

**Подписной индекс
по Объединенному каталогу
«Пресса России» (Т. 1) – 54242**

**СИБИРСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

№ 35

**Томск
2010**

УЧРЕДИТЕЛЬ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(факультет психологии)

Главный редактор – Г.В. Залевский, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Богомаз С.А., д-р психол. наук, проф.; **Бохан Т.Г.**, канд. психол. наук, доц.; **Галажинский Э.В.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО; **Залевский В.Г.**, канд. психол. наук, доц.; **Кабрин В.И.**, д-р психол. наук, проф. (зам. главного редактора); **Козлова Н.В.**, д-р психол. наук, доц.; **Красноярцева О.М.**, д-р психол. наук, проф.; **Левицкая Т.Е.**, канд. психол. наук, доц.; **Лукьянов О.В.**, канд. психол. наук, доц.; **Мещерякова Э.И.**, д-р психол. наук, проф.; **Муравьева О.И.**, канд. психол. наук, доц.; **Серый А.В.**, д-р психол. наук, проф.; **Финогенова Г.А.** (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г., д-р психол. наук, проф., действительный член РАО (Москва); **Бохан Н.А.**, д-р мед. наук, проф. (Томск); **Вассерман Л.И.**, д-р мед. наук, проф. (Санкт-Петербург); **Вяткин Б.А.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО (Пермь); **Демина Л.Д.**, д-р социол. наук, проф. (Барнаул); **Доценко Е.Л.**, д-р психол. наук, проф. (Тюмень); **Дунаевский Г.Е.**, д-р техн. наук, проф. (Томск); **Залевский Г.В.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО (Томск); **Зинченко В.П.**, д-р психол. наук, проф., действительный член РАО (Москва); **Зинченко Ю.П.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Знаков В.В.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Кабрин В.И.**, д-р психол. наук, проф. (Томск); **Карнышев А.Д.**, д-р психол. наук, проф. (Иркутск); **Ключко В.Е.**, д-р психол. наук, проф. (Томск); **Коробейников И.А.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Кунце Г.**, д-р медицины, проф. (Кассель, Германия); **Мухина В.С.**, д-р психол. наук, проф., действительный член РАО (Москва); **Павлик К.**, д-р психологии, проф. (Гамбург, Германия); **Санжаева Р.Д.**, д-р психол. наук, проф. (Улан-Удэ); **Семке В.Я.**, д-р мед. наук, проф., действительный член РАМН (Томск); **Смирнова С.В.**, канд. психол. наук, доц. (Благовещенск); **Соловьев А.В.**, канд. психол. наук, проф. (Москва); **Тхостов А.Ш.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Ушаков Д.В.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Шюлер П.**, д-р психологии (Марбург, Германия); **Юревич А.В.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАН (Москва); **Яницкий М.С.**, д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЫПУСК

Г.А. Финогенова

Сибирский психологический журнал
включен в Перечень ведущих научных журналов и изданий,
выпускаемых в Российской Федерации,
в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук
по педагогике и психологии.
(Бюллетень Высшей аттестационной комиссии
Министерства образования и науки
Российской Федерации. 2007. № 1)

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
Томский государственный университет, факультет психологии
Телефон/факс: (3822) 52-97-10
E-mail: den@psy.tsu.ru

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 35

2010 г.

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций – Свидетельство ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.
Международным Центром ISSN (Париж) от 4 января 2003 г., печатный вариант – ISSN 1726-7080

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ 5

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО
ОБРАЗА ЖИЗНИ 6
Магазева Е.А. ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИТУАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА 11
Акимова Н.Н. МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 14
Клыпа О.В. К ВОПРОСУ О НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 17

КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Червинская К.Р. КОМПЬЮТЕРНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ЭТАПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 20
Буторин Г.Г., Буторина Н.Е. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
С ПСИХИЧЕСКИМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ 25
Гарифуллин Р.Р. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ НАРКОМАНИИ 29
Ласовская Т.Ю., Яичников С.В. ДИАГНОСТИКА ПОГРАНИЧНОГО ЛИЧНОСТНОГО РАССТРОЙСТВА: КРИТЕРИИ,
ТРУДНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ 33
Потемкина Е.А. ОСОБЕННОСТИ АЛЕКСИТИМИИ У ПАЦИЕНТОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ ГИНЕКОЛОГИЧЕСКИМИ
ЗАБОЛЕВАНИЯМИ 36
Якоуц О.Л. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ У СПОРТСМЕНОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ
ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА 39

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Абрисимова Ю.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ У ГРУПП,
РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ УРОВНЕМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДАННЫМ ЯВЛЕНИЕМ: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 43
Горбатов Д.С. СЛУХИ: К ПРОБЛЕМЕ ДЕФИНИЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ 47
Бескова Т.В. ОСОБЕННОСТИ «ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ» ЗАВИСТИ 52
Дорошина И.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ, ОЖИДАЮЩИХ ПОЯВЛЕНИЯ РЕБЕНКА 57

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

Корниенко Д.С. БЛИЗНЕЦОВОЕ И СИБЛИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ
ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ 61
Чижикова М.Б. ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ 66

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Лукьянов О.В. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РИСКАМИ – АКТУАЛЬНАЯ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА 72
Косолапова Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «Я» ПЕДАГОГА 77
Самсоненко Л.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ
ЛИЧНОСТИ 82

В ПОМОЩЬ ПСИХОЛОГУ: ИССЛЕДОВАТЕЛЮ И ПРАКТИКУ

<i>Залевский В.Г.</i> СУПЕРВИЗИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ). Сообщение 1	87
--	----

ИНФОРМАЦИЯ

Из диссертационных советов	90
Наши авторы	91
Правила оформления материалов для публикации в «Сибирском психологическом журнале»	93

CONTENTS

ADDRESS TO READERS	5
--------------------------	---

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>Salevsky G.V., Kuzmina Yu.V.</i> SOME PROBLEMS OF HEALTH PSYCHOLOGY AND HEALTH STYLE OF LIFE	6
<i>Magazeva E.A.</i> TYPOLOGICAL FEATURES OF STRATEGY OF ACTIVITY IN A SITUATION OF A PERSONAL CHOICE	11
<i>Akimova N.N.</i> MOTIVATION AND MEANING FORMATIONS OF A UNIVERSITY STUDENT'S PERSONALITY	14
<i>Klypa O.V.</i> THE PROBLEM OF THE INITIAL STAGE OF THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN OF PSYCHOLOGE	17

CLINICAL (MEDICAL) PSYCHOLOGY

<i>Vasserman L.I., Iovlev B.V., Chervinskaya K.R.</i> COMPUTER PSYCHODIAGNOSIS IN THE THEORY AND PRACTICE OF MEDICAL PSYCHOLOGY: THE STAGE AND THE ASPECTS FOR DEVELOPMENT	20
<i>Butorin G.G., Butorina N.E.</i> THEORETICAL AND MRTHODOLOGICAL BASICS OF REHABILITATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH MENTAL AND BEHAVIORAL DISORDERS	25
<i>Garifullin R.R.</i> PSYCHOLOGIC APPROACHES TO THE PROBLEM OF DRUG ADDICTION	29
<i>Lasovskaya T.U., Jaichnikov S.V.</i> DIAGNOSTICS OF BORDERLINE PERSONALITY DISORDER: CRITERIONS, DIFFICALTIES, PROBLEMS	33
<i>Potjomkina E.A.</i> FEATURES OF THE ALEXITHYMIA AT PATIENTS WITH A CHRONIC GYNECOLOGIC DISEASES	36
<i>Yakotsuts O.L.</i> THE FEATURES OF MOTIVES' AND REQUIREMENTS' SPHERE OF PERSONS WITH DIFFERENT LEVEL OF MOVING ACTIVITY	39

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Abrosimova Yu.A.</i> COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SYSTEMS OF IDEAS OF INTEGRATED PERSONALITY IN THE GROUPS OF PEOPLE WHO INTERACT WITH THIS PHENOMENON AT DIFFERENT LEVELS: PSYCHOSEMANTIC ASPECT	43
<i>Gorbatov D.S.</i> RUMORS: ABOUT THE PROBLEM OF DEFINITION IN SOCIAL PSYCHOLOGY	47
<i>Beskova T.V.</i> FEATURES OF THE «SUBJECT FIELD» OF ENVY	52
<i>Doroshina I.G.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF RELATIONS OF THE SPOUSES, EXPECTING THE CHILD BIRTH	57

GENETIC PSYCHOLOGY (PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT)

<i>Kornienko D.S.</i> TWIN AND SIBLING STUDIES OF TEMPERAMENT IN CONTEXT OF INTEGRAL INDIVIDUALITI THEORY	61
<i>Chizhkova M.B.</i> THE PESEARCH OF THE SENIOR STUDENTS PERSONAL QUALITIES IN THE PEROID OF THE IDENTITY CRISIS	66

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

<i>Lukyanov O.V.</i> MANAGEMENT IN EDUCATIONAL RISKS – ACTUAL SOCIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PRACTICE	72
<i>Kosolapova N.G.</i> FORMING OF SELF PROFESSIONAL «EGO» OF THE TEACHER	77
<i>Samsonenko L.S.</i> PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE PERSONAL'S LIFE PROSPECT	82

FOR PSYCHOLOGIST HELPING: RESEARCHES AND PRACTITIONERS

<i>Salevsky V.G.</i> SUPERVISION IN SOCIAL SPHERE (WORKS EXPERIENCE). Part 1	87
--	----

INFORMATION

From dissertation advices	90
Our avtors	91
Rules of registration of materials in SPM	93

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ И ДРУЗЬЯ, ЗДРАВСТВУЙТЕ!

Начиная с этого номера нашего журнала, я буду Вас приветствовать именно так: «Здравствуйте!». Это говорит о том, что наш журнал впредь будет особое внимание уделять вопросам здоровья во всех его проявлениях: физическом, психическом и духовном.

Действительно, отмечаемые в течение последних десятилетий устойчивые тенденции ухудшения здоровья человечества, снижения рождаемости и роста смертности при явном прогрессе медицины бросают вызов обществу, власти и науке, в том числе и психологической. Особенно в большой опасности молодое поколение нации – болезни молодеют, цивилизация все больше, отрываясь от культуры, порождает «болезни цивилизации», о чем предупреждал еще в начале прошлого века К. Ясперс, а К. Лоренц говорил о восьми смертных грехах цивилизации, наносящих вред здоровью людей.

К сожалению, научные исследования показывают, что здоровье занимает далеко не первое место в иерархии ценностных ориентаций студенческой молодежи, а ведь она – интеллектуальный потенциал нации, задающий творческую энергию инновационным преобразованиям, преодолению всевозможных кризисов и их предупреждению.

При всем давлении сегодня на умы и сердца наши бизнес-установки «все продается и покупается» надо помнить, что «здоровье ни за какие деньги не купишь!».

Я приглашаю коллег-психологов и всех, кто заинтересован в обсуждении и решении теоретических и практических задач проблемы здоровья и здорового образа жизни, к сотрудничеству с «Сибирским психологическим журналом».

Завершая обращение, хочу сказать: даже если в чем-то и можно согласиться с утверждением Платона и Ницше, что болезнь несет в себе некоторый творческий элемент, все-таки лучше не болеть!

Будьте здоровы!

Главный редактор

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина (Томск)

Аннотация. Обсуждаются некоторые актуальные проблемы психологии здоровья и здорового образа жизни человека. Акцент сделан на социокультурные аспекты представлений о здоровье в разные периоды развития человечества.

Ключевые слова: психология здоровья; образ жизни; социокультурный эталон здоровья; здоровая личность; цивилизация.

Здравствуйте! Здравия желаю!
Здоровеньки булы!
Будьте здоровы!
Народные приветствия

Практически во всех мировых культурах принято приветствовать друг друга при встречах и прощаниях пожеланиями здоровья. По справедливому мнению А. Шопенгауэра, здоровье до того перевешивает все остальные блага жизни, что здоровый нищий счастливее больного короля. Исчерпывающе, на наш взгляд, оценил роль здоровья в жизни человека русский врач и писатель В. Вересаев, считая, что со здоровьем ничего не страшно, никакие испытания; его потерять – значит, потерять все; без него нет свободы, нет независимости, человек становится рабом окружающих людей и обстановки; оно – высшее и необходимое благо, а между тем удержать его так трудно. Г. Гейне, следуя за Платоном, считал здоровье «единственной красотой». Значительно раньше об этом сказал Геродот: «Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играют силы, бесполезно богатство и бессилён разум» (цит. по [1. С. 74]).

Казалось бы, эту «красоту» и одну из самых бесценных ценностей человека («здоровье ни за какую цену не купишь!») люди должны лелеять, беречь и укреплять как никакую другую. Но, увы! Статистика неумолимо демонстрирует тенденцию ухудшения здоровья человечества, и это при увеличении средней продолжительности жизни! Парадокс состоит в том, что вторую половину жизни (которая, кстати, всё больше удлиняется в ущерб первой половине) человек, как правило, уже лечится, т.е. увеличивает продолжительность своей жизни только за счет достижений медицины.

Цивилизация галопирует и далеко не всегда во благо человека, во благо культуры, в том числе и во благо культуры здоровья. Крупнейший этолог XX в. К. Лоренц говорил о восьми смертных грехах цивилизованного человечества, грозящих современной цивилизации саморазрушением, а человечеству как виду – гибелью: перенаселение Земли; опустошение естественного жизненного пространства; все ускоряющееся развитие техники, которое делает людей слепыми ко всем под-

линным ценностям; исчезновение всех сильных чувств и аффектов; генетическое вырождение, связанное с невозможностью наследования социальных норм и духовных традиций, приводящее к закреплению асоциальных и «паразитических» способов существования у новых поколений; разрыв с традициями, ведущий к разрыву в преемственности поколений; возрастающая индоктринируемость человечества, т.е. унификация взглядов и убеждений, потеря индивидуальности, манипулирование массами людей с помощью всевозможных доктрин, идеологических средств и технологий воздействия на массовое сознание; ядерное оружие, не только грозящее глобальной катастрофой, но и удерживающее человечество в состоянии страха и недоверия [16].

Неумолимая статистика, противоречивая в цифрах, но единодушная в оценке тенденций, свидетельствует также и о том, что большинство известных человеку болезней молодеет, а некоторые из них – это вообще болезни молодых (СПИД, алкоголизм, наркомания, токсикомания и многие так называемые нехимические аддикции). Все эти проблемы здоровья человека провидчески причислял к «болезням цивилизации» К. Ясперс [28]. Растет число и так называемых часто болеющих детей [3, 15]. Однако сегодня речь идет не только об ухудшении физического здоровья людей, но и о других его аспектах, так сказать, по всей структурно-уровневой вертикали индивидуальности человека: о психическом, психологическом, социальном и духовном здоровье. Так, терроризм – это кровавое свидетельство все возрастающего духовного нездоровья отдельных людей и социальных сообществ, обесценивания человеческой жизни [10]. «Все здоровые люди любят жизнь», – говорил Г. Гейне. Сегодня создается впечатление, что появляется все больше людей, которые жизнь не любят, а значит, можно ставить вопрос об их духовном здоровье.

В настоящее время во многих странах, в том числе и в России, обеспокоенность состоянием здоровья на-

селения отмечена и на уровне правительств, создаются комплексные программы «Здоровье нации», проводятся научные форумы [14] и т.д. Проблемы состояния здоровья людей – это и вызов науке, в том числе психологической, поскольку еще очень много нерешенных проблем теоретического и практического плана по сохранению и укреплению всех аспектов здоровья остаются нерешенными. Это обусловлено многими факторами, в том числе и тем, что в общественном сознании многие годы болезнь культивировалась как ценность – на нее преимущественно были направлены усилия финансовые и научные; здоровье воспринималось как нечто само собой разумеющееся. Духовность и духовное здоровье вообще оказались вне предмета психологии. Правда, наши зарубежные коллеги несколько раньше обратили внимание на проблемы психологии здоровья. В 1978 г. в Американской Психологической Ассоциации было открыто отделение «Психология здоровья»; с 1982 г. начал выходить журнал «Психология здоровья».

Сегодня нет согласия среди ученых о том, что такое здоровье вообще, психическое, психологическое и духовное здоровье в частности. Остаются открытыми вопросы об объяснительных моделях здоровья, эталонах здоровья и здорового человека (личности), здорового образа жизни, о месте здоровья в иерархии ценностных ориентаций и т.д. Прояснение этих и других вопросов о здоровье современного человека стало сегодня особенно актуальным, поскольку в переживаемую нами эпоху социально-экономических кризисов и инновационных процессов ставится вопрос о той цене – здоровье, которую должны заплатить люди, чтобы преодолеть эти кризисы, осуществляя инновационную деятельность.

Стремясь укрепить свое здоровье и пытаясь вести здоровый образ жизни, каждый человек, часто не осознавая этого, ориентируется на определенные образцы или эталоны здоровья. Многие авторы сходятся на выделении трех социокультурных эталонов здоровья – античного, адаптационного и антропоцентрического. Не считая их исчерпывающими сегодня, предпринимаются попытки представить интегративный эталон здоровья [1].

Античная модель здоровья как внутренняя согласованность уходит своими корнями в V в. до н.э. к определению Алкмеона (здоровье – гармония противоположно направленных сил). Наиболее четкое отображение этой модели обнаруживается в трудах Платона, охватившего в ней полярные и однобокие определения здоровья: физиологизм Гиппократ (здоровье «как правильное смешение соков, или гуморов, человеческого организма») и психологизм Цицерона (здоровье «как правильное соотношение различных душевных состояний») в понятии «калокагатия». Здоровье обобщенно определяется как соразмерность души, соразмерность тела и соразмерность их соединения, иначе – «сфера, где сливаются и отождествляются стихии души и тела» [17. С. 426]. Стоиками (от Зенона до Марка Аврелия, Эпикте-

та, Ювенала, Сенеки и др.) здоровье трактуется не только как постоянная сонатность души и тела, но и как жизнь в согласии с Природой («конечная цель человека», по Зенону). Здоровый человек – это человек, для которого характерны здравомыслие, или разумение, и духовная независимость. Здоровый дух свободен, тверд, непоколебим и не подвержен чужеродному внешнему влиянию, властвуя над страстями души и телесными вожделениями, проявляя себя в свободном целеполагании и волеизъявлении («раб тот, кто не может владеть собой») [21].

О.С. Васильева и Ф.Р. Филатов, проведя соответствующий анализ, сводят античную концепцию здоровья к нескольким основным положениям [1. С. 45–47]:

1. Здоровье в античном понимании связывается прежде всего с внутренним устройством человека и в гораздо меньшей степени затрагивает систему его отношений с окружающим миром.

2. Здоровье трактуется как гармония и соразмерность, а здоровое состояние человека базируется на оптимальном соотношении телесных и душевных составляющих человеческого естества и предполагает равновесие противодействующих сил, определяющих жизнедеятельность и активность субъекта.

3. Быть здоровым означает неуклонно следовать собственной природе и общей природе вещей.

4. Здоровая жизнь основывается на руководстве разума. Внутренняя согласованность достигается тогда, когда человек, руководствуясь разумом, живет в полном согласии с собственной природой, не искажая ее (например, чрезмерностью страстей) и не противодействуя ей (в силу неразумия).

5. Основными душевными качествами здорового человека являются здравомыслие и самообладание. Благодаря им человек властвует над собственными страстями, не позволяя им ввергать себя в смятение, стойко переносит лишения и бедствия, не зависит от внешних влияний и благ.

6. Обращение к самому себе есть необходимое условие здорового и полноценного существования. Стремясь к здоровью и уравновешенности, «точку опоры» следует искать (вопреки архимедову принципу) не вовне, а в себе самом, ибо внешние блага преходящи, не принадлежат тебе и могут принести лишь временное удовлетворение или наслаждение, но не обеспечивают постоянного устойчивого положения в мире.

7. Внутреннее устройство здорового человека аналогично построению совершенного устройства мироздания и являет собой воплощение Всеобщего Высшего Порядка.

Однако античность оставила нам не только наиболее общую концептуальную схему и эталон здоровья, но также и основополагающие принципы и конкретные «технологии» оздоровления.

Два главенствующих принципа, на которые опирается античная практика оздоровления, – это здоровая умеренность (атараксия) и забота о себе («культура

себя»). Это отражено в совете Ювенала: «Живи скромно, ухаживай за своим садом, желай ровно столько, сколько диктуют тебе голод и жажда, жара и холод; учись состраданию, будь добр к детям, пусть в твоём здоровом теле будет здоровый дух (*mens sana in corpore sano*)» (цит. по [5. С. 480]).

Глубоко укорененные в античном сознании, эти два принципа обнаруживаются и в других культурах, и в другие исторические эпохи, что позволяет говорить об их устойчивости и универсальности.

Адаптационная модель здоровья. Анализ адаптационных теорий и концепций позволил условно выделить три основных аспекта адаптационной проблематики здоровья [1. С. 101–103].

1. Экологический аспект: здоровье как гармоничное сосуществование с природным окружением, в согласии с биологической природой человека; природосообразность человеческого бытия, нарушение которой приводит к болезням и экологическим бедствиям.

2. Нормативный аспект: здоровье как соответствие состояния и поведения индивидуума социальным и культурным нормам, принятым в данном сообществе; способность адекватно усваивать эти нормы.

3. Коммуникативно-интерактивный аспект: здоровье как полноценное общение и адекватное взаимодействие с человеческим окружением; адекватность и продуктивность социальных отношений личности.

Далее выделяются четыре основные характеристики здоровья данного социокультурного эталона. Две из них являются наиболее общими (типowymi), тогда как две другие характеризуют конкретную личность в своеобразии ее адаптивных возможностей:

1. Приспособленность к природному окружению – способность не только выживать в биологической среде, но и активно ее преобразовывать (характеристика скорее общевидовая и популяционная, нежели индивидуальная).

2. Нормальность – соответствие определенным нормам, устоявшимся в рамках конкретной культуры (также надиндивидуальная, социокультурная характеристика здоровья, общая для всех представителей данного культурного сообщества); нормальность определяет также успешность конкретной личности в усвоении и воспроизводстве социального опыта.

