ), *внешняя привлекательность* ( $p=0,002$ ), ( $p=0,038$ )). Супруги из семей с нарушенной преемственностью ожидают большего участия партнера в реализации *родительско-воспитательной* ( $p=0,034$ ) и *эмоционально-психотерапевтической* ( $p=0,008$ ) функций, но при этом их собственные притязания на участие в выполнении данных функций не повышены.

Нарушение межпоколенной преемственности (по отношению к старшим поколениям в семье) оказывает влияние на взаимодействие с представителями младших поколений, в частности отражается на характере детско-родительских отношений. В семьях с сохранной преемственностью наблюдается более высокий уровень *сотрудничества с ребенком* ( $p=0,014$ ), и *последовательности родителя* ( $p=0,003$ ). В группе семей с нарушенной преемственностью наблюдается тенденция к увеличению *контроля по отношению к ребенку* ( $p=0,058$ ), но при этом отмечается более высокий уровень *удовлетворенности родителей от отношений с ребенком* ( $p=0,011$ ).

Помимо этого нами были установлено влияние между сохранностью межпоколенной преемственности и отдельными показателями детско-родительских отношений. Сохранная преемственность вызывает повышение ориентации родителей на *сотрудничество с ребенком* ( $F(1,58)=4,2990$ ,  $p=0,04259$ ) и *последовательности во взаимоотношениях с ним* ( $F(1,58)=8,9135$ ,  $p=0,0414$ ). В то время как нарушение межпоколенной преемственности приводит к повышению *уровня контроля по отношению к ребенку в семье* ( $F(1,58)=10,691$ ,  $p=0,00181$ ) и *росту удовлетворенности отношениями с ребенком* ( $F(1,58)=6,9836$ ,  $p=0,01056$ ).

Эмоциональные коммуникации в родительских семьях супругов из семей с сохранной и нарушенной преемственностью имеют некоторые различия. В группе семей с нарушенной преемственностью несколько выше проявление дисфункциональных эмоциональных коммуникаций. Респонденты этой группы отмечают повышенную значимость *элиминирования эмоций в семье* ( $p=0,014$ ) и *индуцирования недоверия к людям* ( $p=0,01$ ).

В нашем исследовании эффективное совладание выступало одним из показателей функциональности семьи. Проанализировав полученные данные по критерию Манна – Уитни, мы получили достоверно значимые различия в совладающем поведении супругов из семей с сохранной и нарушенной преемственностью по шкале *самообвиняющей стиль* ( $p=0,045$ ).

Полученные данные свидетельствуют о наличии особенностей функционирования в семьях с сохранной и нарушенной преемственностью.

### **Своеобразие молодежного «пробного брака»**

*А.И. Ташева, С.Н. Фрондзей (Новошахтинск)*

Исследователи с середины 70-х гг. XX в. фиксируют расширение различных форм молодежного неофициального брака («свингерство», «открытый», «гостевой», «воскресный», «пробный» браки и пр.) (Бурханова Ф.Б., 2005; Егорова Н.Ю., 2006; Карбанова О.А., 2004 и др.). По свидетельству Ф.Б. Бурхановой (2005), в наши дни самой распространенной формой неофициального брака является именно «пробный брак»: его проходят перед официальной регистрацией каждый второй мужчина и каждая третья женщина. Полагаем, что лишь понятие «пробный брак» может рассматриваться как синоним термина «неофициальный брак», т. к. все остальные формы супружества определяют не форму брака, а своеобразие сексуальных отношений в нем, относящееся к официальному и неофициальному бракам. За рабочее определение «пробного брака» мы принимаем этап жизненного цикла семьи, заключающийся в совместном проживании двух разнополых молодых людей в возрасте 18–25 лет, не связанных официальным супружеством или родственными отношениями, но связанных общностью быта, местом проживания и бюджетом, имеющих эмоциональные и сексуальные отношения. Как минимум один из партнеров такого брака надеется на дальнейшее узаконивание отношений супружества либо оба партнера еще не приняли окончательное решение на этот счет; если же партнеры считают свой неофициальный брак абсолютной альтернативой официальному союзу, то подобные отношения не рассматриваются нами в качестве «пробного брака». Факторы предпочтения молодежью неофициального брака официальному: социальные и экономические, действующие на уровне общества, социально-демографические, социально-психологические и личностные (Ташева А.И., Фрондзей С.Н., 2007, с. 307–308). Неофициальные молодежные союзы различаются в связи с мотивами вступления в брачное сожитие, функциями этого союза, восприятием его партнерами (Бурханова Ф.Б., 2005; Егорова Н.Ю., 2006; Brown S. L., Booth A., 1996, p. 668–678; Jabusch W.F., 2000, p. 14–16). Неоднородность неофициального брака обуславливает специфичность проблем, различные качество и степень его сходства с официальным (Егорова Н.Ю., 2006; Brown S. L., Booth A., 1996,

р. 668–678; Popenoe D., Whitehead B.D., 2001). Эмпирически установлено, что неофициальные молодежные браки менее прочны, распадаются быстрее и чаще, чем официальные. Отрицательная оценка брака женщинами чаще способствует разрыву супружеских отношений, а мужчинами – откладыванию его регистрации.

В качестве одной из основных причин нерегистрации брака «пробные» партнеры называют апробацию супружеских отношений с целью создания прочного союза (Ташева А.И., Фрондзей С.Н., 2007, с. 307–308). Доказано, что неофициальный брак отрицательно влияет на последующие узаконенные супружеские отношения в данной паре: повышается риск развода за счет менее выраженной решимости партнеров продолжать супружеские отношения, большей их ориентированности на привычную личную независимость (Ташева А.И., Фрондзей С.Н., 2007, с. 307–308; Popenoe D., Whitehead B.D., 2001). Партнеры неофициального брака в меньшей степени счастливы и сексуально удовлетворены, чаще подвержены супружеским изменам, спонтанным расставаниям и депрессии, чаще ощущают риск физического и сексуального насилия, у них хуже отношения с родителями, чем у партнеров официального брака (Popenoe D., Whitehead B.D., 2001). Неофициальный брак психологически и материально более выгоден мужчинам, что обусловлено двусмысленностью статуса женщин, укорами общественного мнения в их адрес, отсутствием у них финансовых гарантий и статусной защищенности от бытовых и социальных неурядиц (Фрондзей С.Н., 2009).

Общие для всех родителей, чьи дети создают собственную семью, трудности в случае неофициального брака приобретают более проблематичный характер в силу отсутствия у родителей уверенности в стабильности молодой семьи (Фрондзей С.Н., 2009).

В связи с вышесказанным нами было проведено эмпирическое исследование специфики «пробного брака».

Выборку составили 100 реальных супружеских пар в возрасте от 18 до 25 лет, со стажем брака до 5 лет, разных профессий, жители г. Ростова-на-Дону, бездетные. Критерием разделения респондентов на равные группы стала изначальная форма их брачно-семейных отношений (основная группа – супружеские пары, состоящие в «пробном браке», контрольная – официально зарегистрированные пары).

Методический инструментарий был представлен авторской анкетой на исследование респондентов и их семей, опросниками «Факторы выбора брачного партнера» С.И. Голода, О.С. Семерягиной, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, «Удовлетворенность браком» Л.Я. Гозмана и О.О. Еремичевой, «Атрибутивное сопровождение брака» и «Ретроспективная рефлексия конфликтов» А.И. Ташевой, опросником Р.Кеттелла (16 PF), тестами С. Розенцвейга и «Мой любимый цветок».

Анализ результатов исследования показал, что различия между основной и контрольной группами заключаются в следующем.

Супруги, состоящие в «пробном браке», имеют более низкий уровень образования и меньший срок добрачного ухаживания ( $F=8$ , при  $p=0,005$ ). Основная причина нерегистрации отношений, декларируемая «пробными» супругами – материальные трудности. Однако женщины чаще мужчин указывают на нежелание партнера по браку брать на себя ответственность за семью ( $p=0,02$ ). Молодые супруги, состоящие в «пробном браке» чаще, чем в официальном, живут вместе с родителями одного из партнеров ( $p=0,009$ ), часто совместное проживание с супругом бывает непостоянным ( $p=0,0003$ ), потому что «примак», не чувствуя себя комфортно в «чужом» доме, не принимает на себя в полной мере ответственность за партнера по браку, пассивен в ведении домашнего хозяйства, которое не считает своим, и довольно часто ночует вне дома.

В «пробном браке» мужчины изменяют женам реже, чем в официальном ( $p=0,0001$ ), однако больший опыт измен зафиксирован у каждого из супругов именно у «пробных» пар, причем здесь оба партнера чаще знают об изменах друг друга ( $p=0,03$ ). Полагаем, что данные факты можно объяснить самой спецификой этой формы брака, подра-

зумевающей относительно большую степень свободы между партнерами и отсутствие взаимных обязательств. При этом, партнеры, как правило, не догадываются, что именно неопределенность их семейного статуса и неизвестность будущего, могут провоцировать каждого из них к продолжению активных действий по поиску потенциального официального супруга.

Родители супругов, их близкие и посторонние люди с одобрением чаще относятся к официально зарегистрированной паре, чем к «пробной» ( $p=0,004$ ;  $p=0,02$ ;  $p=0,008$ ).

Партнеры по «пробному браку» более целеустремленны ( $Z=2,13$ ,  $p=0,03$ ); тогда как ориентация «на себя» ( $p=0,03$ ), демонстративность ( $p=0,03$ ) и omnipotentная тенденция ( $p=0,009$ ) достоверно выше у супругов, состоящих в официальном браке. Мужчины, состоящие в неофициальном браке, более подозрительны (фактор «L») и консервативны (фактор «Q») по сравнению с мужчинами, состоящими в официальном браке. Первые более осторожны в поступках и принимают только проверенное временем. Женщины, состоящие в неофициальном браке, проявляют себя радикальнее (фактор «Q») женщин, состоящих в официальном браке, что проявляется в стремлении первых к экспериментам, свободомыслию и терпимости к неудобствам. В контрольной группе высокая самооценка достоверно выше у женщин ( $p=0,02$ ), в основной – у мужчин ( $p=0,04$ ). У мужчин основной группы уровень агрессии достоверно выше по сравнению с мужчинами контрольной группы ( $p=0,02$ ).

Характер внешних поведенческих проявлений супругов в конфликтах принципиальным образом различается в неофициальном и официальном молодежных браках: в неофициальном браке супруги в большей степени проявляют агрессивность ( $\beta=0,46$ ,  $p=0,00001$ ), выражая ее косвенно ( $\beta=0,33$ ,  $p=0,00001$ ) из-за большей неопределенности такого рода супружеских отношений и опасения несанкционированного с их стороны прерывания брака партнером. Агрессивность же супругов, состоящих в официальном браке, ниже и проявляется более определенно: явно и вербально.

Особенности восприятия конфликтов («субъективная картина конфликтов») значимо различаются у супругов, состоящих в неофициальном и официальном молодежных браках: в неофициальном браке партнеры субъективно тяжелее воспринимают супружеские конфликты, считают их более частыми и полагают более длительным время конфликтного последствия ( $\beta=0,15$ ,  $p=0,04$ ).

Супруги, состоящие в «пробном браке» в меньшей степени удовлетворены браком в целом ( $\beta=-0,26$ ,  $p=0,0002$ ) и практически всеми сферами брака: сексуально-эротической ( $\beta=-0,25$ ,  $p=0,4$ , хозяйственно-бытовой ( $\beta=-0,23$ ,  $p=0,0011$ ), психотерапевтической ( $\beta=-0,25$ ,  $p=0,0004$ ).

## **Источник личностного развития субъектов родительства**

*И.В. Ткаченко (Армавир)*

Родительство в настоящее время воспринимается как целостный феномен, в котором интегрируются позиции материнства и отцовства.

Проведенные по проблемам родительства исследования – его этнических особенностей (Кон И.С., 1998, с. 19–27), потребностно-мотивационной сферы (Филиппова Г.Г., 2002) и т. д. – позволили показать, что данный феномен представляет собой интегральное психологическое образование личности, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля воспитания, и строящееся на основе осознания духовного единства с брачным партнером по отношению к своим или приемным детям.

Именно данный институт семейной организации в силу присущей ему специфики, в объеме этнических и иных объективных и субъективных особенностей его субъектов, вооружает родителей определенной системой ценностей, установок, ожиданий, роди-

тельскими притязаниями, чувствами, подталкивает к продуцированию образов более или менее отдаленного будущего, проектированию жизненного продвижения всей семьи и отдельных ее членов и т. д. Данные образования способны при определенных условиях выступить в качестве ресурсов личностного роста всех членов семьи, включая самих родителей. При этом родители не всегда способны в полной мере воспользоваться ресурсами, которые заложены в семье.

Несмотря на то, что к настоящему времени сформировано определенное понимание феномена родительства и раскрыты некоторые аспекты его проявления, не получила должного освещения проблема присущих ему ресурсов, т. е. источников личностного развития субъектов родительства – матери и отца. Вместе с тем, практика показывает, что обретение родительского статуса в ряде случаев способно выступить в качестве мощного стимула для дальнейшего развития личности, постановки ею новых жизненных целей, усиления мотивации достижений в разных сферах жизнедеятельности. В силу наличия фактов проявления противоположного эффекта, требующих квалифицированной помощи психолога – резкого прерывания молодыми родителями перспективной деятельности, ломки карьерного продвижения, падения интенсивности социальных контактов и т. д., – возникает необходимость реконструкции комплекса ресурсов личностного роста, свойственного субъектам родительства, и выявления возможных для него инвариантов.

Отсутствие эмпирических данных об использовании родителями ресурсов личностного роста, заложенных в целом в семье и, в частности, в сфере детско-родительских отношений, послужило для нас предпосылкой для проведения экспериментального исследования по соответствующей проблематике.

На начальном этапе выявления содержания феноменологического пространства ресурсов личностного роста, свойственного лицам, обладающим статусом родителей (далее – родителям), на идентичной выборке (n=2680) был проведен опрос. В его рамках перед респондентами был поставлен следующий открытый вопрос: «Что позволяет родителям развиваться и достигать определенных жизненных успехов (социальных, трудовых, карьерных, финансовых, духовных и т. д.), роста и личностного развития? Что лежит в основе их саморазвития?».

Анализ результатов проведенного опроса позволил установить, что феномены, лежащие в основе личностного роста родителей относятся к разряду мало осознаваемых и трудно вербализуемых ими. Об этом свидетельствовали отказы в ответе, данные 318 испытуемыми (11,9% всей выборки), а также малочисленность выстраиваемого при ответе феноменологического ряда (в среднем – 2,9 единиц).

Наиболее распространенным ответом, обозначающим источник личностного роста родителей, является указание на родительскую любовь – 2213 человек из 2362 (93,7% всех испытуемых). Высокая частота проявленности подобных утверждений позволяет предполагать их смысловую значимость для привлеченной категории респондентов. Таким образом, феномен родительской любви может использоваться для научного анализа в качестве одного из ведущих источников личностного роста и развития для лиц, являющимися родителями.

Вместе с тем, в современном понимании, родительская любовь выступает в качестве достаточно сложного феномена, проявляющегося на нескольких уровнях.