3. Способность поддерживать функционирование организма и психики на оптимальном уровне, сохраняя постоянство внутренней среды, – индивидуальная биологическая характеристика, определяющая стрессоустойчивость и стабильность индивида в процессе активного взаимодействия с окружающей средой.

4. Гармоничная включенность в сообщество людей – приспособленность личности к ее социальному окружению, непосредственный результат социализации индивида (индивидуальная социально-психологическая характеристика здоровья, определяющая успешность конкретной личности в установлении продуктивных социальных отношений и разрешении актуальных конфликтов, в

принятии адекватных социальных ролей и в реализации социально-психологических способностей).

Если античная оздоровительная система выстраивалась вокруг единой ценности – разумной упорядоченности жизни, устремленной к высшему Благу, то адаптационная модель порождает ценностный дуализм – Природа и Социум. Выбор одной из этих ценностей в виде приоритетной ведет к тому, что другая выступает в качестве отрицательно влияющей на здоровье. В одном случае главными причинами нездоровья будут признаны урбанизация, ускоренный темп технического и общественного прогресса и т.д., а в другом – обвинение природы в том, что она создала человека слабым, плохо приспособленным к природным условиям, и только успешная социальная адаптация даст ему шанс на выживание.

Согласно устоявшемуся западному представлению, у Природы и Цивилизации различные цели; биологические и социальные линии развития пересекаются в человеке, обрекая его на постоянный внутренний конфликт.

Справедливо мнение [1. С. 130], что подавление человеческой природы в угоду требованиям общества, как и бегство от социальной жизни, препятствует достижению подлинной целостности; более высокий уровень личностной интеграции достигим лишь при условии синтеза биологических и социальных компонентов адаптации, на котором основано целостное бытие человека в мире.

На наш взгляд, необходим синтез целей, но приоритет в данном случае следует оставить за Природой – познавать ее законы и учитывать, но не стремиться их переделывать. Человек должен смирить свою гордыню по отношению к Природе, если и изменять что-либо, то только то, что ему подвластно, но не законы природы.

Антропоцентрический эталон. В свете этого эталона здоровье рассматривается как всесторонняя самореализация, или раскрытие творческого и духовного потенциала личности, высвечивает различные грани понимания всеобщих характеристик и измерений здоровья.

Так, теория Э. Эриксона предполагает наличие внутренней связи между личностным ростом и здоровьем [27], теория Э. Фромма [25] – между самоопределением, свободой выбора и здоровьем, теория Г. Олпорта – между здоровьем и зрелостью личности, которая обретается в процессе личностного роста и предполагает: сформированность проприотических функций (интегративных аспектов Самости); свободу, выражающуюся в ответственности, самоопределении; проактивность, или целеустремленность; цельную философию жизни, или мировоззрение, основанную на определенной системе ценностей (цит. по [26. С. 300–303]).

К. Роджерс также рассматривал здоровье в аспекте естественного развития, становления открытой (конгруэнтной) новому опыту личности [23]. Для Роджерса здоровый человек – это полностью функционирующая личность, человек, ведущий «хорошую жизнь», которая

характеризуется все возрастающей открытостью опыту; стремлением жить настоящим; доверием к своему организму; процессом более полноценного функционирования; новой перспективой отношения свободы и необходимости; творчеством как элементом хорошей жизни; основополагающим доверием к человеческой природе; более полнокровной жизнью.

Наиболее полной и структурированной гуманистической концепцией здоровья считается концепция А. Маслоу о «психически здоровом индивиде» [18]. Люди, которые достигли вершин самоактуализации, могут расцениваться как живые эталоны психического здоровья.

К устойчивым характеристикам здоровой личности, согласно гуманистической модели, могут быть отнесены: самоактуализация как направленность личности на раскрытие своего творческого и духовного потенциала; полноценное развитие, динамизм и личностный рост, т.е. готовность к жизненным переменам и внутренней трансформации, способность активно преодолевать трудности и препятствия на пути к целостности, восходя на более высокие уровни осознания и интеграции, – качества, прямо противоположные психической ригидности личности [8]; открытость опыту и изначальное доверие к процессам жизни – способность принять любой опыт, сохранение доверия к миру при любых невзгодах и испытаниях; способность к подлинному диалогу: к преодолению защит, к принятию Другого как безусловной ценности и уникальной целостности, к глубинному пониманию, сопереживанию и сотрудничеству; свобода в переживании, самовыражении и самоопределении, без которой невозможны ни подлинное творчество, ни личностная позиция, а следовательно, ответственность, искренность, конгруэнтность и самопринятие; осмысленность существования, целостность как высшая цель личностного развития и тенденции к интеграции (здоровый человек всегда потенциально целостен, т.е. направлен в своем становлении на обретение цельности и единства) [8].

Признавая значительные достижения гуманистической психологии, следует помнить об ограничениях и недостатках этого подхода. По удачному выражению Дж. Поттера, гуманистическая психология создала «романтический образ Я» (цит. по [1. С. 170]). Пока нет убедительного ответа на целый ряд вопросов, в том числе и на вопрос: если в каждом человеке заложено активное стремление к здоровью, тяга к самоактуализации, то почему так мало людей ее достигают, а самоактуализация порой приводит к трагедиям в мировом масштабе?

В рамках трансперсональной модификации антропоцентрического эталона о здоровье имеет смысл говорить как о сопутствующем факторе на этапе перехода к новому, более высокому духовному состоянию. В данном случае здоровье выступает лишь как необходимое условие перехода – крепкий и надежный мост, ведущий к Самости, духовной свободе или (как в алхимических практиках) к бессмертию. Оно может быть также определено как связующее звено, которое обеспечивает оптимальное соединение индивидуальных и трансперсональных составляющих опыта [1. С. 191].

Обобщенная картина сравнения трех обсужденных выше социокультурных эталонов здоровья представлена в таблице.

Как же выделенные социокультурные эталоны проявляются в сфере здоровья отдельной личности и в психологическом пространстве ее отношений с миром? Ответ на этот вопрос предполагает проведение фундаментальных психологических исследований проблем психологии здоровья и здорового образа жизни. Приходится констатировать, что такого рода исследования пока еще в начале своего пути в отечественной психологии [1, 19], хотя ими более интенсивно занимаются в психологии зарубежной [29–31].

В завершение заметим, что нами и нашими коллегами такого рода исследования проводятся уже в течение ряда лет в рамках основного направления научных ис-

Характеристики социокультурных эталонов здоровья [О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов, 2001. С. 234–235]

Виды эталонов			
1	2	3	4
Структурные элементы эталонов	Античный эталон	Адаптационный эталон	Антропоцентрический эталон
Дефиниция здоровья	1. Внутренняя согласованность. 2. Оптимальное соотношение человеческой природы	Приспособленность индивида к окружающей среде	Всесторонняя самореализация, раскрытие творческого и духовного потенциала
Характеристики здоровой личности	1. Уравновешенность. 2. Самообладание. 3. Господство разума над страстями	1. Приспособленность к природному окружению. 2. Соответствие социальным нормам (нормальность). 3. Способность поддерживать оптимальный уровень функционирования (стрессоустойчивость). 4. Гармоничная включенность в сообщество людей	1. Стремление к самоактуализации. 2. Конгруэнтность. 3. Духовная автономия. 4. Целостность

Окончание таблицы

1	2	3	4
Основные условия и принципы оздоровления	1. Умеренность. 2. Забота о себе (умеренный гедонизм). 3. Жить согласно с природой	1. Природосообразность. 2. Социализация личности. 3. Конвергенция биологического и социального в человеке	1. Открытость опыту. 2. Развитие, становление, личностный рост. 3. Интеграция
Пути оздоровления	1. Очистительный ритуал (катарсис). 2. Атарктика (здоровая умеренность). 3. Гимнастика и музыка. 4. Философия и работа над собой	1. Нормирование (согласование личностных характеристик с социальными нормами). 2. Единение с природой. (жизнь в согласии с собственной биологической природой и в гармонии с природным окружением). 3. Гуманизация межличностных отношений. 4. Оздоровление общества	1. Творческое самораскрытие. 2. Самопознание. 3. Духовные практики самосовершенствования (медитация, аскеза и т.д.). 4. Мистический путь освобождения

следований кафедры генетической и клинической психологии факультета психологии Томского госуниверситета на перспективу до 2015 г.: «Психология здоровья и здоровый

образ жизни студенческой молодежи – интеллектуального потенциала нации» [2–4, 6–12, 15, 22]. Этим сообщением мы начинаем серию публикаций по данной тематике.

Литература

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001.
2. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2002.
3. Дусказиева Ж.Г., Ковалевский В.А. Особенности эмоционального восприятия собственной и противоположной половой роли часто болеющими детьми 5–7 лет // Сиб. психол. журн. 2009. № 32. С. 65–68.
4. Добрянская Р.Г. Психолого-педагогические условия формирования навыков здорового образа жизни у первоклассников: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1999.
5. Дюронт В. Цезарь и Христос. М., 1995.
6. Залевский В.Г. Психическая ригидность–флексibilitätность в структуре личности людей с субъект-субъектной профессиональной ориентацией: Дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 1999.
7. Залевский Г.В. Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования. Томск, 2006.
8. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию. Томск: ИДО ТГУ, 2006.
9. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. М.: ИПРАН, 2007.
10. Залевский Г.В. Фанатизм как основание и характеристика деструкции системы ценностей и духовного нездоровья личности и социальных сообществ // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Под ред. В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М.: ИПРАН, 2008. С. 314–342.
11. Залевский Г.В. К проблеме психологии инновационного поведения и его барьеров // Сиб. психол. журн. 2009. № 34. С. 7–11.
12. Залевский Г.В. От «демонической» до «био-психосоциально-этической» модели психического расстройства // Сиб. психол. журн. 2009. № 32. С. 57–64.
13. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: био-психосоциально-этическая модель развития личности и ее здоровья // Сиб. психол. журн. 2009. № 33. С. 99–103.
14. Здоровье нации – основа процветания России: Материалы Всерос. форума. М., 2007.
15. Крайцова Н.А. Психологическое содержание организационных форм и методов оказания помощи детям и подросткам с психосоматическими расстройствами: Дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2009.
16. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М., 1998. С. 4–60.
17. Лосев А.Ф. История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития. М., 1993. Кн. 2. С. 386–438.
18. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
19. Никифоров Г.С. Психология здоровья. СПб., 2002.
20. Платон. Государство. Тимей. Эриксий // Собр. соч. М., 1994. Т. 4. С. 79–575.
21. Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М., 1995.
22. Рогачева Т.В. Смысловая реальность болеющей личности: структурно-функциональный анализ: Дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2004.
23. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
24. Смирнова С.В. Профилактика дезадаптации первокурсников вуза посредством развития психической флексibilitätности: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2005.
25. Фромм Ж.Э. Бегство от свободы. М., 1998.
26. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1998.
27. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 1996.
28. Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997.
29. Ogden J. Health Psychology. Bickingham; Philadelphia, 1998.
30. Sarafino E.P. Health Psychology. Biopsychosocial Interaction. N.Y., 1998.
31. Straub R.O. Health Psychology. N.Y., 2001.

SOME PROBLEMS OF HEALTH PSYCHOLOGY AND HEALTH STYLE OF LIFE
Salevsky G.V., Kuzmina Y.V. (Tomsk)

Summary. In the article some actual problems of Health Psychology and health style of life are discussed. The accent is done on sociocultural aspects of ideas about health in different periods of humanity development.

Key words: health Psychology; style of life; sociocultural standard; health personality; civilization.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИТУАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА

Е.А. Магазева (Омск)

Аннотация. Представлены материалы исследования, посвященного изучению характеристик деятельности личности в ситуации выбора. Эмпирическим путем проверяется гипотеза, что специфика деятельности лиц в ситуации личностного выбора может определяться уровнем проявления – отсутствия следующих характеристик: осознанность, самостоятельность, целостность, своевременность и удовлетворенность. В результате исследования выделено четыре типа стратегий деятельности личности в ситуации выбора и описаны различные формы проявления этой деятельности.

Ключевые слова: личностный выбор; неопределенность; типичная ситуация; характеристики деятельности; индивидуально-типологические особенности; факторный анализ.

Проблема личностного выбора актуальна в связи с необходимостью для каждого человека определять свою позицию и оптимально действовать в ситуациях, благополучное разрешение которых во многом определяет будущее личностное развитие. Практическую значимость приобретает изучение психологических составляющих, которые участвуют в постановке и достижении личностью целей и в регуляции ее деятельности в ситуации выбора.

Ситуация личностного выбора является сложной жизненной ситуацией, к характеристикам которой можно отнести наличие множества альтернатив и необходимость определения того, насколько каждая из них отвечает потребностям субъекта [1, 4]. Осуществление выбора предполагает реализацию личностью деятельности по разрешению ситуации: выделение в ней условий, их соотнесение с имеющимися требованиями, задачами. Данную деятельность можно охарактеризовать как протекающую в основном во внутреннем плане, в свернутом, редуцированном виде [6].

На основе теоретического анализа выделены признаки, по нашему мнению, характеризующие деятельность субъекта в ситуации личностного выбора [3, 7, 9]. Адекватность выбора может определяться степенью осознания личностью возможных альтернатив и их последствий, оказывающих влияние на дальнейший ход жизни. Существенным также является то, рассчитывает субъект при планировании на свои собственные силы или на значимое окружение. Успешность выбора может определяться своевременностью его осуществления, т.е. способностью личности определить момент готовности начать определенные действия. Мотивирующая сила выбираемого будущего также во многом зависит от того, прогнозируется ли получение удовлетворяющих результатов при реализации этой деятельности. Особенности деятельности субъекта в ситуации личностного выбора могут определяться тем, как локализуемы в различных временных периодах ментально репрезентированные цели. Специфика деятельности лиц в ситуации личностного выбора может определяться уровнем проявления – отсутствия характеристик: осознанность, самостоятельность, целостность, своевременность и удовлетворенность.

Проверка сформулированного предположения возможна путем операционализации выделенных характеристик деятельности. На основе анализа исследований [1, 6, 9] были выделены показатели деятельности в ситуации личностного выбора: качественный состав аргументации при отборе альтернатив, описание последовательности действий по достижению цели, соответствие описываемых действий возрастным возможностям, описание способов достижения цели, описание способов преодоления препятствий, учет последствий достижения цели, представленность в планах поддержки других людей, оценка степени доступности цели, число ближних и дальних целей, расположенных в каждом из темпоральных периодов.

При планировании исследования мы опирались на типологический подход, на основе которого можно выделить типы стратегий деятельности субъекта в ситуации выбора и проследить различные формы проявления закономерности этой деятельности [2].

В качестве типичных ситуаций личностного выбора мы рассматриваем ситуацию профессионального выбора в подростковом возрасте и ситуацию выбора вариантов построения профессиональной карьеры в ранней взрослости.

Отбор участников для исследования проводился на основании консультационной процедуры, цель которой состояла в выявлении того, насколько неопределенной испытываемыми воспринимается ситуация выбора. Всего в исследовании приняли участие 418 человек: на этапе выбора профессии – 164 испытуемых в возрасте от 15 до 18 лет и на этапе выбора вариантов профессиональной карьеры – 254 испытуемых в возрасте от 20 до 27 лет.

Исследование состояло из двух основных этапов. На первом этапе определялось наличие–отсутствие в деятельности субъекта выделенных в ходе теоретического анализа характеристик, затем строилась типология стратегий деятельности испытуемых в ситуации личностного выбора.

В ходе исследования испытуемым предлагалось осуществить деятельность выработки критериев оценки альтернатив. В качестве необходимого методического приема применялся прием выделения и анализа ар-

гументов при осуществлении выбора, предложенный Д.А. Леонтьевым и Н.В. Пилипко [6]. Испытуемым также предлагалась для заполнения методика мотивационной индукции Ж. Нюттена (МИМ). Фиксация особенностей деятельности испытуемых на основании МИМ проводилась с помощью контент-анализа. Надежность результатов обеспечивалась тем, что ответы испытуемых оценивались с привлечением двух экспертов и измерялись путем вычисления относительного числа кодировок, совпадающих в обоих анализах.

Определение показателей, составляющих выделенные характеристики деятельности испытуемых, проводилось с помощью эксплораторного факторного анализа [8]. Используемый метод факторизации – метод главных осей, применяемый метод вращения – варимакс-вращение. С целью разделения испытуемых на группы по измеренным признакам, а также определения типов стратегий деятельности применялся иерархический кластерный анализ (метод межгрупповой связи).

В результате обработки массива экспериментальных данных методом факторного анализа было извлечено пять компонентов. Положительный полюс первого фактора (информативность – 14,8%) включает показатели «представление задач, направленных на достижение цели» (факторная нагрузка – 0,7) и «соответствие описываемых действий возрастным возможностям» (0,5). Отрицательный полюс образован показателем «представленность в планах поддержки других людей» (–0,6). Фактор обозначен как «самостоятельность», поскольку отражает, насколько хорошо субъект представляет цели тех действий, которые он намерен самостоятельно достигать в данной ситуации.

Положительный полюс второго фактора (14,1%) образован показателем «представление дальних целей» (0,9) а отрицательный полюс – показателем «представление ближних целей» (–0,9). Фактор представляет, насколько длительным во временной перспективе является планирование субъекта в ситуации выбора, и обозначен нами как «целостность».

Положительный полюс третьего фактора (10,8%) образует показатель «описание преимуществ выбора» (0,8), а отрицательный полюс представлен показателем «описание последовательности действий по достижению цели» (–0,5). Фактор обозначен как «удовлетворенность».

Следующий фактор (10,5%) представлен показателями «оценка степени доступности цели» (0,8) и «учет последствий достижения цели» (0,7). Фактор определен как «своевременность» и отражает оценку личностью соответствия реальных жизненных обстоятельств и внутренних желаний и возможностей.

Последний фактор (8,9%) образуют показатели «описание способов преодоления препятствий» (0,7) и «описание способов достижения цели» (0,6) и обозначен нами как «осознанность».

Следующей задачей исследования являлась проверка того, появятся ли типологические различия между ис-

пытуемыми по измеренным показателям, и далее мы представляем описание выделенных нами четырех типов стратегий деятельности испытуемых, проявившихся в ситуации личностного выбора.

Выбор альтернатив испытуемыми, вошедшими в первый кластер, основан на аргументации «от субъекта» и смысловой аргументации. Большое значение придается интересам или наличию способностей, ожидается также получение удовлетворительных результатов от совершаемого выбора. Цель воспринимается как доступная для достижения, учитываются возможные последствия, указываются способы достижения цели и способы преодоления препятствий. Действия испытуемых намечены на временные периоды, которые являются нормативными для их реализации. Большое количество поставленных задач относится к периоду второй половины профессиональной жизни. Зафиксировано проявление всех выделенных характеристик деятельности, и на этом основании мы обозначили этот тип как оптимальный.

Второй кластер составили испытуемые, для которых привлекательны альтернативы, соответствующие их способностям. Выражена ориентация на общественное признание деятельности. Представлено описание краткосрочных задач, которые согласуются с возрастными возможностями и целью. Испытуемые направлены на самостоятельное достижение поставленной цели, которая воспринимается как трудная, но обладающая преимуществами. Не указываются способы достижения профессиональной цели и способы преодоления препятствий. Зафиксированы проявление характеристик «самостоятельность» и «удовлетворенность» и отсутствие характеристик «целостность», «осознанность» и «своевременность». Тип обозначен нами как функциональный, поскольку испытуемые достаточно хорошо представляют цель будущей деятельности для недалекой перспективы, ориентированы на ее преимущества и достижение высоких результатов.

В описаниях испытуемых, составивших третий кластер, поставлены краткосрочные задачи, не совсем согласующиеся с поставленной целью. Испытуемые ожидают поддерживающего отношения от других людей. В описаниях указываются преимущества выбранной цели, но отсутствуют указания на способы достижения профессиональной цели; цель воспринимается как недоступная. Зафиксированы проявление характеристики «удовлетворенность» и отсутствие характеристик «осознанность», «целостность», «своевременность» и «самостоятельность». Испытуемые при выборе альтернатив опираются на ситуативную аргументацию, осознавая только самые необходимые ближайшие действия, необходимые для достижения цели. Данный тип обозначен нами как ситуативный.

В планах четвертого типа не обозначены задачи, направленные на достижение цели, отсутствуют описания преимуществ выбора. Цель обозначается как недоступная, перечисляется множество негативных по-

следствий, связанных с ее достижением. Не описывается последовательность действий по достижению цели, не обозначены способы достижения и способы преодоления препятствий. Поставлено малое количество как ближних, так и дальних целей. У испытуемых зафиксировано отсутствие всех выделенных характеристик деятельности в ситуации личностного выбора, и тип обозначен нами как пассивный.

Приведенные результаты в своей совокупности свидетельствуют о том, что способность личности осуществлять выбор, т.е. сознательно определять привлекательную альтернативу и структурировать будущее в соответствии с этой альтернативой, типологически варьирует. Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Деятельность испытуемых в ситуации личностного выбора имеет индивидуально-типологический характер.

2. Тип деятельности в ситуации личностного выбора определяется уровнем выраженности – отсутствия таких характеристик деятельности, как осознанность, самостоятельность, своевременность, целостность и удовлетворенность.

3. Наиболее оптимальным оказывается выбор, осуществляемый при проявлении в деятельности испытуемых всех вышеперечисленных характеристик, при котором учитываются возможные действия, последствия, препятствия и преимущества достижения выбранной альтернативы.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности // Психологический журнал. 1983. Т. 4, № 1. С. 14–28.
3. Иванченко Г.В. На пороге профессиональной карьеры // Мир России. 2005. № 2. С. 97–125.
4. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Под ред. Б.В. Бирюкова. М., 1979.
5. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: Теория и методы: Учеб. М., 2002.
6. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97–110.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М., 2003.
8. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. СПб., 2007.
9. Нюттен Ж. Мотивация, действия и перспектива будущего. М., 2004.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2002.

TYPOLOGICAL FEATURES OF STRATEGY OF ACTIVITY IN A SITUATION OF A PERSONAL CHOICE
Magazeva E.A. (Omsk)

Summary. The article presents research materials devoted to the investigation of personal features in the situation of choice making. The hypothesis about the importance of the following personal features such as consciousness, self-reliability, wholeness, timing and satisfaction on the personal choice making was empirically tested. As a result author suggests four types of strategy for personal activity in the situation of choice making and discusses ways of their realizations.