Так, согласно данным Е.В. Милюковой (2005), полученным экспериментальным путем, родительская любовь имеет место на: психофизиологическом (притяжение, стимулирующее тенденцию к объединению родителя и ребенка, стремление родителя к пространственной близости с ребенком, увеличению частоты, длительности и интенсивности взаимодействия с ним; чувственность родителя по отношению к ребенку, возможность наслаждаться близостью ребенка, его теплом и нежностью); эмоциональном (сфера эмоциональных переживаний родителя по отношению к ребенку; домини-



рующий эмоциональный фон, сопровождающий взаимодействие родителя и ребенка; эмоциональная оценка образа ребенка и себя как родителя); когнитивном (определенные знания о том, что такое родительская любовь, каковы ее проявления, способы выражения, каким образом можно регулировать выражение родительской любви, знание личностных особенностей и интересов ребенка) и поведенческом (проявление родительской любви как личностного отношения в действиях, реакциях и поступках родителя: уход за ребенком, особенности семейного стиля общения, средства коммуникации, их содержание, дисциплинарные воздействия; данный компонент определяет действительность родительской любви) уровнях.

Смысловая сложность феномена родительской любви в качестве ресурса личностного роста родителей заставила нас осуществить конкретизацию его содержательного понимания.

Полученные от респондентов ответы позволили выстроить следующий смысловой ряд, порожденный понятием «родительская любовь»:

- бескорыстная отдача себя ребенку (1768 человек – 79,9%);
- уверенность в благополучии и безопасности ребенка (1637 человек – 74,0%);
- участие в выстраивании будущего своего ребенка (1215 человек – 54,9%);
- отражение своих успехов в ребенке (1004 человека – 45,4%);
- сопричастность интересам ребенка (968 человек – 43,7%);
- нахождение себя в ребенке (866 человек – 39,1%);
- реализация через ребенка своих несбывшихся мечтаний (838 человек – 37,9%);
- поддержание эмоционального тепла в контактах с самым близким для себя человеком – ребенком (538 человек – 24,3%);
- притяжение к ребенку как к своей части (461 человек – 20,8%).

Таким образом, содержание родительской любви в представлении самих родителей оказалось достаточно многогранным, включающим разнообразные устремления родительской души. Можно предположить, что столь же неоднозначен вклад, вносимый каждой из «граней» родительской любви в личностное развитие родителей.

Среди остальных, кроме родительской любви, респондентами были названы следующие источники личностного развития родителей: необходимость заботы о семье (689 человек или 29,2% всей численности ответивших); стремление к успеху (522 человека или 22,1%); интерес к жизни (503 человек или 21,3%); желание нового (493 человек или 20,9%); стремление к самоутверждению (486 человек или 20,6%); вера в будущее (286 человек или 12,1%); необходимость защиты от обыденности (201 человек или 8,5%); жажда самовыражения (162 человека или 6,9%); желание управлять своей жизнью (152 человека или 6,4%); необходимость обеспечивать свою жизнь (112 человек или 4,7%); страх потери себя (82 человека или 3,5%); темп жизни семьи (51 человек или 2,3%); желание преодолеть себя (43 человека или 1,8%); боязнь отстать от жизни (35 человек или 1,5%); желание оправдать ожидания близких (33 человека или 1,4%); боязнь отстать в развитии от других (33 человека или 1,4%); потребность получить признание от окружающих (32 человека или 1,4%); подстраховка будущего (26 человек или 1,1%); желание сохранить работу (25 человек или 1,1%); развлечение (22 человека или 0,9%); поддержка близких (21 человек или 0,9%); желание показать пример для близких (15 человек или 0,75%); влечение времени (12 человек или 0,5%); защита от неизвестного (11 человек или 0,5%); привычка (6 человек или 0,3%); проверка своих возможностей (3 человека или 0,15%).

В сумме было выделено 35 наиболее часто встречающихся наименований, обозначающих феномены, согласно представлениям родителей, лежащие в основе личностного развития данной социальной группы. Таким образом, проведенный этап экспериментального исследования позволил установить, что родители как субъекты семейного взаимодействия обладают достаточно богатым арсеналом ресурсов личностного роста и развития. Вместе с тем, данные ресурсы ими слабо осознаваемы и мало актуализированы.

## Стиль родительского отношения к подросткам в контексте понятия приватности

*Т.К. Хозяинова, М.Д. Ктениду (Краснодар)*

Признание приватности в отношениях родителей к подростку – один из важных показателей этих отношений, так как для подростка, стремящегося к самостоятельности и автономизации от родителей, приватность является существенным фактором его социализации.

В рассматриваемых психологами стилях отношения родителей к детям в той или иной степени присутствуют характеристики, свидетельствующие об особенностях поддержки или депривированности приватности ребенка. Так, авторитарный родительский стиль можно рассматривать как депривировующий, снижающий уровень приватности ребенка, в связи с ограничениями и насильственными мерами, к которым прибегают авторитарные родители. Отвергающий и опекающий стили также можно отнести к нарушающим приватность ребенка. Вместе с тем, области вмешательства родителей в личное пространство подростков и их интенсивность могут иметь свои особенности в зависимости от стиля воспитания.

Поэтому в нашем исследовании была поставлена цель – изучить особенности связей стиля отношения родителей к детям с показателями поддержки приватности ребенка. Другой целью исследования явилось изучение влияния переживания приватности родителями в детстве на стиль отношения к своему ребенку.

Таким образом, в нашем исследовании мы определяли насколько тип отношения родителя к ребенку связан с проявлением или подавлением приватности ребенка, а так же насколько тип отношения родителя к ребенку зависит от их собственной приватности.

В качестве методического инструмента для изучения показателей приватности была использована методика «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер, включающая шесть параметров приватности: суверенность физического тела (СФТ), суверенность территорий (СТ), суверенность вещей (СВ), суверенность привычек (СП), суверенность социальных связей (СС), суверенность ценностей (СЦ) и общий показатель приватности (СПП). Отцы и матери подростков оценивали приватность, переживаемую ими в детстве (собственная приватность), а также ими оценивалась поддержка приватности своего ребенка. Для определения типа отношения родителей к подросткам использовалась модифицированная и адаптированная методика университета Харокопио (Греция), выявляющая демократический, авторитарный, попустительский, заботливый и гиперопекаемый типы отношений.

В исследовании приняли участие 51 полная семья (всего 102 респондента – матери и отцы подростков 12–14 лет).

На основе анализа значимых корреляционных связей между показателями приватности и типами отношения родителей к детям были получены следующие результаты.

1. Выявлены особенности связей собственной приватности родителей со стилем их отношения к детям. Собственная приватность матери влияет только на гиперопекаемый тип отношения к ребенку. Были выявлены отрицательные связи с такими параметрами приватности, как СТ, СП, СЦ и СПП. Это означает, что подавление в детстве приватности матери делает ее чрезмерно заботливой по отношению к своим детям, что выражается в стремлении матери окружать ребенка повышенным вниманием, защищать даже при отсутствии реальной опасности, постоянно удерживать около себя, «привязывать» детей к своему настроению и чувствам.

У отца связей собственной приватности с типом отношения к ребенку оказалось намного больше. С демократическим типом выявлена положительная связь с такими параметрами приватности как СПП, СВ, СС и СЦ. . Это означает, что поддержка собственной приватности отца делает его демократичным по отношению к своему ребен-

ку, т. е. он признает право ребенка быть самостоятельным, а присутствие контроля основано на теплых чувствах и разумной заботе.

Отрицательные связи наблюдаются с авторитарным, попустительским и гиперопекаемым типами отношений. Проявление этих типов у отцов будет тем больше, чем больше подавлялась их приватность в детстве. Авторитарный тип отношений связан с депривацией СПП, СТ, СП, СС и СЦ, попустительский – с СПП и гиперопекающий – с СЦ.

2. Изучая связи типов родительского отношения с поддержкой приватности подростка родителем, как со стороны матери так и со стороны отца, были выявлены отрицательные связи с авторитарным и гиперопекающим типами отношения. У матери авторитарный тип отношения проявляется в подавлении приватности подростка по таким показателям как СПП, СФТ, СС и СЦ. У отца авторитарный тип связан с СПП, СФТ, СВ, СП и СЦ. Т. е. высокая требовательность, эмоциональная холодность и жесткий контроль со стороны родителей приводят к подавлению приватности ребенка.

Гиперопекающий тип у матери связан со снижением таких параметров приватности как СПП и СС. Это означает, что мать защищает своего ребенка от опасностей, удерживает его около себя путем подавления его приватности и в первую очередь за счет ограничения его социальных контактов.

У отца гиперопекающий тип связан с таким параметром приватности как СТ. Т. е. излишняя забота о ребенке у него проявляется в нарушении суверенности территориального пространства подростка.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что существует связь между типом родительского отношения и параметрами приватности. Выявлены особенности связей собственной приватности родителей с типом их отношения к ребенку, а так же установлена специфика негативного влияния на приватность ребенка авторитарного и гиперопекающего типов родительского отношения.

## **Личностные особенности супругов и семейные отношения**

*М.В. Чумаков (Курган)*

Исследование взаимосвязи личностных особенностей супругов и параметров семейных отношений осуществлялось на выборке 180 испытуемых. Выборку составили родители, имеющие детей до 16 лет. Исследовались личностные особенности, традиционно относимые к категории волевых характеристик личности.

Использовались следующие методы исследования. Опросник частоты применения родителями наказаний (Deneker, Perrez, Ewert, Moggi). Опросник частоты применения родителями физических наказаний (Deneker, Perrez, Ewert, Moggi). Шкала социальной желательности ответов SDS – CM (Crown, Marlow). Шкала подавленности родителей из-за семейных обязанностей (Perrez). Шкала толерантности родителей к поведенческим проявлениям ребенка (Perrez). Шкала времени, прошедшего с момента последнего серьезного физического наказания (Perrez). Шкала причин физических наказаний (Perrez). Шкала атрибутивных и защитных реакций родителей, после применения наказания (Perrez). Шкала физических наказаний, которые применялись к самим родителям в их детские годы. Шкала измерения стресса в повседневной жизни, разработанная Perrez, Schoebi, Wilhelm. Шкала измерения эмоционального стресса, разработанная Perrez, Schoebi, Wilhelm. Шкала измерения представлений об эмоциональном стрессе партнера по браку, разработанная Perrez, Schoebi, Wilhelm. Шкала удовлетворенности различными сферами семейной жизни (Perrez). Шкала поведенческих проявлений ребенка (Perrez). Тест диагностики волевых качеств личности (М.В.Чумаков).

Анализ значимых корреляций позволил сделать следующие выводы.

1. Супруги, у которых в большей степени развиты волевые качества личности, более удовлетворены различными сферами семейной жизни.

2. Супруги с выраженными волевыми качествами не склонны к переживанию печали, подавленности, тревожности. Они более удовлетворены собой и чаще испытывают счастье и радость.

3. Супруги с выраженными волевыми качествами обнаруживают тенденцию чаще приписывать своему партнеру по браку переживание эмоций радости.

4. Супруги с выраженными волевыми качествами склонны в большей степени применять такие способы наказания как демонстрация ребенку своего огорчения и требование извинений, чем физические наказания.

5. Выраженность волевых качеств родителей коррелирует с некоторыми особенностями поведения ребенка. Дети таких родителей не склонны переживать подавленность, более активны, лучше контролируют себя.

### **Детско-родительские отношения в семьях с нарушением социального функционирования, имеющих ребенка дошкольного возраста**

*С.Г. Шабас (Екатеринбург)*

Ребенок дошкольного возраста усваивает все основные социальные правила, установки, способы отношения с окружающим миром непосредственно через общение с семейным окружением или опосредовано через родительские внутренние установки и запреты. Семья является для ребенка-дошкольника основой социализации, адаптации и развития личности. Однако, сами родители ребенка формировались под воздействием собственного семейного прародительского окружения, в результате чего складываются типичные межпоколенные внутрисемейные способы поведения и функционирования в социуме.

Опыт 20-летнего семейного и индивидуального консультирования в условиях дошкольного образовательного учреждения позволяет выявлять особенности детско-родительских отношений, которые в том или ином виде реализуются в системе воспитания ребенка и влияют на его психофизическое развитие.

При сборе анамнестических данных во многих предлагаемых моделях взаимоотношения с ребенком прослеживается повторение социально-психологической внутрисемейной ситуации, которую имели в собственном детстве сами родители дошкольника. Обобщая особенности влияния прародительской воспитательной системы на специфику детско-родительских отношений в молодой семье, можно выделить следующее.

*1. Сознательное применение семейных технологий воспитания и формирование семейных ценностей.*

При наличии позитивного опыта внутрисемейного воспитания в таких семьях имеется уважение к старшему поколению, сознательное послушание ребенка, адекватное психофизическое развитие дошкольника.

В семьях с нарушенным социальным функционированием наличествует отрицательный опыт родительского отношения. При рождении собственных детей родители ребенка сознательно воспроизводят стили семейного воспитания («Я терпел, и ты потерпешь», «У меня все было плохо, но я вырос и стал хорошим и у тебя будет также» и т. д.).

*2. Неосознанное внедрение в стиль родительского поведения норм, правил и установок собственных семей.*

При позитивном собственном опыте внутрисемейных отношений родители копируют удачные воспитательные стереотипы, без особых усилий добиваясь социально приемлемого уровня развития ребенка.

В семьях с нарушенным социальным функционированием родители обвиняют ребенка в его социально-психологических проблемах, не осознавая, что переносят собственный деструктивный опыт взаимодействия с миром, добиваясь от ребенка послушания и усвоения программного материала.

### *3. Сознательный отказ от семейных ценностей и традиций, попытка формирования собственного стиля родительского поведения.*

При адекватной оценке собственных проблем и социально-психологических нарушений родители пытаются самостоятельно или с помощью профессионалов создать новый стереотип отношений, сформировать другие нормы, ценности и правила внутрисемейной жизни.

При негативном отношении к собственному детскому опыту родители в достаточно резкой форме пытаются внедрить новый стиль внутрисемейных отношений, часто негативизируя отношения с ребенком, т.к. отталкиваясь от модели собственных родителей, просто совершают противоположные воспитательные воздействия.

### *4. Неосознанное сопротивление внутренним родительским установкам.*

В семьях, где один или оба родителя имеют собственный негативный детский опыт и не осознают этого, имеется целый ряд внутриличностных, внутрисемейных и детско-родительских проблем, которые безуспешно решаются в течение длительного времени, приводя к усугублению ситуации и полной деструкции отношений.

Необходимо отметить, что наиболее ярко деструкция детско-родительских отношений и, как следствие, отклонения в социально-психологическом и соматическом развитии ребенка, проявляются в семьях, имеющих нарушения социального функционирования.

Многие дети с теми или иными проблемами в развитии, воспитываются в семьях с конкретными явными или скрытыми социально-коммуникативными проблемами.