Key words: personal choice; ambiguity; typical situation; characteristics of the activity; individual typical features; factor analysis.

МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н.Н. Акимова (Рубцовск)

Аннотация. Рассмотрены особенности мотивационно-смысловых образований личности студента вуза. Даны психологические характеристики мотивационно-смысловых образований достижения, аффилиации, познания, доминирования студентов-психологов в зависимости от курса и формы обучения. Определены особенности иерархии мотивационно-смысловых образований личности студентов в зависимости от курса и формы обучения.

Ключевые слова: направленность личности; мотив; смысл; мотивационно-смысловые образования; смыслообразование.

В современном мире растет количество психологических исследований, посвященных собственно внутреннему, духовному, в частности побудительному и ценностно-смысловому аспектам личности. Смысловые и мотивационно-смысловые образования рассматриваются в известных подходах А.Г. Асмолова [1], Б.С. Братуся [2], В.К. Вилюнаса [3], Д.А. Леонтьева [5] и др. По нашим представлениям, смысл и мотив в их психологической слитности задают направление и личностные смыслы не только конкретных действий или деятельностей человека. Мотивационно-смысловые образования, как отмечает Б.А. Сосновский [7], существуют и функционируют на личностном уровне, очерчивают основные контуры и придают смыслы всей жизни субъекта. Они реально субъективируют отраженный мир, очеловечивают и оживляют его, задают психическому образу конкретно-индивидуальные, субъектно-пристрастные параметры [7. С. 52]. Процессы смыслообразования осуществляются в отношении мотива и цели [4]. Но не только и не столько. Смыслообразование производит психологически целостный субъект посредством всей системы собственной направленности. В ней по-своему соотносятся множественные отношения как «внутри себя» (связки: потребности – мотивы – цели – задачи – результаты и т.д.), так и различные внешние явления и факторы, условия и обстоятельства жизни и деятельности человека [7].

Цель исследования, проведенного нами, – изучение особенностей мотивационно-смысловых образований личности студентов вуза, в зависимости от вида (очное и заочное) и курса (с 1-го по 5-й) обучения.

Гипотезы исследования:

1) выраженность мотивационно-смысловых образований у студентов разных курсов имеет свои особенности, характеризующиеся возрастанием средних величин аффилиации, достижения и познания от 1-го к 4-му курсам обучения, снижением исследуемых величин на 5-м курсе (кроме величины доминирования);

2) выраженность мотивационно-смысловых образований имеет свои особенности у студентов заочной формы обучения, проявляющиеся в более низких показателях всех исследуемых мотивационно-смысловых образований (кроме аффилиации) по сравнению со студентами очной формы обучения. Общий объем вы-

борки, представленной студентами психологического факультета, составил 266 чел., из них студенты 1–5-го курса очного отделения – 125 чел.; студенты 1–5 курса заочного отделения – 141 чел. Нами использован валидизированный опросник Орлова–Сосновского, который позволяет измерить выраженность мотивационно-смысловых образований достижения, познания, доминирования, аффилиации и субъективное отношение к учению.

Курсовая динамика величин мотивационно-смысловых образований у студентов психологического факультета представлена в табл. 1; обозначены и статистически достоверные различия средних величин.

Потребности в достижении и познании имеют положительную динамику и достигают максимума к 4-му курсу. Потребность в аффилиации максимальна на 3-м курсе. Потребность в доминировании имеет тенденцию к снижению от 1-го к 3-му курсу. Для 5-го курса характерна отрицательная динамика отношения к учению и всех потребностей, кроме доминирования. Эти изменения потребности сферы чрезвычайно важны, поскольку имеют выходы на реальную деятельность личности. Возрастание (от 1-го к 4-му курсу) потребностей в достижении и познании обычно характеризует протекающую учебу как успешную [6]. На 3-м курсе картина сложнее: при повышении потребностей в достижении, аффилиации и познании наблюдается некоторое снижение потребности в доминировании (на 0/0) и «величины» отношения к учению. На 5-м курсе снижаются средние значения всех измеренных параметров, кроме потребности в доминировании для студентов очного обучения.

С целью уточнения динамики, выявленной по методу поперечных срезов, было проведено лонгитюдное исследование группы студентов очного отделения в течение 4 лет обучения (табл. 2).

Подтвердилась отмеченная ранее тенденция к росту значений познания, аффилиации, доминирования от 1-го к 4-му курсу. Выраженность смыслов достижения меняется не однонаправленно и уменьшается на 2-м и 3-м курсах. Для объяснения этого факта требуется проведение самостоятельных исследований.

Для студентов заочного обучения (см. табл. 1) характерны более низкие показатели почти всех исследуемых мотивационно-смысловых образований, кроме аффилиации. Их динамика в целом аналогична отмечаемой

Средние значения мотивационно-смысловых образований (потребностей) у студентов-психологов очного (о/о) и заочного (з/о) отделений

Курс обучения	Потребность в										По формам обучения (критерий Манна–Уитни)
	достижении		познании		аффилиации		доминировании		отношение к учению		
	о/о	з/о	о/о	з/о	о/о	з/о	о/о	з/о	о/о	з/о	
1-й	9,5	9,2	9,4	9,7	11,4	12,0	8,8	7,2	10,4	11,4	Возраст, (0,00)
2-й	9,9	9,1	9,4	9,4	11,7	11,5	8,3	7,8	11,5	10,5	Возраст, (0,00)
3-й	10,0	9,6	9,6	9,3	12,6	11,2	8,2	8,9	11,1	9,1	Потр. в афф.(0,03) отн. к учен. (0,01) возраст (0,00)
4-й	10,1	10,0	9,9	9,6	11,6	12,0	8,8	7,8	10,1	10,7	Возраст, (0,00)
5-й	10,0	9,4	9,5	9,0	11,2	11,9	9,6	6,3	10,0	9,4	Потр. в доминир. (0,00); возраст, (0,00)
По курсам обучения (кр. Манна–Уитни)										м/ду 3–4 курс (0,01)	
По курсам обучения (кр. Крускала–Уоллеса)	з/о: 1) потребность в доминировании (0,04); 2) отношение к учебе (0,04)										

Примечание. о/о – очная, з/о – заочная формы обучения.

Результаты лонгитюдного исследования динамики мотивационно-смысловых образований

Курс	Достижение		Познание		Аффилиация		Доминирование		Отношение к учебе
	Потребность	Удовлетворенность	Потребность	Удовлетворенность	Потребность	Удовлетворенность	Потребность	Удовлетворенность	
1-й	10,7	6,3	7,8	6,5	10,4	6,4	6,4	3,6	10,0
2-й	9,2	6,6	8,4	6,2	10,5	6,2	7,9	3,8	10,6
3-й	8,2	6,1	8,9	7,0	10,7	6,2	7,5	4,1	10,5
4-й	10,2	6,4	9,6	7,7	12,8	7,1	9,0	4,8	10,8
Критерий Фридмана	Удовлетворенность достижением (0,02*); потребность в познании (0,014*); потребность в доминировании (0,03*)								

для студентов очной формы обучения. Наблюдается снижение потребностей в познании, интереса к учению, нет выраженного роста смыслов доминирования. Это можно объяснить тем, что для большинства студентов-заочников обучение в вузе не является основным видом деятельности. Получение диплома рассматривается как вынужденный этап в карьерном росте. Наконец, существует значимое различие студентов очного и заочного отделений по возрасту ($p \leq 0,01$).

В табл. 3 представлен «потребностный профиль» личности студента-психолога.

На всех курсах уверенно преобладают аффилиативные смыслы личностных устремлений. Интересно, что для студентов 1–4-го курсов расположение величин потребностей не меняется: это аффилиация, достижение, познание, доминирование. На 5-м курсе резко возросшее доминирование слегка опережает величину познания. Возможно, это связано с предстоящей выпускнику сменой жизненной ситуации, с переходом от привычной и репродуктивной учебы к малознакомой самостоятельной практической работе.

В выборке студентов заочного отделения соотношение величин измеренных мотивационно-смысловых образований несколько отличается от предыдущей (табл. 4).

Аффилиативные смыслы являются наиболее выраженными, а стремление к доминированию всегда относительно меньше других. Однако порядок расположения двух других потребностей зависит от их значений на младших и средних курсах. На 1–2-м курсах познание превалирует над смыслами достижения, тогда как на 3–5-м относительно вырастает личностная значимость достигенческих мотивов. Показательно также, что смыслы познания стоят в этой иерархии у заочников выше, чем у студентов дневного отделения.

Обобщенные результаты проведенного исследования можно свести к следующим выводам:

1. Курсовая динамика мотивационно-смысловых образований личности студентов является не однонаправленной. Возрастание средних значений аффилиации, достижения и познания наблюдается от 1-го ко 2-му и

Таблица 3

Иерархия мотивационно-смысловых образований у студентов-психологов очного отделения

Курс о/о	Потребность			
	Аффилиация	Достижение	Познание	Доминирование
1-й	11,4	9,5	9,4	8,8
2-й	11,7	9,9	9,4	8,3
3-й	12,6	10,0	9,6	8,2
4-й	11,6	10,1	9,9	8,8
5-й	11,2	10,0	9,6	9,5

Таблица 4

Иерархия мотивационно-смысловых образований у студентов заочного отделения

Курс	Потребность			
	Аффилиация	Познание	Достижение	Доминирование
1-й	12,0	9,7	9,2	7,2
2-й	11,5	9,4	9,1	7,8
3-й	11,2	9,6	9,3	8,9
4-й	12,0	10,0	9,6	7,8
5-й	11,9	9,4	9,0	6,3

от 3-го к 4-му курсам обучения. На 3-м и 5-м курсах выраженность почти всех измеренных параметров, в том числе и отношения к учению, уменьшается. Исключение составляет возрастание к 5-му курсу средних значений показателя «стремление к доминированию».

2. Исследуемые мотивационно-смысловые образования количественно и качественно различаются у студентов дневной и заочной форм обучения, что можно считать проявлением как возрастных, так и личност-

ных различий, обусловленных социальным статусом респондентов.

3. Аффилиативные смыслы являются наиболее значимыми для студентов всех курсов и форм обучения. Однако симптоматика познания более выражена у студентов-заочников 1–2-го курсов (второе место в иерархии), тогда как у студентов очного отделения на 5-м курсе более выражена потребность в доминировании (четвертое место в иерархии).

Литература

1. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В. и др. Некоторые перспективы исследования смысловых образований личности // Психология личности: Сб. ст. М.: Вопросы психологии, 2001. С. 93–103.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1998. 304 с.
3. Вилюнас В. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003. 487 с.
6. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1984. 33 с.
7. Сосновский Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). М.: Прометей, 1993. 198 с.

MOTIVATION AND MEANING FORMATIONS OF A UNIVERSITY STUDENT'S PERSONALITY
Akimova N.N. (Rubtsovsk)

Summary. The article considers the peculiarities of motivation and meaning formations of a university student's personality. It gives the psychological characteristics of motivation and meaning formations achievements, affiliation, cognition, domination of psychology students in dependence with a year of studies and the education form. The author describes the peculiarities of the hierarchy of motivation and meaning formations according to the year of studies and the education form.

Key words: personality orientation; motive; meaning; motivation and meaning formation; meaning formation.

К ВОПРОСУ О НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

О.В. Клыпа (Магадан)

Аннотация. Обосновывается гипотеза о том, что расширение проблемного поля истории отечественной психологии возможно за счет включения в него психологических идей, развивающихся в древнерусский период.

Ключевые слова: научная психология; вненаучная психология; античный период; древнерусский период.

В настоящее время история психологии представляет собой одну из важнейших ветвей психологического знания, являясь своеобразной рефлексией психологической науки. Большинство зарубежных и отечественных ученых – историков психологической науки главное внимание уделяют возникновению и развитию *научной* психологии, поэтому в качестве основных задач истории психологии, как правило, определяются воссоздание исторической *научной* психологической мысли, анализ возникновения и дальнейшего развития *научных* знаний о психике. А.Н. Ждан подчеркивает: «Научное знание – это систематическое знание, внутренне связанное некоторыми принципами, общими предпосылками; опирающееся на доказательство и допускающее логическую и опытную проверку правильности своих утверждений и их использование в различных формах и применительно к различным областям жизни общества. Научное знание вырабатывается в процессе научной деятельности; оно имеет автора и дату своего установления» [3. С. 6]. Обычно акцент делается на вопросах, освещающих такие проблемы, как возможность объективного исследования психики; отстаивание психологией своего суверенитета по отношению к другим наукам; изменение содержания категориального аппарата и объяснительных принципов; процесс трансформации предметной области в контексте вызвавших ее причин и условий; формирование психологических теорий и т.д.

Во всех отечественных учебниках по истории психологии анализ возникновения и развития психологических знаний начинается с античной эпохи (А.Н. Ждан, Т.Д. Марцинковская, В.А. Якунин, М.Г. Ярошевский). Истории античной и западноевропейской психологии посвящены сотни книг. Вместе с тем следует отметить, что история отечественной психологической мысли начального периода никак не отражена в указанных источниках. В отечественных учебниках по истории психологии анализ развития психологической мысли в России начинается с XVIII или XIX в. [3]. В работах Б.Г. Ананьева, Е.А. Будиловой, А.А. Никольской, А.В. Петровского, А.А. Смирнова вопросы истории отечественной психологии также охватывают дореволюционный или советский периоды. На сегодняшний день отсутствует целостный систематический труд, который бы отражал полную и последовательную историю развития психологических взглядов, идей, зарождающихся в период становления Руси и русского Средневековья,

хотя изучение древнерусской религиозно-философской мысли имеет давнюю историю.

Еще в работах первого русского историка В.Н. Татищева можно найти попытки оценить произведения русских религиозно-философских мыслителей. Частично это начинание было продолжено Н.М. Карамзиным. Большое значение в изучении древнерусского религиозно-философского сознания сыграли работы славянофилов – И.С. Аксакова, К.С. Аксакова, И.В. Киреевского, Ю.Ф. Самарина. Первую в отечественной историографии попытку представить древнерусскую религиозно-философскую мысль как важнейший этап развития отечественной философии предпринял профессор Казанской духовной академии архимандрит Гавриил (Воскресенский), который в 1839–1840-х гг. опубликовал многотомную, в шести частях, отечественную «Историю философии» [1].

Из исследований второй половины XIX – первой половины XX в. можно назвать работы М.В. Безобразовой, А.И. Введенского, А.Ф. Лосева, Э.Л. Радлова, Г.Г. Шпета, С.Л. Франка, Б.В. Яковенко. Вместе с тем большинство авторов того времени указывали на отсутствие самостоятельной собственно философской, а следовательно, и психологической мысли в Древней Руси. Г.Г. Шпет так определял древнерусскую мысль: «низкий культурный уровень», «дикость нравов», «отсутствие умственных вдохновений», «отсутствие истинной умственной культуры» [11]. Подобная методологическая позиция довольно долго господствовала в отечественной историографии. Свое отражение она нашла и в работе одного из мыслителей Русского зарубежья В.В. Зеньковского «История русской философии» (первое издание вышло в Париже в 1948–1950-х гг.). Весь период Древней Руси автор обозначал как «Пролог к русской философии» [5].

Интерес к древнерусской мысли начал возникать с конца 1940-х гг. Во второй половине XX в. начали выходить многотомные «Очерки русской культуры» (в 6 томах; 1969–1979), посвященные периоду XIII–XVII вв., авторы которых стремились показать процесс развития различных сфер духовной культуры, провести обобщение основных тенденций в развитии русской культуры, показать поступательный характер ее развития, место в европейской культуре. В работах А.Ф. Замалева и В.А. Зоца [4], В.С. Горского [2] и др. анализируются как частные, так и общие вопросы развития философии

в Древней Руси, ее характер, периодизация, воззрения отдельных мыслителей. Однако общим недостатком указанных работ, подчеркивает С.В. Перевезенцев, являются их методологические установки: изыскание именно рациональных элементов в произведениях древнерусских мыслителей [8]. При этом важнейшие аспекты, связанные с религиозным мирозерцанием, не исследовались, поскольку воспринимались как несущественные.

Примерно с 1980-х гг. возникает интерес к изучению проблем развития русской религиозно-философской мысли XI–XVII вв., актуализируются задачи общего осмысления основных идей и тенденций развития религиозно-философской мысли Древней и средневековой Руси как единого процесса, ее своеобразия, местоположения во всемирно-историческом процессе. В работах Б.А. Рыбакова [9] рассматриваются различные аспекты древнерусской духовной культуры. Согласно его взглядам, в разножанровых фольклорных сюжетах XIX–XX вв. отразилась не только мифологическая, но и устная историческая традиция, восходящая к временам православной древности. Фольклор и народное искусство являлись для него источником в реконструкции религиозно-мифологических воззрений. Исследования В.В. Иванова, В.Н. Топорова также посвящены содержанию и сущности славянской мифологии [6].

Вряд ли у кого-то возникнет сомнение, что психологическое познание зарождается уже на самых ранних ступенях человечества. «Возникновение психологического познания продиктовано насущной объективной потребностью самопознания человека как субъекта деятельности и общественных отношений, необходимостью позиционирования себя относительно других явлений окружающего мира, определения своих возможностей, внутренних психологических ресурсов, выступающих условием эффективного взаимодействия с миром. Этим обусловлена чрезвычайно длительная, уходящая к глубинным истокам существования человеческого сообщества история развития психологического познания» [7. С. 21], однако на сегодняшний день «...отсутствует целостное рассмотрение системы *внеаучной* психологической мысли. Поэтому картина развития психологического познания остается неполной, не раскрывающей его во всей эволюционной и структурной целостности» [7. С. 63]. В современной истории психологии в 90-е гг. XX – начале XXI в. сформировалась концепция изучения духовно-религиозного наследия (Б.С. Братусь, Ю.М. Зенько, А.А. Гостев, В.А. Елисеев, В.И. Слободчиков, М.В. Чумаков и др.). Идейной основой духовно-религиозной психологической мысли выступает христианское вероучение. Ряд психологических идей, сложившихся в русле христианского учения, имеют глубокий смысл и созвучны современным психологическим подходам: определение души как нерасчлененного единства, необходимость ее целостного изучения; утверждение приоритетности нравственного начала в человеке и в познавательной

деятельности; освещение духовного уровня бытия человека и др.

Таким образом, система психологического познания включает, наряду с *научной* разработкой психологических проблем, широкий спектр психологических идей, возникающих во *внеаучных* сферах, и охватывает такие аспекты, как процессуальный (возникновение и развитие знания), содержательный, субъектно-личностный и социально-культурный. В работах В.А. Кольцовой, Ю.Н. Олейника выделены две формы *внеаучного* психологического знания: 1) житейские представления о психике, включающие обыденное психологическое знание, формирующееся в жизнедеятельности человека, в его предметно-практическом взаимодействии с миром; 2) психологическое знание, возникающее и развивающееся в русле искусства, мифологии, религии. Несмотря на признание значимости обыденного психологического познания (А.Н. Ждан, К.А. Абульханова-Славская, М.Г. Ярошевский, А.В. Петровский), оно до сих пор не стало предметом глубокого и всестороннего историко-психологического рассмотрения.

В этой связи представляет научный интерес рассмотрение «донаучного» периода развития психологического знания, когда психология еще не оформилась в качестве самостоятельной области науки, а также изучение естественной трансформации психологических взглядов на переходе от поздней первобытности («варварство», «язычество») к цивилизации («христианское цивилизационное поле», «религиозно-философское знание»). Появление первых житейских психологических представлений, пусть даже очень наивных, самобытных и интуитивных, является точкой отсчета в зарождении психологической мысли.

На ранних этапах развития человечества обнаруживаются попытки осмысления особенностей функционирования и роли психики (души), ставшие основой развития других форм психологического познания. Объективированной формой выражения житейских психологических знаний и представлений людей являются этнографическая культура народа (традиции, обычаи), создаваемые ими мифы, произведения народного творчества, связанные с осмыслением человеческого опыта (поговорки, пословицы, исторические песни и сказания и т.д.). Именно в них в обобщенном виде раскрывается то, что волнует человека, является предметом его размышлений, то, как он воспринимает и оценивает разные стороны действительности, что признает ценным и значимым в себе и других людях и что отвергает. Научное мировоззрение развивалось и развивается в тесном взаимодействии с разными сторонами духовной жизни человечества. Отделение науки от результатов ранее происходившей познавательной деятельности человека в области мифологии, религии, философии, общения или искусства невозможно, поскольку все проявления человеческой жизни тесно сплетены между собой.

С.А. Токарев, Е.М. Мелетинский отмечают: «Миф выражает мироощущение и миропонимание эпохи его создания. Человеку с самых ранних времен приходилось осмысливать окружающий мир. Мифология и выступает как наиболее ранняя, соответствующая древнему и особенно первобытному обществу форма мировосприятия, понимания мира и самого себя первобытным человеком... как первоначальная форма духовной культуры человечества» [10. С. 12]. К продуктам мифологического творчества относятся сказки, легенды, былины.

По мнению В.А. Кольцовой, мифы, сказки, легенды, былины «выполняли многообразные функции: выступали средством познания и символического моделирования, классификации и интерпретации мира, человека и его души; являлись регуляторами жизнедеятельности человеческого сообщества и выполняли функцию социального контроля; служили фактором сохранения родовых общественных структур и поддержания их целостности; формулировали систему общественных идеалов, норм, требований и задавали ориентиры в развитии человека» [7. С. 146].

Являясь исходной формой познания, мифологическое мышление не исчерпывается начальной стадией истории; на более поздних стадиях оно представлено в качестве одного из компонентов религии, философии, науки. Особой формой психологического познания выступают представления о человеке и душе, формирующиеся в религии. Религия содержательно связана с мифологическим творчеством, это проявляется в заимствовании мифотемы, осмыслении общечеловеческих проблем, использовании метафорического (символического) языка. Мифологическое творчество, система религиозных взглядов, лежащих в основе духовной культуры и менталитета народа, требуют серьезного и непредвзятого научного исследования, поскольку выступают важными источниками психологического познания.

При этом важно не осовременивать идеи далекого прошлого и не придавать им статус научной психологии. Наиболее оправданным является использование в качестве единицы анализа динамики психологического знания понятия «проблема», более широкого по объему, чем понятие «категория», и в то же время менее жесткого и однозначного, т.е. допускающего возможность существования проблематичного знания.

Всякое начало имеет свое основание. Отечественная психология имеет свои собственные истоки, определяющие ее самобытность. В этой связи изучение зарождения и развития психологических воззрений в древнерусский период, изучение эволюции психологического познания у восточных славян при переходе от бесписьменной к письменной культуре, от первобытности к христианской цивилизации представляет научный интерес. Работа в этом направлении поможет приоткрыть новую страницу в истории психологии: представить древнерусскую психологическую мысль как важнейший этап развития отечественной психологии. В рамках этого направления следует проанализировать происхождение, формы проявления, эволюцию психологических воззрений древних славян как языческого, так и раннехристианского периодов. Очевидно, что духовно-религиозная психологическая мысль относится к числу исторически ранних форм осмысления человеческой психики, закономерностей ее развития. Вместе с тем важно подчеркнуть, что духовно-религиозная психология также имеет свои корни: она аккумулировала народные традиции, в том числе и языческие.

Обозначенные позиции позволяют говорить о расширении проблемного поля истории отечественной психологии за счет включения в него психологических идей, развивающихся в древнерусский период (IX–XII вв.), являются обоснованными и требуют новых подходов к теоретическому и практическому их осмыслению.

Литература

1. Гавриил (Воскресенский). История философии. Казань, 1840.
2. Горский В.С. Философские идеи в культуре Киевской Руси XI–XII вв. Киев, 1988.
3. Ждан А.Н. История психологии: От Античности до наших дней. М., 2007.
4. Замалеев А.Ф., Зоц В.А. Мыслители Киевской Руси. Киев, 1981.
5. Зеньковский В.В. История русской философии. Л., 1991.
6. Иванов В.В., Топоров В.Н. Исследования в области славянских древностей. М., 1974.
7. Кольцова В.А. История психологии. Проблемы методологии. М., 2008.
8. Перевезенцев С.В. Русская религиозно-философская мысль X–XVIII вв. (Основные идеи и тенденции развития). М., 1999.
9. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. М., 1981;
10. Рыбаков Б.А. Киевская Русь и русские княжества XII–XIII вв. М., 1982.
11. Рыбаков Б.А. Язычество Древней Руси. М., 1987.
12. Токарев С.А., Мелетинский Е.М. Мифология // Мифы народов мира: В 2 т. М., 1980.
13. Шнет Г.Г. Сочинения. М., 1989.

THE PROBLEM OF THE INITIAL STAGE OF THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN OF PSYCHOLOGE
Klypa O.V. (Magadan)

Summary. The author writes about the hypothesis that the widen of the problematical field of History of the Russian Psychology is possible by including the Psychological ideas, having been developed in the old Russian period and the antique period in it.

Key words: scientific psychology; nonscientific psychology; antique period; old Russian period.

КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

УДК 616-07(075.8)

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ЭТАПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, К.Р. Червинская (Санкт-Петербург)

Аннотация. Обсуждаются актуальные методологические проблемы и перспективы развития компьютерной медицинской психодиагностики. Очерчен круг проблем, касающихся разработки критериев качества психодиагностического инструментария. Среди них – проблема эквивалентности бланковой методики ее компьютерной версии и проблема создания валидного компьютерного психодиагностического заключения. Показано, что для создания валидного заключения необходимо использовать принципы одного из направлений в области компьютерных наук – инженерии знаний, изучающей вопросы извлечения и структурирования знаний специалистов-психологов. Описываются методологические положения разработки базы психологических знаний, аккумулирующей опыт клинических психологов по интерпретации результатов исследования с помощью тестовых методик.

Ключевые слова: медицинская психология; компьютерная психодиагностика; извлечение экспертных знаний; экспертные психодиагностические системы.

В последние годы решение психодиагностических задач с помощью компьютерных технологий постепенно оформилось в самостоятельную область исследований, получившую название компьютерной психодиагностики [2–4, 6, 9–11, 14]. Это направление исследований ориентировано на создание качественного компьютерного психодиагностического инструментария, в том числе компьютерных психодиагностических методик, и разработку принципиально новых методов работы с экспериментально-психологической информацией. Основной целью компьютерной психодиагностики является обеспечение практических психологов качественными инструментами, создаваемыми на базе новых информационных технологий.

Широкое распространение компьютерные тесты получили в 1970–1980-е гг. В большинстве своем они представляли собой модификации известных «бланковых» методик, а потому получили название компьютерных версий. В этот же период появились первые адаптивные тесты, особенность которых заключалась в том, что управление процессом тестирования частично, а в некоторых случаях и полностью, передавалось компьютеру. 1980-е годы можно считать периодом наиболее активного развития компьютерного инструментария за рубежом, что связано с появлением достаточно мощных и доступных персональных компьютеров.

В конце 1980-х – начале 1990-х гг. проявилась неудовлетворенность компьютерными тестами, обусловленная двумя существенными причинами.

1. При создании компьютерных версий, т.е. при переносе бланковой методики в компьютер, нарушаются стандартные условия предъявления стимульного материала испытуемым – одна из важных психометрических характеристик. Иными словами, стимульная ситуация,

моделируемая компьютером, существенно отличается от той, когда тому же испытуемому предлагают бланковый вариант. Следствием этого являются очевидные искажения результатов тестирования. Если, например, методика измеряет «тревожность», а испытуемый недостаточно хорошо владеет компьютером или обладает компьютерной тревожностью, то исходный параметр будет измеряться с явным искажением.

2. Появились компьютерные методики, предлагающие пользователю-психологу не только администрирование, предъявление стимульного материала, числовую обработку результатов тестирования, но и вербальную интерпретацию результатов тестирования. С технической точки зрения создать алгоритм интерпретации результатов тестирования достаточно просто: для этого надо сформулировать некоторые правила интерпретации в виде «если – то». Например, «если шкала D методики ММРІ лежит в диапазоне 70Т-75Т, то у испытуемого явно выражены внутренняя напряженность, неудовлетворенность ситуацией, пассивность, пессимизм». Эти правила, написанные для каждой шкалы и «прошитые» в код программы, обрабатывались последовательно, в порядке написания, а результаты, т.е. характеристики испытуемого, предъявлялись пользователю-психологу. С точки зрения психодиагностической практики конструирование компьютерной интерпретации результатов тестирования таким способом оказалось плачевным. Так, например, компьютер мог сформировать следующее заключение по результатам тестирования с помощью методики ММРІ: «У испытуемого явно выражены внутренняя напряженность, неудовлетворенность ситуацией, пассивность, пессимизм, активность, оптимистическая оценка перспективы, энергичность, активность».

Очевидно, что приведенные выше причины вызвали со стороны практических психологов большой скепсис и острую критику в адрес не только компьютерного психодиагностического инструментария, но и компьютерной психодиагностики вообще [2].

1990-е годы ознаменовались попыткой преодолеть указанные выше сложности, а сами исследования развернулись в двух направлениях: работы по обоснованию психометрических характеристик компьютерных версий и работы по созданию компьютерных психодиагностических методик, осуществляющих вербальную интерпретацию результатов тестирования.

Исследования, посвященные сопоставлению или выяснению эквивалентности бланковых методик и их компьютерных версий, появились за рубежом в начале 1980-х гг. [15, 19]. В первоначальных обзорах работ на эту тему был сделан вывод о том, что компьютерные версии традиционных личностных тестов в целом эквивалентны их бланковым источникам. Однако в более поздних работах приводятся и обсуждаются примеры, в которых компьютерные версии не являются эквивалентными их бланковым первоисточникам [17, 20]. Исследователи отмечают, что у некоторых испытуемых, неуверенно владеющих компьютером, при компьютерном тестировании увеличивается уровень тревоги, это приводит к искажению результатов тестирования, особенно если конструкт, подлежащий измерению, связан с тревогой. В этой связи, по мнению исследователей, некорректно говорить об эквивалентности компьютерных и бланковых форм тестов, поскольку эквивалентность должна демонстрироваться для каждой методики отдельно [17, 18]. Аналогично складывается ситуация и с компьютерными версиями методик, работающих в Интернете в системе WWW (Word Wide Web) [16].

Таким образом, можно сделать вывод, что компьютерная версия методики – это вполне самостоятельная методика, использование которой возможно только после установления групповых норм и других психометрических характеристик. Это означает, что если отсутствуют специальные исследования, касающиеся подтверждения психометрических характеристик, то тестирование испытуемого необходимо осуществлять с помощью бланка, а уже полученные ответы вводить для обработки в компьютер.

Исследования, посвященные созданию компьютерных психодиагностических методик, осуществляющих вербальную интерпретацию результатов тестирования, впервые появились в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева [9]. Для создания автоматизированных интерпретаций результатов тестирования была привлечена технология инженерии знаний (область компьютерных наук), позволяющая разрабатывать экспертные психодиагностические системы путем извлечения знаний опытных специалистов – экспертов. Под извлечением экспертных знаний понимается процесс выявления и

структурирования знаний экспертов по решению проблем предметной области, осуществляемых в результате взаимодействия когитолога и эксперта с целью построения модели экспертных представлений и рассуждений [13].

Основная сложность извлечения интерпретационных схем эксперта (в нашем случае – медицинского психолога) заключается в том, что экспертные знания и опыт носят во многом интуитивный, неосознаваемый, имплицитный и трудновербализуемый характер [12]. Знание интерпретационных схем и умение использовать их на практике при написании психодиагностического заключения – это имплицитные знания, т.е. знания, которые трудно вербализуются, однако проявляются в процессе решения задачи. Проблема построения модели интерпретации тестовых данных (модели экспертных представлений и рассуждений) – это проблема эксплицирования знаний психолога, т.е. выявления и четкого формулирования интерпретационных схем.

Актуальность создания моделей интерпретации тестовых данных в области медицинской психологии и, как следствие, формализованных баз психодиагностических знаний очевидна и определяется следующими положениями.

1. *Дальнейшая стандартизация тестового метода.* Создание моделей интерпретации тестовых данных является закономерным развитием тестового метода как метода формализации процесса психодиагностического исследования испытуемых. Развитие тестового метода осуществлялось постепенно, в процессе нарастания формализации от стандартизации предъявляемых стимулов и получаемых ответов до формального анализа данных, при этом сохранялся нестандартный и неформальный характер интерпретации тестовых данных. Переход к развернутому психодиагностическому заключению, осуществляемому путем перевода числовых результатов на психологический язык, как правило, мало формализован, нестрог, осуществляется во многом интуитивно на основе личного профессионального опыта психолога. В этом отношении создание моделей интерпретации тестовых данных можно считать дальнейшей стандартизацией тестового метода.

2. *Тиражирование экспертного опыта по интерпретации тестовых данных.* Важной отличительной особенностью ЭПС от любого другого психодиагностического инструментария является отделение базы знаний от компьютерной программы, осуществляющей автоматизированное исследование испытуемых. Это означает, что база знаний не является составной частью компьютерной методики (на языке программистов – не «прошита в код»), а существует независимо и доступна для просмотра и редактирования экспертами-психологами. Как правило, содержимое базы знаний (модель интерпретации тестовых данных) оформляется в виде файла, имеющего формат какой-либо распространенной базы данных (например, входящей в стандартный состав

Microsoft Office базы данных Microsoft Access) либо формат обычного текстового файла (например, Microsoft Word). Это принципиальное положение разработки ЭПС возводит базу знаний в ранг вполне самостоятельного и востребованного объекта, оперирование которым способствует не только тиражированию экспертного опыта по интерпретации результатов тестирования, но и разрешению традиционных для медицинской психодиагностики в целом положений, связанных с необходимостью модификации компьютерных методик. Модификация компьютерных психодиагностических методик, построенных на основе методологии инженерии знаний, может осуществляться путем модификации базы знаний самим экспертом-психологом без необходимости перепрограммировать компьютерную методику. Модифицированная база знаний может тиражироваться простым копированием, пересылкой по электронной почте и т.д.

Возможность оперировать базой знаний как самостоятельным объектом порождает важный эффект социального плана. Некоторые организации, имеющие у себя психологическую службу и штат программистов (например, МВД, МЧС), скорее нуждаются не в компьютерных психодиагностических методиках (запрограммировать методику может даже начинающий программист), а в квалифицированных результатах психодиагностического тестирования. В этом отношении база знаний как аккумулятор опыта квалифицированных психологов может оказаться незаменимой. Формирование базы знаний путем создания моделей интерпретации тестовых данных приводит к эксплицированию и отчуждению знаний опытных психологов-экспертов, превращая такие «отчужденные знания» в интеллектуальный ресурс психолога, осуществляющего процесс психодиагностического исследования испытуемого.

3. *Обучение медицинских психологов.* Это положение естественно вытекает из предыдущего: гораздо проще передавать знания начинающим психологам, если они систематизированы и формализованы. Психолог, знания которого оказались эксплицированы, в процессе обучения студентов уже пользовался именно этим эксплицированным вариантом, поскольку систематизация значительно облегчает передачу знаний.

4. *Необходимость создания эффективного и качественного профессионального психодиагностического инструментария для психологов.* В последние годы появилось множество компьютерных программ, претендующих на роль компьютерного психодиагностического инструментария. Автоматизированное заключение, реализуемое такими программами, может служить хорошим критерием их оценки.

Таким образом, в нашем случае речь идет о создании качественного профессионального компьютерного психодиагностического заключения, которое психологи могли бы использовать в практической работе. Учитывая, что практическим психологам часто бывает трудно

разобраться в обилии компьютерных психодиагностических программ, назрела необходимость в разработке методологии конструирования компьютерного инструментария, позволяющего создавать качественные профессиональные компьютерные психодиагностические методики.

В настоящее время можно очертить круг методологических и технологических проблем, наиболее остро стоящих перед разработчиками компьютерного инструментария и связанных с пониманием того, какой инструментарий можно считать качественным, а какой – нет. Известно, что эффективные тесты – это валидные, надежные и стандартизированные инструменты. Следовательно, и для компьютерного инструментария должны быть определены соответствующие критерии качества, учитывающие специфику компьютерной психодиагностики. Ниже мы представим основные положения методологии, позволяющей конструировать экспертные психодиагностические системы, являющиеся специфическим подклассом качественного компьютерного психодиагностического инструментария.

В процессе конструирования экспертных психодиагностических систем возникают некоторые принципиальные моменты, на которых следует остановиться подробнее.

1. *Формирование стимульного материала.* Практика конструирования экспертных психодиагностических систем показывает, что есть три способа формирования исходного стимульного материала: использование полного набора заданий шкалы или многомерного теста; составление набора заданий из фрагментов известных тестов; конструирование новых тестовых заданий.

Использование полного набора заданий шкалы или многомерного теста предполагает формирование стимульного материала на базе исходного бланкового варианта, активно используемого в практической работе медицинских психологов. В этом случае встает вопрос лишь об эквивалентности компьютерного и бланкового вариантов, да и то если планируется ввести режим тестирования испытуемого на компьютере. В качестве примеров можно привести создание ЭПС для методики выявления уровня невротизации, уровня субъективного контроля, опросника депрессивных состояний и пр. [5, 9, 10].

Составление набора заданий из фрагментов известных тестов предполагает, что из многомерного теста выбирается какая-либо шкала, причем выбор, как правило, обусловлен практическими нуждами клиники. Если в ЭПС при определении диагностических показателей используются психометрические характеристики (нормы), то необходимо установление эквивалентности компьютерного и бланкового вариантов в случае компьютерного предъявления стимульного материала испытуемому. В качестве примера можно привести методику выявления невротических черт личности, отличающуюся от исходной методики ОНР не только большей компактностью (меньшим числом утверждений), но и специализированной направленностью

на изучение эмоционально-личностных и социально-психологических свойств, значимых для развития невроза и отражающих невротические изменения личности [7].

Конструирование новых тестовых заданий осуществляется, как правило, путем некоторой модификации исходных утверждений базовой методики. В этом отношении показательной является компьютерная методика ОНР-СИ, имеющая существенные отличия от своего бланкового варианта, а именно, включение дополнительных повторяющихся утверждений в целях исследования надежности (воспроизводимости) ответов испытуемого на вопросы теста [9].

В любом из этих вариантов необходимое качество будущей экспертной психодиагностической системы определяется теми психометрическими показателями, которые характеризуют исходный бланковый вариант.

2. *Исследование эквивалентности бланкового и компьютерного вариантов методики.* Нарушение стандартных условий предъявления стимульного материала и, как следствие, возможное искажение результатов тестирования – основная проблема создания компьютерных психодиагностических методик. Такая проблема предполагает ответ на вопрос: можно ли использовать нормы бланковых первоисточников при переносе их на компьютер. Выше уже было отмечено, что компьютерная версия методики – это вполне самостоятельная методика, использование которой возможно только после установления групповых норм и других психометрических характеристик.

Если специальные исследования, касающиеся подтверждения психометрических характеристик, отсутствуют, то тестирование испытуемого необходимо осуществлять с помощью бланка, а уже полученные ответы вводить для обработки в компьютер.

Отметим, что проблема эквивалентности появляется только при наличии режима тестирования испытуемых на компьютере. Если с ЭПС работает психолог, вводя ответы испытуемого с бланка, то проблемы эквивалентности как таковой не существует. Так, например, для компьютерной реализации Интегративной системы психодиагностики методом Роршаха [1] эквивалентность устанавливать не надо, поскольку стимульный материал предъявляется испытуемому стандартизированным способом (не на компьютере), а в компьютер вводится закодированный психологом протокол исследования.

3. *Формирование базы психодиагностических знаний.* В основе базы психодиагностических знаний лежит модель интерпретации тестовых данных, которая строится путем извлечения знаний эксперта-психолога. Методология построения модели интерпретации тестовых данных представлена в работе К.Р. Червинской [12].

4. *Установление критериальной валидности компьютерного заключения.* Проблема верификации базы знаний путем установления валидности компьютерного психодиагностического заключения является такой же важной, как и установление психометрических характеристик любой психодиагностической методики. Под *критериальной валидностью компьютерного заключения* понимается показатель, подтверждающий соответствие полученного с помощью компьютера заключения мнению и оценкам экспертов-врачей – специалистов, ведущих испытуемых-больных, или мнению, оценкам экспертов-респондентов, так или иначе контактирующих с испытуемыми и имеющих представление об их личностных особенностях.

Для подтверждения критериальной валидности необходимо проводить специальные исследования с привлечением экспертов – клинических психологов и врачей, способных на основе профессионального опыта оценить, насколько адекватно текст компьютерного психодиагностического заключения отражает интеллектуальные, эмоционально-волевые, мотивационные, личностные, поведенческие и другие психологические характеристики испытуемых. Организация таких исследований существенным образом определяется конкретной психодиагностической методикой. Отметим, что установление критериальной валидности компьютерного психодиагностического заключения, полученного в результате тестирования испытуемых с помощью экспертной психодиагностической системы, является верификацией базы психодиагностических знаний, а тем самым и модели интерпретации тестовых данных, полученной в результате извлечения экспертных знаний. Имеются данные критериальной валидности для двух компьютерных психодиагностических систем: опросника интерперсональных отношений [11] и методики выявления невротических черт личности [7].

Таким образом, методологические положения конструирования экспертных психодиагностических систем позволяют создавать качественные компьютерные методики, которые находят широкое применение как в индивидуализированных клинических, так и в массовых психопрофилактических исследованиях (например, для выявления групп риска нарушений психической адаптации у представителей массовых профессий – педагогов, военнослужащих и т.п.). Апробированный в научно-практической деятельности комплексный психодиагностический подход с применением упомянутого инструментария показал высокую продуктивность и в тех случаях, где необходимо принимать решения, связанные с оценкой психологических, профессионально значимых качеств с учетом специфики и напряженности профессиональной деятельности.

Литература

1. *Ассанович М.А., Червинская К.Р.* Компьютеризация интегративной системы Роршаха // Материалы 4-го Всерос. съезда Рос. психолог. сообщества: В 3 т. Москва; Ростов н/Д: Кредо, 2007. Т. 3. С. 194–195.

2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. 2-е изд., перераб. и доп. Киев; Санкт-Петербург, 2008. 688 с.
3. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Червинская К.Р. О направлениях использования персональных компьютеров в медицинской психологической диагностике // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1993. № 3. С. 21–27.
4. Вассерман Л.И., Дюк В.А., Иовлев Б.В., Червинская К.Р. Психологическая диагностика и новые информационные технологии. СПб.: Изд-во СПб, 1997. 203 с.
5. Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика: введение в теорию, практику, обучение. СПб.: Академия, 2003. 736 с.
6. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. СПб., 1994. 364 с.
7. Иовлев Б.В. и др. Методологические аспекты изучения эффективности компьютерной психодиагностики // Вестник СПбГУ. 2006. Сер. 6. Вып. 2. С. 115–124.
8. Ромек В.Г., Сатин Д.К. Сохранение надежности многофакторных тестов при их использовании в сети Интернет // Психол. журн. 2000. № 21.2. С. 70–75.
9. Червинская К.Р., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика и инженерия знаний / Под ред. Л.И. Вассермана. СПб.: Академия, 2002. 624 с.
10. Червинская К.Р. Компьютерная психодиагностика: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2003. 336 с.
11. Червинская К.Р. Методика интерперсональных отношений: опыт эксплицирования знаний эксперта-психолога, интерпретационные схемы. СПб.: Речь, 2008. 160 с.
12. Червинская К.Р. Психологическая концепция извлечения экспертных знаний на моделях медицинской психодиагностики // Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. 2008. Сер. 6. Вып. 4. С. 68–80.
13. Червинская К.Р. Психологические основы инженерии знаний: Учеб. пособие. СПб.: СПбГУ, 2009. 145 с.
14. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
15. Bartram D., Bayliss R. Automated testing: Past, present and future // J. of Occupational Psychol. 1984. Vol. 57. P. 221–237.
16. Buchanan T., Smith J.L. Using the Internet for psychological research: Personality testing on the World Wide Web // British J. of Psychol. 1999. Vol. 90. P. 125–144.
17. Cohen R.J., Swerdlik M.E., Smith D.K. Psychological testing and assessment. 2nd ed. Mountain View, CA: Mayfield Publishing, 1992.
18. Meier S. The chronic crisis in psychological measurement and assessment: A historical survey. San Diego: Academic Press, 1994.
19. Skinner H.A., Pakula A. Challenge of computers in psychological assessment // Professional Psychol.: Research and Practice. 1986. Vol. 17. P. 44–50.
20. Webster J., Compeau D. Computer-assisted versus paper-and-pencil administration of questionnaires // Behavior Research Methods, Instruments, and Computers. 1996. Vol. 28. P. 567–576.