Наиболее яркими примерами таких семей могут служить следующие:

- семьи в состоянии явного или латентного развода с нарушением внутрисемейного взаимодействия, в результате которого ребенок или отторгается семьей как ненужный, или возводится в элемент манипулирования;
- семьи с субъективной нехваткой материальных ресурсов, когда ребенок воспитывается в постоянном ограничении своих детских потребностей в виду ориентировки родителей на достижение последующих материальных ценностей (машина, мебель, квартира, одежда и т. д.), причем при объективной оценке экономическая составляющая данных семей достаточно социально приемлема;
- семьи с «катастрофическим мышлением», в которых родители закладывают в ребенка страх как перед социальным окружающим миром (все люди – обманщики и злодеи), так и перед предметами и явлениями (боязнь автокатастроф, бедствий и т. д.);
- монородительские семьи или семьи со смертью одного из родителей, где ребенок полностью исключается из сферы психологического внимания, или, наоборот, становится объектом приложения всех сил оставшегося родителя;
- дисфункциональные семьи, в которых в том или ином виде на отношения с ребенком накладываются личные проблемы внутрисемейного окружения – нереализованность, депрессивные состояния или невротизация родителей;
- семьи с нарушениями межпоколенных отношений, в которых в явном или скрытом виде имеется борьба за лидерство в воспитании ребенка;
- семьи, в которых ребенок воспитывается в ситуации материнской, эмоциональной и социальной депривации, связанной с занятостью родителей или пренебрежительными стилями воспитания;
- семьи со сверххранним или сверхпоздним родительство, нарушающим адекватное восприятие ребенка;
- семьи с достаточно высоким или значительно сниженным уровнем общего образования и культуры, в которых к уровню психофизического развития ребенка предъявляются завышенные или заниженные требования.

Таким образом, дисфункциональная семья как основа развития ребенка является фактором, нарушающим его адаптивное и полноценное развитие.

Диагностика личностного и психофизического развития детей из таких семей показывает, что в дошкольном возрасте часто формируются различные специфические способы отношения с миром, нарушения в коммуникации со взрослыми и сверстниками, неспособность усваивать программу воспитания и обучения в соответствии с возрастом. У многих из таких детей имеются психосоматические нарушения различных органов и систем, особенно центральной нервной системы и желудочно-кишечного тракта. Достаточно часто имеются нарушения в питании, в структуре сна и отдыха, гипервозбудимость или астено-невротические состояния.

Исходя из вышеизложенного, психолого-педагогическое сопровождение детско-родительских отношений семей, имеющих ребенка дошкольного возраста, должно быть основано на определении особенностей воспитания и развития ребенка, степени и специфики использования родителями личного детского опыта из прародительских семей, а также на выявлении дисфункциональности и явных или скрытых социально-коммуникативных проблем.

К сожалению, достаточно часто в психологической практике при работе с детьми дошкольного возраста используются методики и технологии определения социального и психофизического статуса ребенка, не учитывающие весь комплекс детско-родительских отношений. Вследствие этого возможны ситуации несоответствующего психологического заключения, неверный план коррекционных мероприятий и недооценка или гиперболизация проблем в развитии ребенка.

Часто данная ситуация провоцирует пренебрежительное или негативное отношение родителей к предлагаемым специалистами методам и стилям воспитания, не приводит семью к необходимости пересмотра детско-родительских отношений, что, в конечном итоге, затрудняет формирование необходимых изменений в состоянии и развитии ребенка.

Таким образом, адекватное восприятие специалистом всего комплекса детско-родительских отношений позволит ему установить контакт со всеми членами семьи ребенка, проанализировать весь спектр имеющихся внутрисемейных отношений и помочь родителям сформировать необходимый стиль воспитания. Соответствующее родительское поведение и родительские установки помогут семье преодолеть нарушения социального функционирования, решить социально-коммуникативные проблемы и улучшить психофизическое развитие собственного ребенка.

## ТОМ 2. СОДЕРЖАНИЕ

<b>Секция «Психология и когнитивные науки» .....</b>	<b>3</b>
Разработка метода экспресс-диагностики нарушений зрительно-моторной координации при состояниях со сниженной работоспособностью .....	3
<i>Г.Н. Арсеньев, Д.В. Захарченко, Т.П. Лаврова, О.Н. Ткаченко, В.В. Дементийко, В.Б. Дорохов (Москва)</i>	
Особенности представления о «сохранении» у первоклассников, обучающихся в условиях специально организованной учебной деятельности .....	4
<i>Т.Т. Архипова (Нижевартовск)</i>	
О специфичности зрительных механизмов второго порядка .....	6
<i>В.В. Бабенко, Д.В. Явна (Ростов-на-Дону)</i>	
Религиозное сознание – различительные особенности и специфические признаки ..	7
<i>Л.Д. Битехтина (Москва)</i>	
К проблеме сенсорного порога .....	9
<i>Н.П. Владыкина (Санкт-Петербург)</i>	
Посттренинговое влияние на процесс решения интеллектуальных задач .....	11
<i>А.К. Ерофеев, А.П. Аминач (Москва)</i>	
Новые методики измерения эмоционального интеллекта .....	12
<i>Д.В. Люсин, В.В. Овсянникова (Москва)</i>	
Динамика интрапсихических образов в сновидениях .....	13
<i>А.В. Россохин, О.В. Лутова (Москва)</i>	
Психология как наука о душе человека .....	15
<i>В.М. Снетков (Санкт-Петербург)</i>	
Выживание в мире машин: взгляд психолога развития на причины веры в магию в век науки .....	18
<i>Е.В. Субботский (Ланкастер, Великобритания)</i>	
Структурно-функциональные характеристики музыкального мышления .....	20
<i>С.А. Томчук (Ярославль)</i>	
Ранние неадаптивные схемы при депрессии разной степени тяжести .....	22
<i>Д.В. Труевцев (Барнаул)</i>	
Ментальная репрезентация ситуации сдачи экзамена в юношеском возрасте .....	25
<i>А.Э. Цымбалюк (Ярославль)</i>	
Когнитивные способности Интернет-активного школьника .....	27
<i>Л.В. Черемошкина, А.Е. Харитонов, А.В. Кузнецова (Москва)</i>	
<b>Секция «Зоопсихология и сравнительная психология» .....</b>	<b>29</b>
Сравнительная системная психофизиология .....	29
<i>В.В. Гаврилов (Москва)</i>	
Тематическая видеопрезентация как средство оптимизации учебного процесса в рамках курса «Зоопсихология и сравнительная психология» .....	30
<i>О.Ю. Гроголева (Омск)</i>	
Использование сравнительно-психологического подхода в изучении амплификации развития детей раннего и дошкольного возраста .....	33
<i>Ю.В. Ефимова (Москва)</i>	
Экспериментальные подходы к анализу высших когнитивных процессов у птиц .....	35
<i>З.А. Зорина, Е.В. Мандрико (Москва)</i>	
Протосознание животных как предпосылка человеческого сознания .....	36
<i>А.В. Никольская (Москва)</i>	