COMPUTER PSYCHODIAGNOSIS IN THE THEORY AND PRACTICE OF MEDICAL PSYCHOLOGY: THE STAGE AND THE ASPECTS FOR DEVELOPMENT

Vasserman L.I., Iovlev B.V., Chervinskaya K.R. (Sankt-Petersburg)

Summary. The article examines topical methodological problems related to the development of computer psycho-diagnosical tests used in clinical psychology. A range of questions concerning quality criteria for psychodiagnosical instruments is outlined. Among these questions are the problem of equivalence of paper and pencil methods and their computerized versions and the problem of valid computer psychodiagnosical conclusion. The authors demonstrate that to make a valid psychodiagnosical conclusion it is necessary to use the principles of one of new directions in the field of computer science – knowledge engineering which study elicitation and structuring of psychological experts' knowledge. The authors describe methodological foundations of development of psychological knowledge base which accumulates clinical psychologists' experience in interpretation of test results.

Key words: medical psychology; computer psychodiagnosis; expert knowledge elicitation; expert psychodiagnostic system.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ПСИХИЧЕСКИМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Г.Г. Буторин, Н.Е. Буторина (Челябинск)

Аннотация. В современных условиях становится всё более очевидной необходимость осуществлять реабилитационную помощь с тех методологических положений, которые наиболее адекватно отражают оценку всех факторов, влияющих на возникновение психических и поведенческих расстройств в детском возрасте, т.е. с позиции системного полидисциплинарного подхода. Предпринята попытка с современных позиций интерпретировать принципы реабилитации, разработанные проф. М.М. Кабановым, применительно и к детской психиатрии.

Ключевые слова: полипрофессиональный подход; реабилитация; принципы реабилитации.

Современный уровень знаний, переход от медицинской к биопсихосоциальной модели оказания психиатрической помощи на основе полипрофессионального подхода, значительный прогресс психофармакологии, создание нового класса лекарственных препаратов – всё это потребовало изменения парадигмы оказания психиатрической помощи (включая реабилитационную), в том числе и детскому населению.

Термин «реабилитация» трактуется в медицине как комплекс медицинских, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций организма, а также социальных функций. Вместе с тем понятийное пространство в системе восстановительной помощи имеет и другие определения: *реадаптация* – восстановление приспособляемости на измененном болезнью уровне; *ресоциализация* – реабилитация психически больных как возможно более полное восстановление или сохранение личностного и социального статуса больного; *абилитация* – предоставление прав; применяется в основном в отношении лиц, страдающих с раннего возраста каким-либо физическим или психическим дефектом.

В настоящее время термин «реабилитация» получил международное признание и распространение. Мы разделяем понимание «реабилитации» как искусства обучения человека жить полноценной жизнью и делать всё возможное по самообслуживанию с учетом имеющихся у него ограничений и физических недостатков.

Цель данной статьи – углубить понимание биопсихосоциальной модели реабилитационной помощи с полипрофессиональным подходом в детской и подростковой психиатрической клинике.

В современных условиях становится всё более очевидной необходимостью раннего применения комплекса реабилитационных мероприятий, его индивидуализации для повышения эффективности лечебно-восстановительных воздействий. Речь идет не только об использовании традиционных методов – медикаментозных, психотерапевтических с последующей ресоциализацией. В изменившихся подходах реабилитационную помощь, как мы считаем, необходимо осуществлять с тех методологических положений, которые наиболее

адекватно отражают оценку всех факторов, влияющих на возникновение психических и поведенческих расстройств в детском возрасте, т.е. с позиций системного полидисциплинарного подхода. Главными принципами, лежащими в его основе, должны быть:

- развиваемая на современном этапе концепция полидисциплинарной оценки диагноза, базирующаяся на выявлении всех факторов биологического и социального порядка, участвующих в формировании психопатологических проявлений;

- принцип многоосевой классификационной системы, основанной главным образом на диагностических критериях психиатрической систематики, – МКБ-10;

- принцип периодизации нервно-психического реагирования в условиях патологии, основанный на возрастных этапах психического (психологического) развития, расшифровывающих общие закономерности онтогенеза и дизонтогенеза.

Основоположником концепции реабилитации проф. М.М. Кабановым сформулированы четыре ее важнейших принципа: 1) принцип партнерства; 2) принцип разносторонности усилий с целью реализации реабилитационной программы; 3) принцип единства биологических и психосоциальных воздействий; 4) принцип ступенчатости (переходности) проводимых воздействий и мероприятий [3]. Эти принципы мы попытались интерпретировать применительно к детской психиатрии с современных позиций.

Принцип партнерства. Эффективности реабилитации в детском возрасте можно достичь при условии, что сам ребенок станет полноправным и активным участником процесса. Клиническая практика показывает: ничто не может сделать делинквентных подростков более упрямыми, чем попытки доказать, что их действия являются неправомерными. Если ребенку все время говорить, что он «плохой», хороших поступков добиться будет чрезвычайно трудно. Следовательно, только в атмосфере доверия, понимания, через систему положительных отношений «ребенок – полипрофессиональная бригада специалистов (включая средний и младший медицинский персонал) – родители, родственники – ближайшее окружение» можно добиться желаемого партнерства. В такой системе важную

роль приобретают этико-деонтологические положения психиатрии. Ребенок должен уяснить, что взрослые поймут его проблемы, поверят ему и постараются помочь. Доверительные отношения и постепенная адаптация наступят, если будут устранены все конфликтные ситуации в окружающей среде: дома – с родителями, в школе – с учителями и в среде сверстников. Важной задачей в работе является восстановление способности ребенка адаптироваться в социуме.

Принцип разносторонности усилий с целью реализации реабилитационных программ. Современный подход с созданием полипрофессиональных бригад для оказания всесторонней психиатрической помощи на всех её этапах (от профилактики до восстановления полноценности социального функционирования) полностью отвечает содержанию этого принципа.

Мультидисциплинарный характер самой детской психиатрии требует участия в охране психического здоровья и оказании лечебной и реабилитационной помощи различных смежных специалистов – педиатров, неврологов, психологов, логопедов, дефектологов, воспитателей, педагогов, социальных работников, – из которых могут быть созданы полипрофессиональные бригады. Подготовка к такой интегрированной профессиональной деятельности предусматривает знание основ детской психиатрии и умение общаться с детьми и их семьями. В этой связи становится очевидной необходимость расширения и оптимизации системы их подготовки и переподготовки в соответствии с современными полипрофессиональными технологиями профилактики и реабилитации психической патологии. Такая подготовка обеспечивает наилучшее использование имеющихся знаний для наибольшего числа людей и дает возможность незамедлительно принять конкретные меры.

Деятельность сотрудничающих специалистов должна быть направлена на все жизненные сферы ребенка: семейную, психологическую, школьную (трудовую), социальную. Взаимодействие специалистов – это осознанная цель, требующая разработки специальных технологий и методов применительно к детскому возрасту. Необходимо, чтобы полипрофессиональное единство и ролевое участие специалистов соответствовали тому возрастному этапу онтогенеза, на котором находится ребенок.

Принцип единства биологических и психосоциальных воздействий. Проблема реабилитации, являясь не только социальной, но и клинко-психологической, требует для своей реализации сбалансированного сочетания всех компонентов – медицинских (фармакотерапевтических), психологических и социальных. Исследованиями установлено, что комплексная помощь с фармакотерапией и активным психосоциальным сопровождением на каждом этапе лечебно-реабилитационного процесса обуславливает восстановление социального функционирования. Вместе с тем при проведении психофармакотерапии необходимо иметь в виду, что ребенок и подросток находятся в периоде интенсивного созревания.

Необоснованное медикаментозное вмешательство может неблагоприятно сказаться на нервно-психическом развитии. Успешное фармакотерапевтическое воздействие на начальных этапах психопатологических расстройств позволяет осуществлять более щадящую и менее затратную лекарственную терапию в комплексе реабилитационных программ.

Важным моментом эффективности лечения является соблюдение режима лечения (комплаенс), особенно когда психические и поведенческие расстройства приобретают хронический характер. Исследованиями, проведенными в рамках ВОЗ, доказано, что небрежное отношение к режиму лечения существенно осложняет течение заболеваний и влияет на результативность всего реабилитационного процесса. Повышению комплаенсности к лечению может способствовать система психообразования родителей, родственников, воспитателей.

Знание участниками процесса факторов, улучшающих соблюдение режима лечения, поможет сделать его не только эффективным, но и ресурсосберегающим. Применительно к детскому возрасту эти факторы можно сформулировать таким образом:

- доверительные отношения между ребенком, родителями и лицами, их заменяющими, и врачом, а также членами бригады;
- просвещение пациента и/или опекунов и попечителей относительно целей терапии и последствий плохого или хорошего соблюдения режима лечения;
- упрощение режима лечения;
- уменьшение отрицательных последствий лечения.

Главным содержанием реабилитации является опосредование через личность больного лечебно-восстановительных мероприятий [3], поскольку объектом психологических воздействий становятся отношения, установки, потребности, а также социальное функционирование пациента. При таком понимании реабилитации *психотерапия* в её многообразных формах выступает в качестве важнейших и наиболее адекватных методов в реализации реабилитационных программ [4].

Детско-подростковая психотерапия, как считает Э.Г. Эйдемиллер, должна отвечать специфическим потребностям каждого возрастного периода [1]. Среди психотерапевтических вариантов он выделяет перинатальную психотерапию и терапию периода взросления. Основными задачами перинатальной психотерапии автор считает предупреждение отклонений в развитии систем «беременная–плод–будущий отец», а затем «мать–дочь–отец» и разработку методов целенаправленных лечебных воздействий психологическими средствами на эти системы для упорядочения их деятельности. Для психотерапии периода взросления Э.Г. Эйдемиллером сформулировано 14 принципов её реализации. При этом он замечает, что эффективность психотерапии определяется параметрами достижения поставленных целей и качественных изменений поведения ребенка в социальных ситуациях, в группе ровесников, в семье, в школе, повышение уверенности в

себе, в усилении копинг-поведения взамен психологической защиты, устранение искажений образа «Я».

Принцип ступенчатости (переходности) прилагаемых усилий, проводимых воздействий, мероприятий.

Лучшему пониманию этого принципа реабилитации способствует разделение реабилитационной программы на последовательные этапы и понимание её как «третичной» профилактики. При этом под первичной профилактикой понимают систему социальных, гигиенических, воспитательных и медицинских мер, направленных на предотвращение путем устранения причин и условий их возникновения и развития, а также путем повышения устойчивости организма к неблагоприятным факторам окружающей среды. Участие полипрофессиональных специалистов позволило разбить эти факторы на группы медико-биологического, индивидуально-психологического и микросоциально-бытового характера.

Среди индивидуально-биологических факторов на первом месте стоит *наследственная отягощенность* психическими и наркологическими заболеваниями, которая может воздействовать:

- на половые клетки родителей;
- развивающийся плод;
- постнатальное развитие ребёнка, обуславливая различные варианты дизонтогенеза.

Такое многостороннее воздействие существенно ограничивает лечебно-профилактические мероприятия. Тем не менее при раннем выявлении таких детей оказание адекватного комплексного воздействия – психофармакологического, психотерапевтического, психологопедагогического – может предотвратить тяжесть нарушения их психологического развития (дизонтогенез).

Под вторичной профилактикой подразумевается совокупность мер, направленных на ослабление возникающего в организме патологического процесса, т.е. лечения.

Следует помнить, что многие из расстройств, диагностируемых у взрослых, могут начинаться в детском возрасте, поэтому эффективность лечебно-реабилитационной помощи с репарацией нарушенных функций может рассматриваться как здоровьесберегающий ресурс взрослых.

Психосоциальная реабилитация – один из основных компонентов помощи. Её основными целями являются:

- повышение качества жизни и социального функционирования;
- приобретение или восстановление навыков, необходимых ребенку для его дальнейшего развития;
- уменьшение стигматизации и дискриминации.

Это достигается как улучшением индивидуальной адекватности, так и изменением условий окружающей среды [2].

Стигма психического заболевания оказывает существенное влияние на социальное функционирование детей. Предвзятое отношение в обществе к людям с психическими заболеваниями приводит к тем или иным

видам дискриминации в семье, в среде, ухудшает социальную адаптацию. Выделение различных условий стигматизации позволяет разработать программы, включающие аспекты дестигматизации, направленные на психотерапевтические и психосоциальные мероприятия. Об актуальности проблемы свидетельствует тот факт, что дестигматизация является одним из направлений программ психического здоровья ВОЗ.

Эти три последовательных этапа профилактики (профилактика, лечение и реабилитация) являются основополагающими в оказании психиатрической помощи. Известно положение о том, что чем больше «третичная» профилактика (реабилитация) связана с лечением, тем она эффективнее. В то же время современный уровень знаний позволяет рассматривать психосоциальную реабилитацию как необходимый компонент и *на самом этапе профилактики*. Лечебно-реабилитационные мероприятия, проводимые при донозологических (доболезненных, доклинических) состояниях, в группах риска по психической патологии, особенно в период раннего возраста, обладают тем здоровьесберегающим резервом, который заложен в стратегию национальных проектов. Участие полипрофессиональной бригады, обеспечивающей реализацию лечебно-реабилитационных мер на профилактическом этапе, предполагает:

- своевременную диагностику состояний биопсихосоциальных дисрегуляций нарушенных функций;
- осуществление дифференцированного подхода к решению возникших проблем;
- возможность создания соответствующих индивидуальных программ лечебно-реабилитационных и коррекционных воздействий.

К числу методов, доказавших свою эффективность в качестве поддерживающей терапии, ВОЗ относит консультирование, основанное на принципах обучения (психообразование). При этом каждый специалист – участник полипрофессиональной бригады решает лечебно-реабилитационные задачи согласно собственным профессиональным требованиям, интегрируя свои выводы в общее диагностическое заключение и следующие за этим мероприятия.

Реабилитация больных *в детском стационаре* должна осуществляться с первых дней с хорошо продуманной системой действий в зависимости от остроты и тяжести заболеваний. Следует помнить, что раннее включение реабилитационных мероприятий с больным и его семьей позволяет снизить сроки лечения, избежать «госпитализма» и создать возможность восстановления социального функционирования. Желательно, чтобы весь процесс сопровождался бригадой хорошо обученных специалистов в лице врача-психиатра, невролога, клинического психолога, среднего и младшего медицинского персонала, специалиста по социальной работе.

Работа с родственниками на данном этапе строится по типу психообразования, что повышает информированность, снижает эмоциональное напряжение в

семье, поднимает комплаентность, формируя более оптимистичный взгляд на прогноз заболевания. Иногда наиболее инициативные участники занятий, как свидетельствует опыт, организуют «советы родственников», особенно активно действующие во внебольничных условиях.

Внедрение полипрофессиональной помощи позволяет сократить сроки госпитализации и уменьшить число хронизированных больных в стационаре, что является одним из путей ресурсосбережения. Этому может способствовать и создание отделения восстановительной (реабилитационной) терапии как этап всего больничного лечебно-реабилитационного процесса с опорой на психотерапевтическую и психосоциальную работу. Такая стационарная этапность дает возможность индивидуализировать подходы к каждому случаю в зависимости от характера и тяжести заболевания и цели реабилитации, что позволяет включить больного в лечебно-реабилитационную программу на любом этапе.

Реабилитация во внебольничных условиях в настоящее время имеет широко разветвленную сеть различных подразделений, ведущее место среди которых занимает психоневрологический диспансер. Акцент на внебольничное звено требует более внимательного рассмотрения вопроса о возрождающейся роли дневных и ночных стационаров, стационаров на дому, лечебно-трудовых мастерских. Как показала практика, дневной стационар как самостоятельная форма оказания помощи больным с психическими и поведенческими расстройствами в детском и подростковом возрасте не только клинически эффективен, но и экономически целесообразен. Он позволяет расширить контингент больных с проведением полноценного лечения на уровне стационарного, но при более быстром его эффекте, сни-

зить результат «госпитализма», осуществлять принцип лечения одной бригадой. Все это дает возможность уменьшить экономические затраты по сравнению с лечением в психиатрическом стационаре.

В последнее время широкое распространение получили различные центры и специализированные кабинеты по оказанию консультативной и лечебно-реабилитационной помощи. Базовой моделью такой системы детской внебольничной службы становятся центры психического здоровья детей и подростков.

Методики оценки эффективности лечебно-реабилитационной помощи основаны на диагностических критериях распознавания психических и поведенческих расстройств в соответствии с синдромологическими рубриками МКБ-10. Оценить эффективность лечебно-реабилитационного процесса позволяют такие методики психологического эксперимента, как:

- тестовая методика Векслера (WAIS) как критерий эффективности интеллектуального функционирования;
- нейропсихологическая методика как критерий эффективности нейропсихологической коррекции;
- определение уровня качества жизни;
- определение уровня социального функционирования.

Две последние методики можно адресовать как пациенту, так и его родителям и воспитателям, включая их мнение в общую оценку лечебно-реабилитационных воздействий.

Опыт практической работы свидетельствует, что по ряду направлений реабилитационной помощи в настоящее время отсутствуют законодательная и методологическая базы. Необходима разработка соответствующих программ и методических рекомендаций.

Литература

1. *Детская психиатрия*: Учеб. / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб.: Питер, 2005. 1120 с.
2. Доклад о состоянии здравоохранения в мире, 2001 г.: Психическое здоровье: новое понимание, новая надежда. М.: ВОЗ, 2001. 215 с.
3. Кабанов М.М. Реабилитация психически больных. 2-е изд., доп. и перераб. Л.: Медицина, 1985. 216 с.
4. Карвасарский Б.Д. Медицинская психология. Л.: Медицина, 1982. 272 с.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASICS OF REHABILITATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH MENTAL AND BEHAVIORAL DISORDERS

Butorin G.G., Butorina N.E. (Chelabinsk)

Summary. At nowadays it becomes really obvious the necessity to provide rehabilitation measures from those methodological positions that reflected estimation mostly all factors that lead to mental and behavioral problems in childhood. It should be done within the systematic multidisciplinary approaches. We attempt to give a modern interpretation of rehabilitation principles using at child psychiatry, developed by prof. M. Kabanov: (1) principle of partnerships; (2) principle of multiplicative efforts to realize rehabilitation program; (3) principle of unity of the biological and psychosocial factors and (4) principle of sequences of produced measures.

Key words: multidisciplinary approach; rehabilitation; principles of rehabilitation.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ НАРКОМАНИИ

Р.Р. Гарифуллин (Казань)

Аннотация. Дается анализ основных психологических подходов к психокоррекции и профилактике наркомании, основанных на положениях классической психологии; определены причины их малой эффективности. Показано, что смысловой подход представляется наиболее адекватным для проведения более эффективной профилактики наркомании. Рекомендовано применение постмодернистского подхода к проблеме наркомании.

Ключевые слова: наркозависимая личность; смысловой подход; психокоррекция; профилактика; смысловые структуры; телеологическое основание; принцип сообразности; смысловозависимость; постмодернистская психология.

В течение последних тридцати лет в России не снижается динамика алкоголизации и наркотизации населения. Одной из причин этого является *отсутствие чёткой научно-психологической концепции наркозависимой личности* и, как следствие, недостаточность знаний о психологии наркозависимости.

Анализ исследований отечественных и зарубежных авторов выявил неоднозначность и противоречивость концепций наркозависимости. Большинство исследователей сосредоточено на поисках причин наркотизации (В.В. Гульдман, А.Х. Казаков, А.М. Корсун, Н.С. Курек, А. Лешнер, О.Л. Романова, О.К. Сиденко), факторов личностной предрасположенности к наркомании (В.С. Битенский, Ю.В. Валентик, О.В. Зыков, А.Е. Личко, В.В. Макаров, И.Н. Пятницкая), а также психологических последствий употребления наркотиков (С.В. Березин, И.С. Болотовский, Н.А. Гринченко, К.С. Лисецкий, А.Е. Личко, И.Н. Пятницкая).

Ранее мы показали, что при столкновении с наркотической реальностью подвергаются значительным качественным трансформациям не только цель, но и такие составляющие личности, как мотив, смысл, установки, ценности, которые уже не подчиняются закономерностям классической психологии (например, деятельностной парадигмы) [1. С. 180–205]. Не в этом ли причина низкой эффективности профилактики наркомании, основывающейся на вопросе «зачем?», т.е. на поиске общего целевого основания наркотической и трезвеннической реальности, которое, по-видимому, общим для этих реальностей уже быть не может.

Чтобы ответить на этот вопрос, попытаемся коротко проанализировать основные классические психологические подходы к проблеме наркомании.

В рамках **когнитивного подхода** психическая зависимость от наркотика анализируется в связи со специфическими механизмами локуса контроля и нарушениями в структуре когнитивных процессов [7. С. 42]. В этих работах низкий уровень внутреннего контроля рассматривается как основная причина, затрудняющая отказ от употребления наркотиков, а нарушения когнитивных процессов – как основная причина снижения социальной адаптированности. И наоборот, высокий самоконтроль и ответственность за себя рассматриваются как важнейшее условие, препятствующее наркотизму. Достаточно

эффективным методом профилактики наркомании в рамках когнитивного подхода является *устрашающий метод, основанный на физиологических знаниях о смертельной опасности наркотического потребления*.