Отечественная зоопсихофизика: состояние и проблемы .....	39
<i>Л.А. Селиванова (Москва)</i>	
Инициирование феральными (бродячими) собаками контакта с людьми: понимание или манипуляция? .....	41
<i>Е.Ю. Федорович, Е.С. Непринцева, С.А. Емельянова, Н.Н. Мешков (Москва)</i>	
Сравнительно-психологические аспекты психодиагностических признаков рисунков .....	44
<i>Г.Г. Филиппова (Москва)</i>	
Эмпирическое исследование восприятия самих себя у понгид (на примере рисования перед зеркалом у орангутанов) .....	46
<i>И.А. Хватов (Москва)</i>	
<b>Секция «Экологическая психология» .....</b>	<b>48</b>
Особенности структурных элементов сознания как детерминант типа делового взаимодействия личности .....	48
<i>М.В. Аборина (Самара)</i>	
Детерминанты толерантных установок у школьников .....	50
<i>Ю.Д. Бабаева, П.А. Сабашов (Москва)</i>	
Эколого-психологические характеристики качества жизни личности .....	52
<i>А.Л. Верник (Киев)</i>	
Профессиональные деформации и условия предупреждения риска их возникновения у руководителей образовательных учреждений .....	53
<i>Т.Е. Егорова, Е.Н. Семякина (Н. Новгород)</i>	
Очерк концепций экологической психологии .....	56
<i>Д.С. Ермаков (Новомосковск)</i>	
Об экологичности педагогического взаимодействия .....	56
<i>М.М. Заброцкий (Киев)</i>	
Взаимосвязь отношений в студенческой группе и динамики развития личностных качеств студентов .....	57
<i>А.В. Капцов (Самара)</i>	
Оценка ресурсов образовательного учреждения с позиции системы менеджмента качества .....	59
<i>О.Р. Клюева, В.Н. Смирнов (Красноармейск Моск. обл.)</i>	
Взаимодействие с профессиональной средой представителей различных социономических профессий: врачей и нотариусов .....	61
<i>П.Б. Кодеес (Москва)</i>	
Эколого-психологические аспекты качества жизни современного человека .....	63
<i>К.В. Костюкова (Киев)</i>	
Конструирование социального мира субъектом .....	64
<i>Н.И. Леонов (Ижевск)</i>	
К проблеме «кризисного» изучения психологического здоровья молодежи .....	66
<i>О.В. Матвиенко (Киев)</i>	
Влияние экономического кризиса на внешние и внутренние факторы удовлетворенности трудом .....	67
<i>М.О. Мдивани, Е.Н. Климова (Москва)</i>	
Отражение в сознании компонентов окружающей среды .....	68
<i>М.О. Мдивани, Э.В. Лидская, Ш.Р. Хисамбеев (Москва)</i>	
Переживание «единения с природой» как составляющая экологического сознания ...	69
<i>М.О. Мдивани, Э.В. Лидская, Ш.Р. Хисамбеев (Москва)</i>	



Среда и субъект: точки соприкосновения .....	72
<i>С.К. Нартова-Бочавер (Москва)</i>	
Теоретические предпосылки экпсихологического подхода к развитию психики ....	73
<i>В.И. Панов (Москва)</i>	
Социализация и (или) экологизация .....	74
<i>Г.Д. Петрова (Новомосковск)</i>	
Опыт развития субъектности студентов в образовательной среде технологического колледжа .....	76
<i>Г.П. Позднякова (Москва)</i>	
Экпсихологический подход к исследованию образовательной среды военного вуза .....	78
<i>М.В. Селезнева (Рязань)</i>	
Антропогенез в категориях экологической психологии .....	81
<i>Ю.М. Швалб (Киев)</i>	
<b>Секция «Перинатальная психология» .....</b>	<b>83</b>
Российская семья: материнское отношение и качество привязанности ребенка к матери .....	83
<i>Н.Н. Авдеева (Москва)</i>	
Психологическая готовность к родительству как регулятор репродуктивного поведения .....	85
<i>К.Н. Белогай (Кемерово)</i>	
Проблема взаимосвязи эмоционального благополучия ребенка раннего возраста и детско-материнских взаимоотношений .....	86
<i>И.Е. Валитова, И.В. Шматкова (Брест)</i>	
Сиблинговая позиция человека и его успешность в семейных и социальных ролях ....	88
<i>С.А. Векилова (Санкт-Петербурге)</i>	
О психологической практике применения «Родительского договора» в молодой семье, ожидающей ребенка .....	90
<i>Е.С. Григорьева (Ярославль)</i>	
Специфика самосознания женщин с разным опытом кормления ребенка .....	92
<i>О.Ю. Гроголева, Л.И. Волошиненко (Омск)</i>	
Значение народных традиций родовспоможения в условиях межкультурного пространства современного Кыргызстана .....	95
<i>Г.А. Захарова (Бишкек)</i>	
Мотивационная основа родительства и характер его осуществления .....	97
<i>Е.И. Захарова (Москва)</i>	
Психологический анализ понятия материнства с позиций деятельностного подхода .....	99
<i>Т.М. Зенкова (Комсомольск-на-Амуре)</i>	
Факторы развития мотивационной сферы материнства современных женщин .....	102
<i>Т.М. Зенкова (Комсомольск-на-Амуре)</i>	
Особенности представлений беременных женщин о будущем ребенке .....	104
<i>Н.Ю. Ивушкина, М.Р. Тимашева (Волгоград)</i>	
Психологические особенности беременных женщин с бесплодием в анамнезе .....	106
<i>А.Н. Михалева, Г.Г. Филиппова (Москва)</i>	
Психолого-педагогическая помощь родителям детей с проблемами развития .....	108
<i>Е.С. Никифорова (Москва)</i>	

Перинатальная психология в клинической практике .....	110
<i>Е.Ю. Печникова (Москва)</i>	
Психологический компонент акушерской агрессии как показатель особенностей коммуникации пациенток и персонала учреждений родовспоможения .....	111
<i>Т.В. Скрицкая (Новосибирск)</i>	
Материнская позиция и ценности ВИЧ-инфицированных женщин, находящихся в местах лишения свободы .....	114
<i>Н.Р. Стрельникова (Новосибирск)</i>	
Место родов и эмоциональная удовлетворенность родами: пути исследования. Теоретический обзор .....	117
<i>И.А. Сусанова (Москва)</i>	
Особенности внутреннего диалога с ребенком у матерей с разным типом отношения к беременности .....	119
<i>Е.А. Тетерлева (Екатеринбург)</i>	
Проблема соотношения «биологическое – социальное» в исследованиях психологии материнства .....	121
<i>Э.С. Тимербулатова (Новосибирск)</i>	
Проективные методики в диагностике и коррекции психосоматического компонента репродуктивной сферы .....	124
<i>Г.Г. Филиппова (Москва)</i>	
Коммуникативная активность как основа психического здоровья младенцев с позиции уровневой структуры общения .....	126
<i>Ю.В. Фомина (Самара)</i>	
Условно хорошая мать как фактор возникновения психосоматических нарушений репродуктивной сферы у женщин .....	127
<i>М.А. Чижова (Москва)</i>	
Подготовка специалистов к работе с семьей как психологическая проблема .....	129
<i>О.А. Шаграева (Москва)</i>	
Психологические особенности беременных женщин с невынашиванием в анамнезе .....	131
<i>Е.В. Юрина, Г.Г. Филиппова (Москва)</i>	
<b>Секция «Психологическая антропология» .....</b>	<b>134</b>
Концептуальная схема антропоцентриции психологических исследований .....	134
<i>Н.А. Аняньева (Москва)</i>	
Каузальный подход к психодиагностике .....	136
<i>А.Ф. Ануфриев (Москва)</i>	
Голос как предмет научного познания и перспективы практики .....	139
<i>К.Ю. Балянин (Москва)</i>	
К вопросу о переживании времени .....	141
<i>А.А. Дьячук (Красноярск)</i>	
Информативность самооценок для прогнозирования поведения личности .....	142
<i>И.В. Егоров (Москва)</i>	
К вопросу о рефлексии .....	143
<i>И.А. Кайдановская (Ростов-на-Дону)</i>	
Адаптация или освоение .....	145
<i>А.К. Осницкий (Москва)</i>	
Особенности психологической защиты в подростковом возрасте .....	147
<i>А.В. Соловьева (Москва)</i>	