Согласно **психоаналитическому подходу** наркомания связана с генезисом психической зависимости и дефектами психосексуального развития [8. С. 78]. Наркотическая зависимость рассматривается психоаналитиками как следствие регрессии, связанной с бессилием «Я» и невозможностью преодоления фрустрации и беспомощности при встрече с трудностями. Нами показано, что в личности всегда присутствует желание *возвращения в детство, т.е. к способности воспринимать и чувствовать в малом многое* [2. С. 209–219]. Поэтому возвращение происходит искусственно, т.е. с помощью наркопотребления.

С точки зрения **бихевиорального подхода** отмечается низкая устойчивость наркоманов к стрессам, а также очень высокая результативность поведения, направленного на употребление наркотиков. В этом случае отказ от потребления наркотических средств рассматривается как поведение с высокой степенью неопределенности и отсутствием удовлетворительных поведенческих схем.

Согласно **гуманистическому подходу** наркотизм вызван реакцией личности на экзистенциальную фрустрацию, он является протестом против социального давления, скуки, невозможности самореализации, стремлением «потреблять счастье в чистом виде» [10. С. 332]. Трансактный анализ рассматривает наркоманию как игру, в которой игроки занимают определенную позицию, позволяющую каждому получать свою выгоду, наличие которой фиксирует психическую зависимость от наркотика.

Согласно **манипуляционному подходу** удаётся сформировать лишь сравнительно непродолжительную целевую установку против потребления наркотика, не затрагивая смысловых структур наркомана [1. С. 103]. Исследованы психологические основы и этапы метода кодирования. В работе приводятся широкая классификация и описание различных методов кодирования: гипнотическое, манипуляционное, условно-рефлекторное, шоковое, рефлексотерапевтическое, биоэнергетическое, иллюзорное, психохирургическое, комплексное и др. Та-

кая классификация в психологической науке приведена впервые. Выявлен общий алгоритм в технологии всех этих методов, названный, благодаря схожести с техникой иллюзионного искусства, *иллюзионизмом*.

В соответствии с этим на первом этапе – *пальмировке* – идёт анализ внушаемости наркозависимых личностей, наличия ореолоэффекта метода кодирования (вера в силу метода), психологических особенностей личности. На втором этапе выбирается и организуется наиболее подходящий метод кодирования (об этом наркозависимая личность не знает). Самым важным этапом является этап *пассировки* (привязки), т.к. именно от него зависит, будет кодирование эффективным или нет. На этом этапе наркозависимая личность начинает верить в неординарность личности психолога или метода, которым он владеет. И, наконец, на четвёртом этапе совершается сам акт кодирования, который по сути своей является лишь ключевым ритуалом, но который закрепляет все результаты этапа привязки (установку на трезвость, безразличие к наркотическим средствам). Следовательно, благодаря манипуляционному подходу удаётся сформировать лишь сравнительно непродолжительную целевую установку на трезвость, не затрагивая смысловых установок и личностных ценностей.

Таким образом, в настоящее время остро встала проблема разработки неклассического (постмодернистского) подхода к психологии наркозависимой и донаркотической личности и на этой основе – создания методов *первичной профилактики* (психокоррекция личностей, ещё не потреблявших наркотические средства), *вторичной профилактики* (преодоление уже имеющейся психологической зависимости от наркотических веществ), *третичной профилактики* (реабилитация лиц, прошедших курс вторичной профилактики). Всем этим требованиям, на наш взгляд, соответствует **смысловой подход** [1. С. 174].

Согласно смысловому подходу главная причина наркотизации усматривается в утрате личностью ее смыслообразующих ценностей жизни [1. С. 174], деформации системы ценностей [9. С. 366] и жизнеутверждающих смыслов [11. С. 134]. К сожалению, практика показывает, что благодаря этому подходу в лучшем случае удаётся создать *непродолжительную смысловую установку* против потребления наркотических средств, в худшем – *непродолжительную целевую установку*. Одна из причин этого состоит в том, что многие авторы деятельностного подхода в психокоррекции наркозависимости не учитывают специфику наркозависимой деятельности и *смысловые отношения* связывают лишь со структурой деятельности. Это отчётливо выступает в понимании личностного смысла как отношения мотива к цели деятельности (А.Н. Леонтьев). Такая позиция резко сужает генетические источники смысла.

В качестве подтверждения сказанному необходимо отметить, что традиционный деятельностный подход основывался на положениях телеологии – допущении

выполнения постулата сообразности (В.А. Петровский), т.е. существования изначальной предустановленной Цели психической системы – *адаптации, удовольствия и оптимальности*. Но, как показывает практика, в реальной животворящей психике имеют место неадаптивные процессы, выражающиеся в постоянном несовпадении цели и результатов деятельности психики [5. С. 81]. Не в игнорировании ли неадаптивных процессов лежит причина низкой эффективности профилактики наркомании, которая традиционно основана на поиске целевого основания (зачем?) и причинной обусловленности (почему?), т.е. на поиске смысла?

Следовательно, в «лице» наркомании мы столкнулись с одной из сложнейших проблем, степень разработанности которой явно не соответствует её актуальности, но отражает состояние ограниченности классической или модернистской психологии (в том числе эмпирической психологии).

Таким образом, положения *модернистской психологии*, согласно которой прогнозы и описание личности можно делать на основе анализа её прошлых психических свойств, смысловых структур (личностных смыслов, установок, ценностей и др.), полагаясь на причинно-следственные связи (детерминизм), иерархию, системность, структурность, сообразность, субъект-объектность и другие условности модернизма, не всегда оправдывают себя. Практика показывает, что психика творческой личности чаще всего бывает непредсказуемой в силу непредсказуемости её внутренней (бессознательной) и внешней (социальной и др.) сред, в которых она укоренена. Психика творческой личности всегда «играет в кость или рулетку», «забыв» обо всех своих прошлых смысловых структурах [3. С. 48], поэтому напрашивается применение постмодернистского подхода, благодаря которому нам удалось бы понять, как могут изменять свою природу при столкновении с наркотической реальностью различные составляющие психики. Ведь в настоящее время мы можем лишь объяснить изменение определенного содержания благодаря тому, что наша конкретная теория определяет личность исключительно как содержание. Такая теория может сформулировать, что именно должно измениться, а впоследствии констатировать, что же изменилось и во что оно превратилось; однако то, как именно стало возможным такое изменение, останется теоретически необъяснимым до тех пор, пока наше объяснение оперирует понятиями о тех или иных определенных содержаниях.

Согласно Джендлину, избежать данного положения может лишь *теория, закладывающая возможность изменения в свои объяснительные структуры*. Впервые о такой теории, т.е. постмодернистском подходе к пониманию *«изменяющейся личности в изменяющемся мире»*, заявил А.Г. Асмолов. Эта идея была поддержана Д.А. Леонтьевым, который, на основании учёта неадаптивных процессов (В.А. Петровский) и экзистенциаль-

ной онтологии предложил перейти от «психологии личности в изменяющемся мире» к «психологии личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир» [4. С. 3]. Было предложено в качестве центрального понятия в новой, постмодернистской психологии использовать понятие «смысл». Но чтобы его использовать, необходимо отметить, что категорию «смысл» не следует понимать узко, т.е. видеть в нём только когнитивную составляющую, завязанную, в частности, на деятельности. Кроме того, нельзя забывать, что, с одной стороны, злоупотребление поиском смыслов во всём может приводить к зависимости от смыслов (смыслозависимости), и, как следствие, к депрессии. С другой стороны, согласно З. Фрейду, человек задумывается о смыслах, когда ощущает депрессию, но это не говорит о том, что смыслы были и осознавались при её отсутствии, т.е. не всегда отсутствие депрессии или хорошее настроение являются следствием наличия осознанных смыслов (когнитивной составляющей). Часто это бывает связано с присутствием аффективной составляющей смысла. Хорошее настроение – это следствие осознания не только смыслов, но и бессмысленности (радость как результат осознания бессмыслицы и абсурда). Поэтому Р.Х. Шакуровым был предложен подход к понятию «смысл», заключающийся в том, что это понятие не всегда имеет мотивационную природу [11. С. 134]. Согласно разработанной этим автором *эмоционально-ценностной парадигмы* смыслообразующую функцию выполняют и ценности, не входящие в структуру деятельности, возникающие при восприятии искусства, юмора, любимого человека, красоты природы и др.

Всё вышеизложенное подтверждает, что внедрение положений постмодернистской философии с помощью своих подходов (*текстологического, номадологического, шизоаналитического, нарратологического, симуляционного и др.*) могло бы оказаться более полезным для решения проблемы наркомании. Так, например, **номадологический подход**, на наш взгляд, при анализе динамичных смысловых структур донаркотической и наркозависимой личности (Ж. Делёз, Ф. Гваттари) должен основываться:

а) на рассмотрении смысловых структур как бесструктурных (смысловая ризома, игра смысловых структур);

б) трактовке смыслового пространства как децентрированного и открытого для территориализации (ацентризме);

в) новом понимании детерминизма в смыслопорождении, основанного на идее принципиальной случайности сингулярного события (недетерминизме, событийности);

г) снятии самой возможности выделения оппозиций внешнего и внутреннего, прошлого и будущего и т.п. (бинаризм);

д) придании феномену смысла проблематичного статуса (постметафизическом мышлении) [6. С. 524].

Таким образом, существенным моментом процессуальности смысловой структуры (ризома), в частности донаркотической и наркозависимой личности, является принципиальная непредсказуемость ее будущих смысловых процессов: «парадоксальный элемент» потому и парадоксален, что выходит за границы знания, очерчивающие рассматриваемое пространство трансформаций смыслов.

Симуляционный подход, в отличие номадологического, должен выявлять наличие в смысловых структурах исследуемых донаркотических и наркозависимых личностей нединамичные, стабильные смысловые структуры (деструктивные ценности, смысловые диспозиции и конструкты) как некие искусственно-живые, психические «протезы» – *симулякры*, оторванные от реальности и сформированные как извне (например, социумом), так и изнутри (например, наркотиком) [6. С. 729]. Благодаря памяти, наркоман закичивается на этих прошлых смысловых процессах (например, на тех же самых образах наркопотребления), которые никогда не надоедают и которые распространяются на настоящие процессы, стремящиеся выйти за пределы этого прошлого. В результате настоящие смыслы входят в конфликт с «законсервированными» прошлыми смыслами, что и становится причиной опустошающего невротизма наркозависимой личности.

Если в симуляционном подходе ещё существует некое осознание деструктивных смыслов, то в шизоаналитическом подходе, на наш взгляд, имеет место отсутствие этого осознания [6. С. 979]. Шизоанализ интерпретирует свободное от нормативирующих смысловых структур общества поведение донаркотической и наркозависимой личностей, которые могут свободно реализовывать свои желания как «деконструированные субъекты» – как «шизоидные», но не в качестве поступков психически больных людей, а как линию поведения лиц, сознательно отвергающих каноны общества в угоду своему естественному «производящему желанию», своему бессознательному [12. С. 290].

И, наконец, согласно **текстологическому подходу** постмодернизма, на наш взгляд, для более корректного описания психических процессов необходимо выходить за рамки лого(фоно-архео-телео-фалло-)центризма как способа мышления [6. С. 196, 823]. Не всегда в психике имеет место лишь одна психическая реальность, происходит также столкновение и взаимодействие различных психических реальностей (например, наркотических или виртуальных реальностей с константной реальностью).

Таким образом, вполне оправданы новый постмодернистский взгляд на проблему наркомании и внедрение подходов и проектов постмодернистской философии, которые позволили бы создать новые психологические методы более эффективной психокоррекции и профилактики наркомании.

Литература

1. *Гарифуллин Р.Р.* Кодирование личности от алкогольной и наркотической зависимости. Манипуляции в психотерапии. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 256 с.
2. *Гарифуллин Р.Р.* Новая теория наркозависимости // Тезисы докладов 18-го съезда физиологического общества им. И.П. Павлова. Казань, 2001. С. 63.
3. *Гарифуллин Р.Р.* Постмодернистская психология или язык и алгоритмы искусства в психологии // Образование и культура постмодерна: Сб. статей. Казань, 2005. С. 48–50.
4. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М.: Смысл, 2007. 511 с.
5. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
6. *Постмодернизм*: Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. 1040 с.
7. *Психологические особенности наркоманов периода взросления (опыт комплексного экспериментально-психологического исследования)*. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 1998. С. 201.
8. *Россохин А.В.* Проблема психотерапии наркомании // Тез. докл. междунар. конф. «Проблемы интеграции академической и практической психологии». Самара: Изд-во Самар. ун-та, 1999. С. 78.
9. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
10. *Фромм Э.* Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 332 с.
11. *Шакуров Р.Х.* Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.
12. *Deleuze G., Guattari F.* Rhizome // Capitalism et schizophrénie. Mille plateaux. Paris: Les Editions de Minuit, 1980. 298 p.

PSYCHOLOGIC APPROACHES TO THE PROBLEM OF DRUG ADDICTION

Garifullin R.R. (Kazan)

Summary. This article gives an analysis of the main psychological approaches to psycho-correction and prophylaxis of drug addiction, based on the principles of classical psychology, and the reasons of their small effectiveness are identified. It is shown that semantic approach seems to be the most adequate for carrying out of more effective prophylaxis of drug addiction. Post-modernist approach is recommended to be applied to the problem of drug addiction.

Key words: drug-dependent person; semantic approach; psycho-correction; prophylaxis; semantic structures; teleological basis; principle of conformity; semantic dependence; post-modernist psychology.

ДИАГНОСТИКА ПОГРАНИЧНОГО ЛИЧНОСТНОГО РАССТРОЙСТВА: КРИТЕРИИ, ТРУДНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ

Т.Ю. Ласовская, С.В. Яичников (Новосибирск)

Аннотация. В амбулаторной психиатрической сети при применении специального опросника пограничное личностное расстройство (ПЛР) диагностируется в 15% случаев. Выявление ПЛР важно при работе с депрессиями, аддикциями и пр. Диагностика ПЛР в большинстве стран проводится с помощью теста Миллона. В Новосибирске разработан «Опросник для диагностики ПЛР Ласовской Т.Ю., Короленко Ц.П., Яичникова С.В. версии 2005 г.» (Альфа Кронбаха 0.86; специфичность 85%; чувствительность 95%).

Ключевые слова: пограничное личностное расстройство; диагностика пограничного личностного расстройства.

Сегодня можно выделить несколько проблемных зон в вопросах, касающихся диагностики пограничного личностного расстройства (ПЛР). В первую очередь, это различие в классификациях, принятых в разных странах, в том числе в России.

Для диагностики расстройств личности в России применяется классификация МКБ 10. Характерно, что понятие ПЛР в этой классификации отсутствует, ближе всего к ПЛР по смыслу – «Эмоционально неустойчивое расстройство личности» (F 60) с выделением импульсивного и пограничного подтипов.

Импульсивный подтип (F 60.30). Стержневым компонентом расстройства являются отдельные эпизоды потери контроля над агрессивными импульсами, выражающиеся в нападении на окружающих и повреждении имущества. Уровень агрессивности находится в резком несоответствии с интенсивностью ситуативного стресса, послужившего пусковым фактором для эпизода. Предшествующие признаки нарастания внутреннего напряжения развиваются на протяжении нескольких минут (часов), приступ заканчивается спонтанно и быстро независимо от его длительности. Вне этих эпизодов проявления импульсивности и агрессивности не являются типичными для больного. Диагноз устанавливается при наличии трех из пяти признаков: 1) отчетливая тенденция к неожиданным поступкам без учета их последствий; 2) отчетливая тенденция к ссорам и конфликтам с другими, особенно при воспрепятствовании импульсивным действиям или порицании их; 3) склонность к вспышкам ярости или насилия с неспособностью контролировать эксплозивное поведение; 4) трудности в сохранении линии поведения, которое не подкрепляется непосредственным удовлетворением; 5) лабильное и непредсказуемое настроение [2. С. 247].

Пограничный подтип (F 60.31). Название расстройства подчеркивает его промежуточное положение между невротическим расстройством, аффективным расстройством и шизофренией. Диагноз устанавливается при наличии по крайней мере трех признаков, сформулированных для импульсивного типа (F 60.30), и дополнительно не менее двух из нижеследующих стереотипов: 1) нарушения и неуверенность в восприятии себя, своих целей и внутренних предпочтений (включая сексуальные); 2) склонность к установлению интенсивных, но нестабильных отношений с окружающими, часто с последствиями в виде

эмоциональных кризисов; 3) преувеличенные усилия избежать состояния покинутости, одиночества; 4) повторные элементы саморазрушающего поведения или угрозы его; 5) стойкое чувство внутренней пустоты [2. С. 250].

В странах Европы, США, Канаде, Японии и ряде других применяют классификации DSM-III-R, DSM-IV. Диагностика пограничного личностного расстройства по классификации DSM-III-R осуществляется на основании восьми критериев:

1. Паттерн нестабильных и интенсивных межличностных отношений, характеризующийся полярными оценками в положительную либо в отрицательную сторону [1. С. 655]. Подразумевается, что лица с ПЛР не способны видеть истинные причины поведения других (например, забота или помощь) и оценивают его как абсолютно положительное в случае, если оно доставляет удовольствие, либо как абсолютно отрицательное, если этого не происходит. Кернберг отмечал, что эта характеристика важна в диагностике ПЛР, т.к. отражает психологический механизм расщепления, эффективно смягчающий сильные чувства, например гнев [7. С. 9–10].

2. Импульсивность хотя бы в двух областях, которые являются потенциально самоповреждающими, например трата денег, секс, химические зависимости, рискованное вождение машины, переедание (не включается суицидальное и самоповреждающее поведение, указанные в пункте 5) [1. С. 655]. Импульсивность как черта характерна для антисоциального личностного расстройства, а также для состояния мании (гипомании). Однако только при ПЛР импульсивность имеет оттенок прямого или косвенного самоповреждения (направленность на себя), например в виде химических аддикций или булимии. Критерий импульсивности объясняет описанные в ранних работах трудности проведения психотерапии лицам с ПЛР – частые конфликты, прерывание терапии в самом ее начале [7. С. 9–10].

3. Эмоциональная нестабильность: выраженные отклонения от изолинии со стороны настроения в сторону снижения, раздражительности, тревоги, обычно продолжающиеся от нескольких часов до нескольких дней [1. С. 655]. Нестойкость аффекта и склонность к депрессии при ПЛР напоминают таковые у лиц с проблемами регуляции эмоций – депрессией и биполярным расстройством 2-го типа. Следует уточнить значение этого критерия:

речь идет о повышенной эмоциональной реактивности, когда колебания настроения имеют место, но возникают чаще, протекают «мягче» и менее длительно, чем при депрессии и биполярном расстройстве [7. С. 11].

4. Неадекватный, сильный гнев или плохой контроль над гневом (например, частая вспыльчивость, постоянная злоба, нападение на других) [1. С. 655]. Кернберг считал гнев характерным признаком ПЛР и отмечал, что реакция гнева связана с ситуацией чрезмерной фрустрации. Гнев является результатом генетической предрасположенности и влияния среды и может приводить в будущем к актам самоповреждения. Признаки самоповреждения как результат реализации гнева, казалось бы, легко выявляются, например порезы, однако не всегда их удается установить в ходе беседы с пациентом. Многие пациенты испытывают гнев большую часть времени, но крайне редко реализуют его в действиях (гнев скрывается). Иногда гнев становится очевиден только после разрушающих действий пациента. В некоторых случаях указания на гнев и его проявления фигурируют в анамнезе или выявляются при активном расспросе на эту тему. Гнев легко провоцируется при целенаправленном конфронтационном собеседовании [7. С. 11].

5. Повторное суицидальное поведение, деструктивное поведение и другие виды самоповреждающего поведения [1. С. 655]. Повторные суицидальные попытки и самоповреждающее поведение – надежный маркер ПЛР, они свидетельствуют о наличии симптомов депрессии и тревоги [7. С. 11].

6. Нарушение идентификации, проявляющееся по крайней мере в двух из перечисленных областей – самооценке, образе самого себя, сексуальной ориентации, постановке целей, выборе карьеры, типе предпочитаемых друзей, ценностях [1. С. 655]. Этот критерий описывался Кернбергом при разработке конструкта пограничной личностной организации. С DSM-III критерий подвергался модификации с целью разграничить ситуации, когда нестойкость идентификации является проявлением нормы, например в подростковом возрасте. Этот критерий в большей степени, чем все остальные, связан с сэлфом и поэтому специфичен для ПЛР. Это может иметь значение при патологии, когда нарушено восприятие телесного имиджа – дисморфофобических расстройствах и нервной анорексии [7. С. 12].

7. Хроническое чувство пустоты (или скуки). З. Фрейд, описывая оральную фазу развития, отмечал, что неуспешное ее прохождение приводит во взрослом состоянии к симптомам депрессии, зависимости и пустоте в межличностных взаимоотношениях. Эта концепция была развита и дополнена теорией объектных отношений М. Клайн, которая показала, что вследствие плохих ранних отношений личность становится неспособной к интернализации позитивных эмоций в межличностном общении (неспособность интернализировать чувства в самого / саму себя и неспособность к самоуспокоению). Чувство пустоты при ПЛР имеет соматические прояв-

ления, локализуясь в животе или грудной клетке. Этот признак следует отличать от страха или тревоги. Пустота и скука, принимающие форму интенсивной душевной боли, как субъективный опыт пациента крайне важны для постановки диагноза ПЛР [7. С. 12–13].

8. Реальный или воображаемый страх быть покинутым. Этот критерий рассматривается как важный диагностический признак пограничного конструкта. Однако он нуждается в некотором уточнении, т.к. необходимо дифференцировать его от более патологической тревоги сепарации. Предлагается изменить формулировку данного критерия, т.е. трансформировать в «отсутствие толерантности к одиночеству», считается, что в формировании симптома имеет значение воздействие в раннем периоде – от 16 до 24 месяцев жизни [7. С. 14].