Особенности национального самоопределения современных студентов .....	149
<i>Г.С. Степанова (Воронеж)</i>	
Антропогенез сознания субъекта труда .....	151
<i>В.И. Тютюнник (Москва)</i>	
Особенности комплексного исследования индивидуальности в системе психологической антропологии .....	154
<i>Л.Б. Филонов (Москва)</i>	
Смысл компендиума психолого-антропологической диагностики .....	156
<i>Л.Б. Филонов, Н.А. Ананьева (Москва)</i>	
<b>Секция «Актуальные проблемы современного дошкольного образования» ....</b>	<b>159</b>
Приоритетные направления воспитания детей дошкольного возраста в современных условиях .....	159
<i>Т.В. Антонова (Москва)</i>	
Опыт организации работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в условиях лекотеки .....	161
<i>И.А. Качанова (Москва)</i>	
Инклюзивное образование дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции .....	163
<i>Э.И. Леонгард (Москва)</i>	
Специфика современной дошкольной дидактики .....	166
<i>Л.А. Парамонова (Москва)</i>	
Особенности организации обучения детей дошкольного возраста иностранным языкам .....	168
<i>Н.М. Родина (Москва)</i>	
К вопросу о формах организации развивающей предметно-игровой среды .....	171
<i>Е.В. Трифонова (Москва)</i>	
Закон соответствия позиции взрослых требованию развития личности ребенка ....	174
<i>В.И. Тютюнник (Москва)</i>	
Проблема социального сиротства в современном дошкольном мире .....	176
<i>А.Ш. Шахманова (Москва)</i>	
<b>Секция «Структурно-диалектическая психология развития» .....</b>	<b>179</b>
Особенности влияния прохождения личностных кризисов на паттерны поведения учащихся колледжей .....	179
<i>Е.Б. Андреева (Москва)</i>	
Младший школьник в малой социальной группе. Особенности развития нравственной нормативности .....	179
<i>Н.А. Байковская (Москва)</i>	
Особенности взаимосвязи формально-логических и диалектических структур в мышлении дошкольников .....	181
<i>А.К. Белолицкая (Москва)</i>	
Понятие «развитие» в структурно-диалектической психологии развития .....	183
<i>Н.Е. Веракса (Москва)</i>	
Развитие умственных способностей детей в рамках инклюзивного образования ....	184
<i>Н.С. Денисенкова (Москва)</i>	
Развитие диалектического мышления у студентов-психологов русского и американского университетов .....	185
<i>И.И. Дубинина (Москва)</i>	

Структура социальной инвалидности как социально-психологического явления ..	186
<i>А.В. Ильин (Москва)</i>	
Рефлексия личностных норм как фактор успешного освоения нормативного пространства школы старшеклассниками .....	189
<i>Т.В. Морозова (Москва)</i>	
Развитие нормативности детей и взрослых .....	190
<i>А.К. Пащенко (Москва)</i>	
Структурно-диалектический анализ пространства возможностей .....	192
<i>И.Б. Шиян (Москва)</i>	
Проблемы понимания диалектического содержания научного текста .....	193
<i>О.А. Шиян (Москва)</i>	
Профессиональные нормы как фактор организации поведения студентов-психологов в процессе обучения .....	195
<i>И.У. Юшваева (Москва)</i>	
<b>Секция «Психология развития» .....</b>	<b>197</b>
Влияние типов эмоциональной привязанности младших дошкольников на особенности нормативного поведения .....	197
<i>Л.В. Алексеева (Москва)</i>	
К вопросу о социальном партнерстве в сфере дошкольного образования (родители, педагоги дошкольных образовательных учреждений, учителя) .....	198
<i>Т.И. Алиева (Москва)</i>	
Развитие межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста .....	200
<i>О.А. Аракчеева (Санкт-Петербург)</i>	
Временная перспектива будущего у подростков с ослабленным зрением .....	203
<i>К.К. Бейнарович (Санкт-Петербург)</i>	
Роль психологии развития в предотвращении кризиса детства .....	205
<i>С.А. Беличева (Москва)</i>	
Возможности использования методики «Исключение предметов» для исследования способности к обнаружению противоречий у детей дошкольного возраста .....	207
<i>А.К. Белоусова, М.А. Муратова (Ростов-на-Дону)</i>	
О появлении «триады риска» в онтогенезе .....	209
<i>Л.В. Бороздина (Москва)</i>	
Роль моделей толерантного поведения в развитии личности .....	210
<i>А.Д. Вислова (Нальчик)</i>	
Возрастные особенности опознания зрительных образов у детей с нарушениями развития .....	213
<i>Е.А. Вишнева (Москва)</i>	
Дети-манипуляторы: возможные причины и психологические последствия .....	214
<i>З.И. Власова (Кишинев)</i>	
Личностные особенности подростков-сатанистов .....	216
<i>О.И. Ефимова (Ульяновск)</i>	
Соотношение ценностей семья и дружба в социальной ситуации развития девиантных подростков .....	218
<i>О.И. Ефимова, А.А. Ощепков (Ульяновск)</i>	
Связь психологических потребностей подростков и юношей с выбором жанров компьютерных игр .....	220

<i>Т.Б. Киселева, С. Воробьева (Москва)</i>	
Развитие доминирующей мотивации в школьных возрастах .....	221
<i>И.Ю. Кулагина (Москва)</i>	
Распознавание эмоций и понимание их причин детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра .....	223
<i>Е.И. Лебедева, Е.А. Сергиенко (Москва)</i>	
Развитие личностного пространства в онтогенезе .....	225
<i>Н.Н. Мозговая (Ростов-на-Дону)</i>	
Влияние семейного и школьного контекстов социальной ситуации развития подростков на формирование самостоятельности .....	227
<i>Т.Ю. Садовникова (Москва)</i>	
Пути становления личностной идентичности в подростковом и юношеском возрасте .....	230
<i>О.О. Савина, О.М. Смирнова (Москва)</i>	
Сказка и любимый персонаж в картине мира ребенка .....	232
<i>Н.В. Солнцева, А.А. Бобурова (Санкт-Петербург)</i>	
Представления о жизненных перспективах детей-сирот .....	233
<i>Н.И. Федотова, Н.В. Гребенникова (Москва)</i>	
Отклоняющееся поведение и его связь с возрастными кризисами .....	236
<i>Л.Б. Филонов, И.Н. Коноплева (Москва)</i>	
<b>Секция «Развитие личности» .....</b>	<b>239</b>
Проблема индукции и измерения эмоциональных состояний: разработка новой диагностической методики .....	239
<i>Е.А. Абисалова (Москва)</i>	
Методологические ограничения исследования морального развития. ....	240
<i>Т. П. Авдулова (Москва)</i>	
Уровни развития структурных компонентов Я-концепции .....	242
<i>В.С. Агапов (Москва)</i>	
Методологические основы этнопсихологии .....	243
<i>З.И. Айгумова (Москва)</i>	
Психологическое сопровождение развития самоконтроля как необходимого компонента профессиональной деятельности учителя .....	245
<i>Л.О. Андропова (Тула)</i>	
Развитие нравственных представлений в подростковом возрасте как фактор становления личности .....	247
<i>Ю.Н. Анищенкова (Минск)</i>	
Альтруизм как диалог с миром .....	250
<i>Н.Е. Антипова (Минск)</i>	
Дифференциация личностных качеств авторов граффити по топографическому признаку .....	252
<i>А.И. Белкин (Самара)</i>	
Развитие культуры «Я» студентов педагогического колледжа в процессе изучения психологии .....	254
<i>Е.А. Болотова (Белгород)</i>	
К построению схемы гармонизации уровней самооценки и притязаний .....	257
<i>Л.В. Бороздина (Москва)</i>	
Основные признаки музыкального фанатизма .....	258
<i>О.А. Варегина (Москва)</i>	