В классификацию DSM-IV добавлен девятый критерий – «Приходящие, связанные со стрессом параноидные идеи и диссоциативные симптомы». Основной причиной для введения девятого критерия стала необходимость проведения дифференциальной диагностики с шизофренией. При ПЛР отсутствуют процессуальность и свойственные шизофрении негативные симптомы. Не выявляется нарушений при проведении патопсихологического исследования (тесты Роршаха и др.). У лиц с ПЛР возможно нарушение чувства реальности (дереализация), но при этом сохраняется способность правильного тестирования (проверки) реальности. Например, пациент может слышать голос отсутствующей матери в темной комнате и включить свет, чтобы убедиться, что в комнате никого нет. В ряде исследований, проводимых в период с 1984 по 1990 г., выделяют четыре вида нарушений: 1) деперсонализация (30–85% случаев); 2) дереализация (30–92%); 3) параноидные переживания (32–100%); 4) зрительные иллюзии (77–88% случаев). Реже описываются когнитивные нарушения: спутанность мыслей (52% случаев); магическое мышление (34–68%); идеи отношения (49–74%); странная речь (30–59%); другие нарушения мышления (39–68% случаев) [7. С. 14–15].

Установление диагноза ПЛР по клиническим критериям классификации DSM-IV встречает некоторые трудности. С одной стороны, это связано с тем, что стандартное клиническое интервью плохо приспособлено для диагностики личностных расстройств. Структурированное интервью как инструмент диагностики является более специфичным и надежным для выявления личностных расстройств [5. С. 484–485]. В [16] приводится сравнение результатов диагностики ПЛР при обычном интервью и с применением специального опросника для диагностики этого расстройства. Обычное интервью, проводимое психиатром на амбулаторном приеме, диагностирует ПЛР в 0,4% случаев, а с применением опросника – в 15% случаев [16. С. 1570–1574].

С другой стороны, большинство специалистов недостаточно ориентированы на диагностику ПЛР как коморбидного расстройства, сочетающегося с расстройствами по оси I [14. С. 28–35].

В некоторых случаях ПЛР не распознается или ошибочно диагностируется как иное расстройство, а провести дифференциальный диагноз на момент госпитализации не представляется возможным. Так, при наличии психотического эпизода в подростковом возрасте и в раннем взрослом периоде ПЛР часто диагностируется как шизофрения. Самым надежным дифференциальным признаком в этом случае являются эффективность результатов лечения и дальнейшая динамика [4. С. 304–311].

Возможно, что именно эти трудности клинической диагностики привели к созданию и усовершенствованию специальных психодиагностических методов для выявления личностных расстройств, включая большое количество тестов, структурируемых интервью и скринингов. Наиболее известны тест Теодора Миллона и Висконтский опросник, адаптированные варианты современных версий которых используются в Канаде, Испании, Мексике, США и других странах. В некоторых странах имеются свои интервью и опросники, адаптированные к культуральным особенностям той или иной популяции, например в Бельгии, Корее, Японии и Китае. Культуральные различия настолько значимы, что даже в англоязычных странах опросники, созданные в одной стране, лучше всего «работают» именно в ней. Так, при сравнении результатов диагностики в Канаде по трем методикам – Канадской, Американской и Британской – лучшие результаты показала Канадская ме-

тодика [3. С. 89–100; 8. С. 417–423; 9. С. 86; 10. С. 532–538; 11. С. 133–137; 12. С. 627–642; 13. С. 21–22].

Существуют также и опросники, направленные на выявление именно ПЛР, например, рейтинговая шкала М. Занарини, состоящая из 90 вопросов с высокими психометрическими характеристиками (альфа Кронбаха 0,85) [15. С. 1–369].

Несмотря на то, что использование опросников и структурируемых интервью облегчает диагностику личностных расстройств, этот метод имеет некоторые недостатки, самые существенные из которых – необходимость валидации и оценка надежности ответов при самодиагностике (самозаполнении) [14. С. 28–35].

К сожалению, в России до настоящего времени не имеется инструмента для диагностики личностных расстройств.

При проведении клинической диагностики следует учитывать, что разработка критериев классификации DSM-IV проводилась на американской популяции, что может в определенной степени затруднять использование их в других культурах. Исследования в странах Европы подтверждают это. Например, при проведении адаптации критериев DSM-IV к испанской популяции было установлено, что самыми показательными диагностическими критериями (при недостаточной задействованности остальных) являются эмоциональная нестабильность, суицидальное и самоповреждающее поведение [6. С. 126–131].

Литература

1. Каплан Г.И., Сэдок Б.Дж. Клиническая психиатрия: В 2 т. / Пер. с англ. М.: Медицина, 1998. Т. 1.
2. Попов Ю.В., Вид В.Д. Современная клиническая психиатрия. СПб.: Речь, 2002.
3. Cheung F.M., Kwong J.Y., Zhang J. Clinical validation of the Chinese Personality Assessment Inventory // *Psychol Assess.* 2003. № 15(1). P. 89–100.
4. Dammann G., Walter M. Differential diagnosis of psychotic symptoms in adolescents and young adults with borderline personality disorder // *Psychiatr Prax.* 2003. № 30(6). P. 304–311.
5. Egan S., Nathan P., Lumley M. Diagnostic concordance of ICD-10 personality and comorbid disorders: a comparison of standard clinical assessment and structured interviews in a clinical setting // *Aust N Z Psychiatry.* 2003. № 37 (4). P. 484–485.
6. Grilo C.M., Becker D.F., Anez L.M., McGlashan T.H. Diagnostic efficiency of DSM-IV criteria for borderline personality disorder: an evaluation in Hispanic men and women with substance use disorders // *J. Consult Clin Psychol.* 2004. № 72(1). P. 126–131.
7. Gunderson J.G. Borderline Personality Disorder: a clinical guide. 2000. P. 9–10.
8. Lyoo I.K., Youn T., Ha T.H. et al. Classification of frequency distributions of diagnostic criteria scores in twelve personality disorder by the curve fitting method // *Psychiatry Clin Neurosci.* 2003. № 57 (4). P. 417–423.
9. Moran P. et al. Standardised Assessment of Personality-Abbreviated Scale (SAPAS): preliminary validation of a brief screen for personality disorder // *Br. J. Psychiatry.* 2004. № 184. P. 86.
10. Osone A., Takahashi S. Twelve month test-retest reliability of a Japanese version of the Structured Clinical Interview for DSM-IV Personality Disorders // *Psychiatry Clin Neurosci.* 2003. № 57 (5). P. 532–538.
11. Robles-Garcia R., Torres Nabel L.C., Paex Agraz F. Study of translation and reliability of the Wisconsin personality disorders inventory (WISPI-IV) // *Actas Esp Psiquiatr.* 2003. № 31 (3). P. 133–137.
12. Rossi G. et al. Empirical evaluation of the MCMI-III personality disorders scale // *Psychol Rep.* 2003. № 92 (2). P. 627–642.
13. Skinner N.F. et al. National personality characteristics: II Adaptation-innovation in Canadian, American, and British samples // *Psychol Rep.* 2003. № 92 (1). P. 21–22.
14. Widiger T.A., Chaynes K. Current issues in the assessment of personality disorders // *Curr Psychiatry Rep.* 2003. № 5 (1). P. 28–35.
15. Zanarini M.C. et al. Zanarini Rating Scale for borderline personality disorder (ZAN-BPD): continuous measure of DSM-IV borderline psychopathology // *J. Personal Disord.* 2003. № 17 (4). P. 369.
16. Zimmerman M., Mattia J.I. Differences between clinical and research practices in diagnosing borderline personality disorder // *Am J. Psychiatry.* 1999. № 156. P. 1570–1574.

DIAGNOSTICS OF BORDERLINE PERSONALITY DISORDER: CRITERIONS, DIFFICALTIES, PROBLEMS
Lasovskaya T.U., Jaichnikov S.V. (Novosibirsk)

Summary. In an out-patient psychiatric network at application of special questionnaire borderline personality disorder (BPD) it is diagnosed in 15% of cases. Revealing BPD is important at work with depressions, addictions and etc. Diagnostics of BPD in the majority of the countries is spent of the Millon's test. In Novosibirsk is developed «The questionnaire for diagnostics BPD by Lasovskaya T.U., Korolenko C.P., Jaichnikov S.V. of version 2005» (Alpha Kronbah 0.86; specificity 85%; sensitivity 95%).

Key words: borderline personality disorder; diagnostics of borderline personality disorder.

ОСОБЕННОСТИ АЛЕКСИТИМИИ У ПАЦИЕНТОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ ГИНЕКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Е.А. Потемкина (Екатеринбург)

Аннотация. Проведено контролируемое и корреляционное исследование уровня алекситимии у женщин с хронической гинекологической патологией в сравнении со здоровыми женщинами. Выявлены мишени психокоррекции.

Ключевые слова: алекситимия; двухфакторная модель алекситимии; психокоррекция; хронические гинекологические заболевания.

Со времени введения П.Е. Сифнеосом [14] термина «алекситимия» (неспособность индивида воспринимать, осознавать и вербально выражать чувства) накопилось достаточно доказательств связи алекситимии с соматическими / психосоматическими заболеваниями [7, 11, 12, 14, 16].

Высокий балл алекситимии выявляется у женщин с некоторыми гинекологическими заболеваниями (бесплодие, предменструальное дисфорическое расстройство, карцинома матки), с осложненным течением беременности, родов и послеродового периода (депрессивные симптомы в период беременности и послеродовой период, трудности в пренатальном присоединении к ребенку, затяжное течение родов, материнское и детское неблагополучие после родов, низкое качество кормления грудью) [4–6, 9, 10, 18]. При этом одни авторы описывают алекситимию как стабильный феномен и предиктор выраженности акушерской, гинекологической или / и психической патологии [4, 6, 10, 15, 18], другие – как вторичную по отношению к соматическому заболеванию копинг-стратегию [9].

Исследования влияния алекситимии на состояние беременной и молодой матери представлены в литературе более широко, данных же относительно алекситимии при гинекологической патологии недостаточно [9], хотя гинекологическое заболевание представляет собой повышенный риск бесплодия и патологического течения беременности.

Цель исследования: выявление соматопсихических / психосоматических связей алекситимии и хронического гинекологического заболевания для определения мишеней психокоррекции.

Материал и методы. В контролируемом и корреляционном исследовании приняли участие женщины в возрасте от 18 до 50 лет ($n = 151$). Основную группу контролируемого исследования составили женщины ($n = 101$), страдающие хроническими гинекологическими заболеваниями (ХГЗ), диагностированными в плановом гинекологическом отделении общесоматической городской больницы (ЦГКБ № 6) (средний возраст – $35,57 \pm 1,77$ года). В контрольную группу включены женщины без диагностированной гинекологической патологии ($n = 50$; средний возраст – $35,92 \pm 2,41$ года, $t = 0,214$, $p = 0,001$).

Критериями отбора для включения в основную группу служили: возраст 18–50 лет; наличие хрониче-

ского (кроме онкологии) ГЗ (хронический эндометрит, бесплодие первичное и вторичное трубного и гормонального генеза, миома матки, гиперплазия и полипы эндометрия, полипы цервикального канала, повторно выявленные, киста яичника продолжительностью более 3 мес); добровольное согласие пациентки на участие в психологическом исследовании.

Соматический (гинекологический) статус женщин основной группы оценивался лечащим гинекологом отделения на основе клинико-лабораторных данных. Для исследования социально-демографических характеристик использовался краткий структурированный опросник, для психологического исследования – пересмотренная Торонтская алекситимическая шкала (The revised Toronto Alexithymia Scale, TAS-R, 23 пункта) как наиболее валидная [9, 10, 16], адаптированная к русскому языку [2]. Подсчитывались общий средний балл алекситимии и баллы составляющих алекситимического конструкта в соответствии с двухфакторной моделью TAS-R [6], где к 1-му фактору (F1) отнесены трудности в идентификации и различении между чувствами и телесными сенсациями, а также трудности в описании чувств к другим людям, а ко 2-му фактору (F2) – экстерналино-ориентированное мышление. Поскольку распределение баллов алекситимии в основной и контрольной выборках приближалось к нормальному, для сравнения средних значений общего балла алекситимии использовали критерий Стьюдента. Статистические различия между интервалами баллов алекситимии в группах сравнения оценивались посредством вычисления стандартной ошибки для дихотомической переменной (S bin) в процедурах интервального оценивания [1]. Корреляционный анализ проводился посредством статистических операций пакета Vortex 6.0.

Результаты и обсуждение. В исследовании алекситимии по TAS-R участвовала вся выборка женщин ($n = 151$), все опросники оказались заполненными и годными для анализа. Значения средних баллов алекситимии, а также средних баллов чувственной (F1) и когнитивной (F2) составляющих алекситимического конструкта по TAS-R представлены в табл. 1.

В основной группе средний балл алекситимии оказался значимо ($p = 0,001$) выше среднего балла контрольной группы. Таким образом, пациентки, страдающие ХГЗ, значимо чаще здоровых отмечают трудности в идентификации и различении чувств и

телесных ощущений, вербализации чувств и коммуникации чувствами. Их мышление направлено скорее

на конкретные детали происходящего, обыденно и экстернально ориентировано.

Средние баллы алекситимии в рамках 2-факторной модели

Таблица 1

TAS-R	Группы сравнения		t
	ОГ (n = 101)	КГ (n = 50)	
Средний балл алекситимии	5,4752±0,4684	3,6000 ±0,5993	5,016**
Средний балл F1	4,5050±0,4782	2,960±0,6564	3,791**
Средний балл F2	2,4257±0,2054	2,300±0,2634	2,923*

Примечание. ОГ – основная группа; КГ – контрольная группа; F – фактор алекситимического конструкта; t – критерий Стьюдента. * p = 0,01; ** p = 0,001.

При анализе факторов алекситимии также выявлены значимые различия (p = 0,001 для F1, p = 0,01 для F2). Это означает, что женщины с ХГЗ значимо отличаются от здоровых более высокими значениями как эмоционально-сензитивного, так и когнитивного фактора алекситимии.

С целью подсчета соотношения алекситимических / неалекситимических субъектов оценки алекситимии по TAS-R были разделены на интервалы: «низкий» (0–3 балла, условно – «неалекситимики») и «высокий» (4–10 баллов, условно – «алекситимики»). Статистическая оценка преобладания «алекситимиков» в группах

сравнения на основе вычисления стандартной ошибки в процедурах интервального оценивания представлена в табл. 2.

Таким образом, в группе гинекологических больных «алекситимики» встречаются значимо чаще (в 1,9 раза, p<0,005), чем в группе здоровых женщин.

С целью определения текущего влияния ХГЗ на показатель алекситимии предпринят корреляционный анализ, в котором интервалы продолжительности ГЗ выступали в качестве независимой переменной, а средние показатели алекситимии – в качестве зависимой (табл. 3).

Показатели алекситимии по TAS-R в основной и контрольной группах

Таблица 2

№	Интервалы баллов алекситимии по TAS-R	Группы сравнения			
		ОГ (n = 101)		КГ (n = 50)	
		n	%	n	%
1	Низкий (0–3)	24	23,76	30	60,0
2	Высокий (4–10)	77	76,24	20	40,0
S bin		4,235		6,928	
p<0,005					

Примечание. ОГ – основная группа; КГ – контрольная группа; S bin – стандартная ошибка для биномиального распределения.

Зависимость продолжительности заболевания от показателя алекситимии в группе гинекологических больных (n=101)

Таблица 3

Продолжительность заболевания, лет	Средний балл алекситимии	E-та
0–1	5,095±0,993	0,288*
1,1–3	5,120±0,844	
3,1 и более	5,782±0,694	

Примечание. E-та – коэффициент корреляции. * p<0,05.

Обнаружена слабая, но значимая (p<0,05) позитивная связь продолжительности заболевания с показателями алекситимии: с возрастанием продолжительности болезни средний балл значимо повышается, особенно заметно при длительности заболевания более 3 лет. Такая зависимость свидетельствует о вторичном характере алекситимии у больных ХГЗ. Этот результат совпадает с данными других авторов об алекситимии как стратегии копинга со стрессом соматического заболевания [4, 7], поэтому важной мишенью психокоррекции может быть модификация неадаптивного копинга.

Таким образом, выявлены соматопсихические связи алекситимии и хронического гинекологического забо-

левания. Повышение алекситимических характеристик скорее всего вызвано стрессом длительно текущего заболевания и является защитной реакцией на депрессию, сопровождающую стресс.

Пациенткам с хронической гинекологической патологией показана психотерапия в комплексе лечения и реабилитации. Одной из важных целей психотерапии может быть модификация неконструктивной копинг-стратегии (алекситимии), что позволит пациенткам занять более активную позицию в лечении основного заболевания, повысит ресурсы адаптации и (как следствие) качество жизни таких пациенток.

Литература

1. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. М.: Университет, 2002. 295 с.
2. Кремлева О.В., Лозовая Т.В. Алекситимия у больных ревматоидным артритом: контролируемые измерения алекситимического конструкта по экстраполированным факторным моделям // Вестник психотерапии. 2006. № 15 (20). С. 72–79.
3. Крystal Д. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма, алекситимия. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2006. 800 с.
4. Alexithymia and body image disturbances in women with Premenstrual Dysphoric Disorder / De Berardis D., Campanella D., Gambi F. et al. // J. of psychosomatic obstetrics and gynaecology. 2005. Vol. 26 (4). P. 257–264.
5. Carta M.G., Orru W., Hardoy M.C., Carpiniello B. Alexithymia and early diagnosis of uterine carcinoma: results of a case-control study // Psychother. Psychosom. 2000. Vol. 69, № 6. P. 339–340.
6. Dabrassi F., Vedova A.M.D., Imbasciati A. A quali donne sono diretti i corsi di accompagnamento alla nascita? Esperienza dell'ulss 20 di Verona // Not Ist. Super Sanita. 2007. Vol. 20(10). P. 3–4.
7. Gundel H., Ceballos-Baumann A.O., von Rad M. Aktuelle Perspektiven der Alexithymie (Current perspectives of alexithymia) // Nervenarzt. 2000. Vol. 71, № 3. P. 151–163.
8. Handbook of behavioral medicine / Ed. by W. Doyle Gentry. New York; London: University of Virginia Medical School; The Guilford press, 1984. 575 p.
9. Lamas C., Chambry J., Nicolas I. et al. Alexithymia in infertile women // J. of Psychosom. Obstetrics and Gynecology. 2006. Vol. 27(1). P. 23–30.
10. Le H., Ramos M., Muñoz R. The relationship between alexithymia and perinatal depressive symptomatology // J. of Psychosom. Research. 2007. Vol. 62(2). P. 215–222.
11. Lumley M.A., Tomakowsky J., Torosian T. The relationship of alexithymia to subjective and biomedical measures of disease // Psychosom. 1997. Vol. 38, № 5. P. 497–502.
12. Nemiah J.C. Alexithymia: present, past – and future? // Psychosom. Med. 1996. Vol. 58, № 3. P. 217–218.
13. Sifneos P.E. The prevalence of «alexithymic» characteristics in psychosomatic patients // Psychotherapy and Psychosomatics. 1973. Vol. 22, № 2. P. 255–262.
14. Sifneos P.E. Alexithymia: past and present // Am. J. Psychiatry. 1996. № 153. P. 137–142.
15. Sintomi d'ansia e depressione in gravidanza: rilevazione di un campione di gestanti italiane [Symptoms of anxiety and depression in pregnancy: a survey in a sample of Italian women] / Vedova A.M.D., Duceschi B., Pelizzari N. et al. // Psychofonia. 2008. Vol. XI (19). P. 109–141.
16. Taylor G.J. Recent developments in alexithymia theory and research // Can. J. Psychiatry. 2000. Vol. 45, № 2. P. 134–142.
17. Taylor G.J., Ryan D.P., Bagby R.M. Toward the development of a new self-report alexithymia scale // Psychotherapy and Psychosomatics. 1985. Vol. 44, № 4. P. 191–199.
18. Vedova D.A.M., Dabrassi F., Imbasciati A. Assessing prenatal attachment in a sample of Italian women // J. of Reproductive and Infant Psychology. 2008. Vol. 26 (2). P. 86–98.

FEATURES OF THE ALEXITHYMIA AT PATIENTS WITH A CHRONIC GYNECOLOGIC DISEASES

Potyomkina E.A. (Ekaterinburg)

Summary. It is carried out controllable and correlation research of a level алекситимии at women with a chronic gynecologic pathology comparison with healthy women. Targets psychological correction are revealed.

Key words: alexithymia; two-factorial model alexithymia; psychological correction; chronic gynecologic diseases.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ У СПОРТСМЕНОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

О.Л. Якоцуц (Абакан)

Аннотация. Раскрывается специфика формирования мотивационно-потребностной сферы личности. Выявлены особенности мотивационно-потребностной сферы у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: мотивация; потребности; мотивационно-потребностная сфера.

Проблема изучения мотивационно-потребностной сферы лиц с ограниченными возможностями является наиболее актуальной в современной психологической науке вследствие переоценки значимости ценностных ориентиров современного общества, переосмысления человеком своего места в обществе [1, 6, 8]. Принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности основывается на личностных мотивах и требует не только системы разнообразных знаний, но и управления их формированием [2, 3]. В едином процессе социализации / индивидуализации проявляется неспособность личности с ограниченными физическими возможностями в здоровье интегрироваться в новую социокультурную ситуацию, происходит психологическая деформация личности в отношении как к окружающим, так и к себе, что обостряет проблему мотивации и потребности [4, 5, 7]. Ситуация осложняется еще и тем, что у подавляющего большинства данной категории людей выявляются нарушения на всех уровнях функционирования психики: индивидуально-психологическом, эмоционально-волевой регуляции, а также на высшем личностном уровне ценностных ориентаций, ведущих мотивов и установок. Причиной подобных нарушений является собственно инвалидизация.

Особый интерес для нашего исследования представляет категория спортсменов-инвалидов.

Такой интерес обусловлен осознанием недостаточной теоретической и практической разработки проблемы и связан с формированием мотивационно-потребностной сферы спортсменов, имеющих нарушения двигательной активности. Разрешение названной проблемы отвечало бы потребностям гармонизации личностного статуса указанной группы лиц, так как факт получения группы инвалидности человеком, активно занимающимся спортом, меняет его социальный статус и как следствие оказывает влияние на его мотивационно-потребностную сферу.