Структура мотивационной сферы и перспектива будущего старшекласников .....	260
<i>И.И. Вартанова, И.А. Домахина (Москва)</i>	
Особенности профессиональной идентичности студентов режиссерского факультета .....	261
<i>О.В. Гавриченко (Москва)</i>	
Мотивационная, когнитивная и личностная характеристика студентов с разным представлением о психологическом возрасте .....	262
<i>А.А. Гольцова (Ярославль)</i>	
Влияние ценностных ориентаций на мотивацию переоценки профессиональной деятельности на ступени зрелости .....	264
<i>Г.А. Горбунова (Самара)</i>	
Ценностные отношения как интегральная характеристика личности .....	266
<i>В.И. Горвая, Н.Ф. Петрова (Ставрополь)</i>	
Аспекты диверсификации гендерной субкультуры женщины .....	268
<i>Л.Н. Гридяева (Воронеж)</i>	
Самоактуализация личности и способы совладания со стрессом .....	271
<i>Л.В. Дементьева (Санкт-Петербург)</i>	
Психология конструктивного и деструктивного самоутверждения личности .....	274
<i>Т.Д. Дубовицкая, Е.А. Киреева (Стерлитамак)</i>	
Личность: сферы функционирования и уровни зрелости .....	276
<i>Е.В. Завгородняя (Киев)</i>	
Автобиографическая практика как отражение специфики субъектности .....	277
<i>Р.П. Ляхов (Новосибирск)</i>	
Осмысление человеком жизненного пути в семейно-родовом и историческом контекстах .....	279
<i>Т.Г. Манакова (Москва)</i>	
Презентация книги «Отчужденные: Абсолют отчуждения» .....	281
<i>В.С. Мухина (Москва)</i>	
Помощь другому как психологическое средство личностного развития .....	284
<i>М.Н. Наконечная (Нежинск)</i>	
Личностно-профессиональное развитие воспитателей дошкольных образовательных учреждений .....	285
<i>Е.А. Ничипорюк (Ростов)</i>	
Автобиографический нарратив с позиций культурно-деятельностного подхода .....	287
<i>В.В. Нуркова (Москва)</i>	
К проблеме изучения совести в психологии .....	289
<i>М.В. Нухова (Уфа)</i>	
Психологические особенности развития спонтанной исследовательской активности дошкольников .....	291
<i>А.С. Обухов, Н.В. Бородкина (Москва)</i>	
Ценностные аспекты социальной активности молодежи .....	294
<i>О.В. Оконешникова (Мурманск)</i>	
Структурирование внутреннего мира как проблема жизни личности .....	296
<i>Н.В. Папуча (Нежинск)</i>	
Саморазвитие как необходимое профессионально значимое личностное качество учителя начальных классов .....	297
<i>Н.А. Пешкова (Тула)</i>	

Социальная психология формирования инновационной личности .....	299
<i>А.А. Понукалин (Саратов)</i>	
Переломное событие как фактор трансформации жизненных перспектив личности .....	301
<i>И.А. Ральникова (Барнаул)</i>	
Исследование трансферентных измененных состояний сознания методом экспликации ментальных карт .....	303
<i>А.В. Россохин, О.А. Телкова (Москва)</i>	
Коррекция личности осужденного в условиях исполнения наказания .....	305
<i>В.Б. Салахова (Ульяновск)</i>	
Особенности психических отношений личности на разных этапах онтогенеза .....	306
<i>Т.Н. Сахарова (Москва)</i>	
Ретробиографическое сознание личности .....	308
<i>Т.В. Семенова (Самара)</i>	
Структура и содержание самоотношения как личностного образования .....	310
<i>О.Б. Смирнова (Тула)</i>	
Проблема профессиональной идентичности личности в современной психологии ..	312
<i>Т.В. Смолякова (Москва)</i>	
Представления об отцовстве в современной культуре .....	313
<i>Т.Н. Счастливая (Москва)</i>	
Неклассический подход к исследованию эмоций человека .....	314
<i>Л.В. Тарабакина (Москва)</i>	
Подходы к рассмотрению силы «Я» в психологии .....	317
<i>Т.С. Творогова (Тула)</i>	
Образ мира у студентов из городской и сельской местности .....	318
<i>В.А. Тенькова (Воронеж)</i>	
Удовлетворенность браком в период кризиса «середины жизни» .....	320
<i>О.В. Тимофеева (Воронеж)</i>	
Особенности развития «образа Я» средствами диалога на разных ступенях онтогенеза .....	322
<i>О.А. Устинова (Новокузнецк)</i>	
Диагностика внутреннего конфликта в психологической практике .....	324
<i>Е.Б. Фанталова (Москва)</i>	
Психосемантический анализ динамики внутренних отношений личности .....	326
<i>С.М. Федорова (Москва)</i>	
Обыденные представления об эмоциональном человеке .....	328
<i>С.С. Федосина (Пермь)</i>	
Влияние рефлексии на развитие компетентности .....	330
<i>Г.В. Харитонова (Москва)</i>	
Модель психологической готовности личности к предпринимательской деятельности в отечественном аграрном секторе .....	332
<i>Т.Г. Хащенко (Ульяновск)</i>	
Психологические особенности переживания горя .....	334
<i>Т.А. Шилова (Москва)</i>	
Управление ситуацией субъектом деятельности в процессе формирования психологической безопасности .....	335
<i>Н.Л. Шлыкова, М.И. Тылкина (Москва)</i>	

Психологическое содержание гражданского самосознания .....	337
<i>Н.Л. Шлыкова (Москва)</i>	
<b>Секция «Психология семьи» .....</b>	<b>341</b>
Возрастные особенности материнского взаимодействия с детьми .....	341
<i>А.Е. Борисова (Москва)</i>	
Особенности взаимодействия с матерью подростков из полных и неполных семей .....	342
<i>И.А. Буровихина (Москва)</i>	
Эмоциональный опыт детства и взаимоотношения с партнером .....	345
<i>М.В. Галимзянова, К.Г. Ефимова (Санкт-Петербург)</i>	
Проблемы подростковой гендерной идентичности .....	347
<i>Е.М. Ижванова (Москва)</i>	
Деадаптивные формы поведения супругов в конфликтных ситуациях .....	349
<i>Н.А. Коваль (Тамбов)</i>	
Уважение подростков к родителям как самостоятельный параметр детско-родительских отношений .....	351
<i>А.М. Коновалова (Москва)</i>	
Неблагоприятное семейное воспитание как фактор развития наркомании у ребенка .....	353
<i>О.П. Макушина (Воронеж)</i>	
Влияние возрастных особенностей образа «Я» на становление семейных отношений .....	356
<i>Т.С. Мороз (Тула)</i>	
Конфликтное поведение молодых супругов .....	358
<i>О.В. Морозова (Владимир)</i>	
Модель социально-психологических детерминант успешного приемного родительства .....	360
<i>Е.И. Николаева (Санкт-Петербург), О.Г. Япарова (Новосибирск)</i>	
Интерактивная психология: атомистическая модель семьи .....	362
<i>Н.И. Рихтер (Калининград)</i>	
Исследование семей с разным типом межпоколенной преемственности .....	363
<i>М.А. Сизова (Кострома)</i>	
Своеобразие молодежного «пробного брака» .....	365
<i>А.И. Тащева, С.Н. Фрондзей (Новошахтинск)</i>	
Источник личностного развития субъектов родительства .....	367
<i>И.В. Ткаченко (Армавир)</i>	
Стиль родительского отношения к подросткам в контексте понятия приватности ...	370
<i>Т.К. Хозяинова, М.Д. Ктениду (Краснодар)</i>	
Личностные особенности супругов и семейные отношения .....	371
<i>М.В. Чумаков (Курган)</i>	
Детско-родительские отношения в семьях с нарушением социального функционирования, имеющих ребенка дошкольного возраста .....	372
<i>С.Г. Шабас (Екатеринбург)</i>	
<b>Содержание .....</b>	<b>375</b>