Сказанным и определяется цель нашего исследования – выявление особенностей мотивационно-потребностной сферы спортсменов, имеющих нарушения функций опорно-двигательного аппарата.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в течение двух лет, с 2007 по 2008 г., в Республике Хакасия на базе Хакасской ре-

гиональной общественной организации Всероссийского общества инвалидов и на базе Хакасского государственного политехнического колледжа. В качестве испытуемых выступили лица с поражениями опорно-двигательного аппарата вследствие ампутаций в количестве 26 человек (члены сборной команды «Волейбол сидя») и студенты третьего курса политехнического колледжа г. Абакана в количестве 26 человек. Средний возраст испытуемых составил 19,5 года.

В качестве эмпирических методов исследования использовались следующие: методика Л.Д. Столяренко «Диагностика степени удовлетворённости основных потребностей», методика Шварцландера «Диагностика уровня притязаний», методика С. Марлоу-Крауна «Диагностика мотивации одобрения», методика О.Ф. Потёмкиной «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», методика Т. Элерса «Диагностика личности на мотивацию к успеху». Методом математической статистики послужило угловое преобразование-критерий Фишера.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования по методике О.Ф. Потёмкиной «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» представлены в табл. 1.

Анализ полученных данных в первой группе испытуемых выявил высокие показатели по таким шкалам, как:

1) «ориентация на деятельность», что свидетельствует о том, что испытуемые в большей степени стремятся к достижению результата в своей деятельности и в меньшей степени заинтересованы в самом процессе деятельности (53,9% случаев);

2) «отношение к деятельности», что указывает на преобладание в жизнедеятельности первой группы корыстных личных интересов и потребностей в ущерб интересам других людей и социальных групп (69,3% случаев);

3) «восприятие деятельности» – по этой шкале в 77% случаев отмечены показатели, характеризующие испытуемых как независимых, ищущих личностную свободу, желающих овладеть любым видом деятельности;

Таблица 1

Показатели социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, %

Испытуемые	Шкалы							
	Ориентация на деятельность		Отношение к деятельности		Восприятие деятельности		Достижения в процессе деятельности	
	Процесс	Результат	Альтруизм	Эгоизм	Свобода	Власть	Труд	Деньги
Группа 1	46,1	53,9	30,7	69,3	77,0	23,0	73,0	27,0
Группа 2	38,4	61,6	42,3	57,7	30,7	69,3	11,5	88,5

Примечание. Группа 1 – члены спортивной команды «Волейбол сидя», группа 2 – лица с нормальной двигательной активностью (студенты политехнического колледжа).

4) «достижения в процессе деятельности» – труд, что указывает на желание испытуемых проявлять инициативу в деятельности, реализовать свои возможности, выражать личностно значимое отношение к ней (73% случаев).

Установлено также наличие внутренней потребности спортсменов, имеющих нарушения двигательной сферы вследствие ампутации, в том, чтобы осуществляемая ими активность стала предметом признания и положительной оценки со стороны окружающих.

Данные, полученные во второй группе, свидетельствуют о доминировании показателей по следующим шкалам:

1) «ориентация на деятельность», заинтересованность в результате, а не в процессе деятельности отмечены в 61,6% случаев;

2) в 57,7% случаев у испытуемых данной группы выявлены высокие показатели по шкале «отношение к деятельности» – эгоизм, что указывает на преобладание личных интересов и потребностей в ущерб интересам других людей и социальных групп;

3) в 69,3% случаев опрошенные ориентированы на власть, стремятся максимально подчинить своему влиянию партнёров по взаимодействию и общению, любыми средствами пытаются добиться доминирующего положения в группе.

Таким образом, испытуемых с нормальной двигательной активностью отличают такие личностные черты, как агрессивность и завышенная самооценка. В данной группе выявлены высокие показатели по шкале «достижения в процессе деятельности» – деньги (88,5% случаев), что говорит о материальной заинтересованности испытуемых. Все данные в процентном соотношении представлены на рис. 1.

Представленные данные свидетельствуют о том, что испытуемые первой группы менее ориентированы на процесс, у них снижено проявление совокупности и набора последовательных действий для достижения результата. Испытуемые ориентированы на результат. Таким образом, как лица с нормальной двигательной активностью, так и группа лиц с нарушением функций опорно-двигательного аппарата в меньшей степени заинтересованы в путях достижения своих целей, а в

большей степени нацелены на конечный результат. Испытуемые представленных групп собранны, целеустремленны. Различия, выявленные по шкале «Отношения к деятельности» (альтруизм в 30,7% случаев в первой группе), указывают на то, что в системе ценностных ориентаций опрошенных интересы другого человека не являются центральным мотивом и критерием нравственной оценки. Во второй группе опрошенных по данной шкале получены показатели, свидетельствующие о бескорыстии, прагматически ориентированной деятельности, выполняемой в интересах других людей и не предполагающей реального вознаграждения.

На шкалу «Восприятие деятельности» – свободу, исходя из полученных данных, наиболее ориентирована первая группа испытуемых (77% случаев), по сравнению со второй группой (30,7% случаев); ($\varphi^* = 3,4$ при $p \leq 0,01$). Получены значимые результаты по шкале власть (первая группа – 23% случаев, вторая группа – 69,3% случаев).

Группа лиц с нормальной двигательной активностью более ориентирована на власть, чем на свободу ($\varphi^* = 3,4$ при $p \leq 0,01$). Значимые результаты получены по шкале «Достижения в процессе деятельности» – труд ($\varphi^* = 4,8$ при $p \leq 0,01$); деньги ($\varphi^* = 4,5$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, результаты исследования показали следующее: в группе лиц с нарушением функций опорно-двигательного аппарата ярко выражены установки на результат, эгоизм, свободу, труд. Испытуемые первой группы предпочитают свободу во всем, дорожат значимостью деятельности, в процессе которой реализуются их возможности, действуют в целях удовлетворения своих собственных интересов.

В группе с нормальной двигательной активностью выявлены установки на результат, эгоизм, власть, деньги. Испытуемые нацелены на результат, ориентированы на удовлетворение личных потребностей, пытаются добиться доминирующего отношения в группе, материально зависимы.

Результаты, полученные по методике Т. Элерса «Диагностика личности на мотивацию к успеху», представлены в табл. 2.

Согласно результатам исследования в группе лиц с нарушением функций опорно-двигательного аппарата

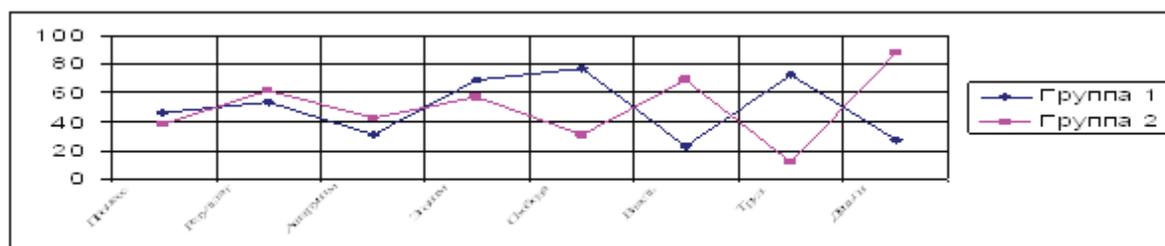


Рис. 1. Показатели социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере опрошенных

Таблица 2

Показатели уровня мотивации к успеху, %

Испытуемые	Уровень			
	Низкий	Средний	Умеренный	Слишком высокий
Группа 1	0	3,8	34,7	61,5
Группа 2	5,7	23,1	57,7	7,7

Примечание. Группа 1 – члены спортивной команды «Волейбол сидя»; группа 2 – лица с нормальной двигательной активностью (студенты политехнического колледжа).

выявлен высокий уровень мотивации к успеху (61,5% случаев), что указывает на наличие у опрошенных актуальной потребности в успехе в разных видах деятельности, особенно в ситуациях спортивного соревнования. В группе с нормальной двигательной активностью выявлен умеренный уровень мотивации к успеху и желание добиваться успеха в конкретной деятельности ($\varphi^* = 4,4$ при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов по методике Л.Д. Столяренко «Диагностика удовлетворённости основных потребностей» представлен в табл. 3.

Согласно полученным данным у лиц с нарушением функций опорно-двигательного аппарата преобладают потребности в признании (34,6% случаев), что свидетельствует о стремлении преодолевать препятствия, превзойти других, достичь высшего уровня в каком-то деле, для того чтобы быть в центре внимания, быть признанным обществом ($\varphi^* = 4,5$ при $p \leq 0,01$). Вышеизложенные потребности реализуются в таких качествах, как педантичность, аккуратность, эгоцентричность. В группе с нормальной двигательной активностью преобладают потребности материального характера (46,3% случаев), свидетельствующие о желании быть удовлетворенным материальной стороной жизни ($\varphi^* = 2,4$ при $p \leq 0,01$).

Результаты, полученные по методике «Диагностика уровня притязаний» Шварцландера, представлены в табл. 4.

У лиц с нарушением функций опорно-двигательного аппарата выявлен нереально высокий уровень притязаний (46,2% случаев), что свидетельствует о неадекватности их стремления к сверхсложной цели ($\varphi^* = 3,3$ при $p \leq 0,01$). При этом испытуемым присущи такие качества, как повышенная тревожность, неуверенность в своих силах, желание избегать ситуаций соперничества, некритичность оценки достигнутого, ошибочность прогноза на будущее.

В группе лиц с нормальной двигательной активностью преобладает умеренный уровень притязаний (50% случаев), для них характерны адекватное стремление к цели такой сложности, которая соответствует их способностям и возможностям, уверенность в своих силах, настойчивость в достижении цели, продуктивность, критичность в оценке достигнутого ($\varphi^* = 2,7$ при $p \leq 0,01$).

Результаты анализа по методике С. Марлоу-Крауна «Диагностика мотивации одобрения» представлены в табл. 5.

У лиц с нарушением двигательной сферы выявлен низкий уровень мотивации одобрения (69,2% случаев), свидетельствующий о потребности в одобрении со стороны окружающих ($\varphi^* = 5$ при $p \leq 0,01$). В группе лиц с нормальной двигательной активностью выявлен средний уровень мотивации одобрения (77% случаев; $\varphi^* = 4$ при $p \leq 0,01$).

Полученные данные позволяют констатировать следующее.

1. Особенности мотивационно-потребностной сферы спортсменов, имеющих нарушения двигательной активности, являются стремление к достижению результатов деятельности с учетом личных интересов, независимость, личностная значимость отношения к деятельности, стремление к реализации своих возможностей.

2. В структуре мотивационно-потребностной сферы спортсменов, имеющих нарушения двигательной активности, выявлен внутриличностный конфликт, обусловленный противоречием между высоким уровнем мотивации к успеху и нереально высоким уровнем притязаний, проявляющимся в регулярной потребности в успехе через участие в спортивной деятельности, преобладании потребности в притязании, стремлении к максимально высокому уровню достижений в спорте с целью получения признания окружающих.

Таблица 3

Показатели удовлетворённости основных потребностей, %

Испытуемые	Потребность				
	Признание	Социально-межличностные	Безопасность	Самовыражение	Материальные
Группа 1	34,6	27,0	0	23,0	15,4
Группа 2	0	7,7	23,0	23,0	46,3

Примечание. Группа 1 – члены спортивной команды «Волейбол сидя»; группа 2 – лица с нормальной двигательной активностью (студенты политехнического колледжа).

Таблица 4

Показатели уровня притязаний, %

Испытуемые	Уровни				
	Нереально высокий	Высокий	Умеренный	Низкий	Нереально низкий
Группа 1	46,2	38,4	15,4	0	0
Группа 2	7,6	15,4	50,0	27,0	0

Примечание. Группа 1 – члены спортивной команды «Волейбол сидя»; группа 2 – лица с нормальной двигательной активностью (студенты политехнического колледжа).

Таблица 5

Показатели уровня мотивации одобрения, %

Испытуемые	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Группа 1	69,2	23,1	7,7
Группа 2	7,7	77	15,3

Примечание. Группа 1 – члены спортивной команды «Волейбол сидя»; группа 2 – лица с нормальной двигательной активностью (студенты политехнического колледжа).

3. Особенности мотивационно-потребностной сферы лиц с нормальной двигательной активностью являются: стремление к достижению результатов в конкретной деятельности с учетом личных и материальных интересов, независимость, личностная значимость отношения к деятельности, стремление к реализации своих возможностей.

4. В структуре мотивационно-потребностной сферы лиц с нормальной двигательной активностью выявлены умеренный уровень притязаний, адекватное стремление к цели, соответствующей возможностям, уверенность в своих силах и настойчивость в достижении цели.

Литература

1. Арестова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания // Вестн. МГУ. 1997. № 4. С. 23–25.
2. Аткинсон Дж.В. Теория о развитии мотивации. М., 1996. 321 с.
3. Бодалев А.А. Мотивация и личность: Сб. науч. тр. М., 1982. 341 с.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М., 1988. 256 с.
5. Козлова Е.М. Проблема мотивации. М., 2001. 321 с.
6. Кондратьева М.В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов. Ставрополь, 2005. 104 с.
7. Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М., 2002. 421 с.
8. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности. Хабаровск, 2000.

THE FEATURES OF MOTIVES' AND REQUIREMENTS' SPHERE OF PERSONS WITH DIFFERENT LEVEL OF MOVING ACTIVITY
Yakotsuts O.L. (Abakan)

Summary. In this article the features of the problem of motives' and requirements' sphere of personality formation. The features of motives' and requirements' sphere of persons with different level of moving activity are determined.

Key words: motives; requirements; sphere of motives and requirement.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ У ГРУПП, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ УРОВНЕМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДАННЫМ ЯВЛЕНИЕМ: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ю.А. Абросимова (Саратов)

Аннотация. Рассматриваются проблемы и возможности психосемантического подхода к изучению образа интегрированной личности. Представлены результаты эмпирического исследования психосемантики образа интегрированной личности у групп, отличающихся уровнем взаимодействия с данным объектом исследования. Выявлены основные закономерности систем представлений о данном образе для групп академических психологов, практических психологов, непсихологов, имеющих опыт интеграции личности, и непсихологов, не знакомых с исследуемым феноменом.

Ключевые слова: интегрированная личность; психосемантика; категориальная структура сознания; обобщенные факторы.

Интегрированная личность в отечественной и зарубежной психологии рассматривается как ключевой критерий психологического здоровья и один из основных показателей эффективности психологической помощи [6, 11]. Обращение к образу интегрированной личности продиктовано социальным запросом – ростом числа кризисных ситуаций в жизни общества и человека, требующих активизации ресурсов жизнестойкости; развитием духовности в мировоззрении людей, в частности высших потребностей, обуславливающих стремление увязывать решение текущих задач с целями самоактуализации; сменой психологической парадигмы, тенденцией к интегративному подходу с опорой на целостную систему Я [9. С. 10].

В определениях интегрированной личности в академической и практической психологии существует вполне закономерное для периода освоения новых областей познания многоязычие («самость» – по К. Юнгу, «творческая сила я» – по А. Адлеру, «родовая человеческая сущность» – по Б.С. Братусю, «консолидация личности» – по В.А. Ананьеву и т.д.), которое при попытках перевода порождает новые смыслы, обогащая индивидуальное и общественное сознание [7].

Психосемантический подход к образу интегрированной личности (ОИЛ) обнаруживает проблему перехода с первичных, иконических форм языка к понятийным формам осознания данной области, с символической системы языкового кодирования – к знаковой системе научных понятий, что необходимо для корректного проведения научных исследований. Наряду с этим дальнейшее использование полученных результатов в контексте коммуникации с носителями обыденного сознания и оказания им целенаправленной психологической помощи связано с проблемами «обратного перевода» научных терминов на символический язык метафор и аналогий.

Исследование категориальной структуры сознания, отражающего ОИЛ, методами психосемантики позволяет выявить значимые структурные единицы языка, системы индивидуального и общественного сознания, связанного с данным образом, разработать основные принципы построения метаязыка описаний данного явления с концептуальной и феноменологической точек зрения. На данный момент существуют исследования феномена интегрированной личности, проводимые в форме качественного анализа процесса и результата интеграции личности [9. С. 47–81] и критериев ее интегрированности [8]. Рассмотрение ОИЛ как семантического объекта позволяет также применить к его исследованию современные методы количественного анализа [10, 13], выявить микро- и макроструктурные единицы описаний, что способствует более продуктивному обмену данными, полученными разными авторами на отечественном и зарубежном материале [2].

На основании анализа теоретических и эмпирических источников автор определяет феномен интегрированной личности как целостную динамическую саморазвивающуюся систему, рассматриваемую на уровне компонентов психического явления – когнитивного, эмоционального, поведенческого, критериев интегрированности личности, ее ядерных составляющих и интегральных свойств [1]. Содержание образа интегрированной личности включает в себя систему представлений человека о целостности своего Я, высших духовных ценностях, пути духовного развития и своем предназначении в жизни. Психосемантический анализ ОИЛ обнаруживает его микроструктурный уровень (лексические единицы и их категории), уровень обобщенных компонентов (анализируемые понятия и переживаемые состояния) и интегральный уровень (обобщенные категории-факторы и ядерные аспекты образа).

Первый этап психосемантического исследования был посвящен микро- и макроструктурному уровню ОИЛ и проводился методом количественного и качественного контент-анализа информационных массивов, составленных из текстов отечественных и зарубежных теоретических исследований данного явления, публикаций по практической психологии и психотерапии о методах и результатах интеграции личности, а также феноменологических описаний поиска путей и переживания опыта интеграции личности. Он позволил выявить статистически значимые смысловые единицы текста, а также ряд понятий и метафор, объединяющих описания ОИЛ представителями различных культур [3].

Второй этап исследования затрагивает ряд аспектов макроструктурного и интегрального уровней и направлен на построение семантических пространств как метаязыка описания ОИЛ, выделение основных категорий, на языке которых, выступающем базисным алфавитом, записывается лексика данного феномена. Исследование проводилось методами семантического дифференциала и сортировки Миллера, используемыми для оценки понятий и состояний, которые были выявлены на предыдущем этапе.

Список оцениваемых испытуемыми объектов составили 25 единиц, обладающих наиболее высокими частотой встречаемости в описаниях ОИЛ и показателями ассоциативных связей с контекстом интегрированной личности согласно контент-анализу текстов на первом этапе исследования (личность; сущность; Я; мир; самореализация; трансперсональное общение; интегрированная личность; особые состояния сознания; внутреннее спокойствие; любовь; принятие себя; состояние бытия (существование); гармония внутреннего и внешнего мира; мудрость; целостность, единство с миром; инсайт (озарение, вдохновение); духовность; свобода; смысл; речь; самосознание; здоровье; путь духовного развития; просветление; счастье). В число испытуемых вошли четыре группы потенциальных носителей исследуемых систем представлений: академические психологи и философы (21 чел.), практические психологи и психотерапевты (20 чел.), непсихологи, имеющие опыт интеграции личности (эзотерики и клиенты, получавшие психологическую помощь у автора, – 20 чел.) и в качестве контрольной группы – непсихологи, не знакомые с исследуемым феноменом (19 чел.).

Обработка результатов проводилась с использованием программы SPSS методом факторного анализа главных компонент с критерием вращения Варимакс–Кайзера. Ведущими факторами, объясняющими наибольший процент дисперсии для исследуемых групп, стали: фактор процесса интеграции личности (объясняет от 16,5% у академических до 27,1% у практических психологов, где наибольшую факторную нагрузку имеют «путь духовного развития», «принятие себя» и «самореализация») и фактор критериев интеграции личности (объясняет от 11,7% у академических до 19,6% у практических психологов, наибольшую факторную нагрузку имеют

«счастье», «свобода», «просветление»), в осях которых представлены семантические пространства (рис. 1).

Наиболее равномерное расположение исследуемых компонентов ОИЛ наблюдается у респондентов контрольной группы, что можно объяснить дифференцированностью их восприятия вследствие наименьшей сформированности целостного представления об изучаемом явлении. Максимально плотное расположение компонентов и их конгломератов наблюдается в семантическом пространстве академических психологов, иллюстрируя тенденцию к целостности и системности восприятия ОИЛ.

Отличительные черты структуры ОИЛ на уровне обобщенных категорий-факторов для этой группы состоят также в выделении дополнительных к выше-названным факторов: «условия интеграции личности» (объясняет 9,2% общей дисперсии, включает в себя понятия «речь» – с факторной нагрузкой 0,804, «здоровье» – 0,675, «трансперсональное общение» – –0,659); «познание мира» (8,4%, «мир» – 0,589, «смысл» – –0,418, «состояние бытия» – 0,717); «Я-концепция» (8%, «личность» – –0,776, «Я» – –0,703, «духовность» – –0,400); «содержание интегрированной личности» (7,9%, «интегрированная личность» – 0,712, «сущность» – 0,709, «мудрость» – 0,573).

Для практических психологов в структуре ОИЛ характерны следующие дополнительные факторы: «содержание интегрированной личности» (объясняет 12,3% общей дисперсии, «интегрированная личность» – с факторной нагрузкой 0,865, «Я» – 0,696, «сущность» – 0,622); «способы интеграции» (7,8%, «особые состояния сознания» – 0,847, «трансперсональное общение» – 0,511); «условия интеграции личности» (5,9%, «состояние бытия» – 0,813, «речь» – –0,580).

Группу непсихологов, имеющих личный опыт интеграции, отличают такие факторы, как «содержание интегрированной личности» (11%, «мир» – –0,777, «смысл» – 0,710, «интегрированная личность» – –0,632, «сущность» – –0,804); «пути самопознания» (9,1%, «самосознание» – 0,727, «особые состояния сознания» – –0,669, «трансперсональное общение» – –0,603); «Я-концепция» (7,6%, «Я» – 0,847, «личность» – 0,572).

В контрольной группе понятие интегрированной личности входит в состав первого, универсального для всех групп фактора процесса интеграции, а дополнительными факторами являются: «способы саморазвития» (9,8%, «речь», «трансперсональное общение», «особые состояния сознания»), «Я-концепция» (9,1%, «Я», «личность»), «условия интеграции личности» (7,6%, «состояние бытия», «любовь»).

Согласно принятому в психосемантическом подходе принципу операциональной аналогии между параметрами семантического пространства и категориальной структурой сознания [10. С. 85], можно сделать ряд выводов о категориальной структуре сознания данных групп в исследуемой области. Так, уровень когнитивной

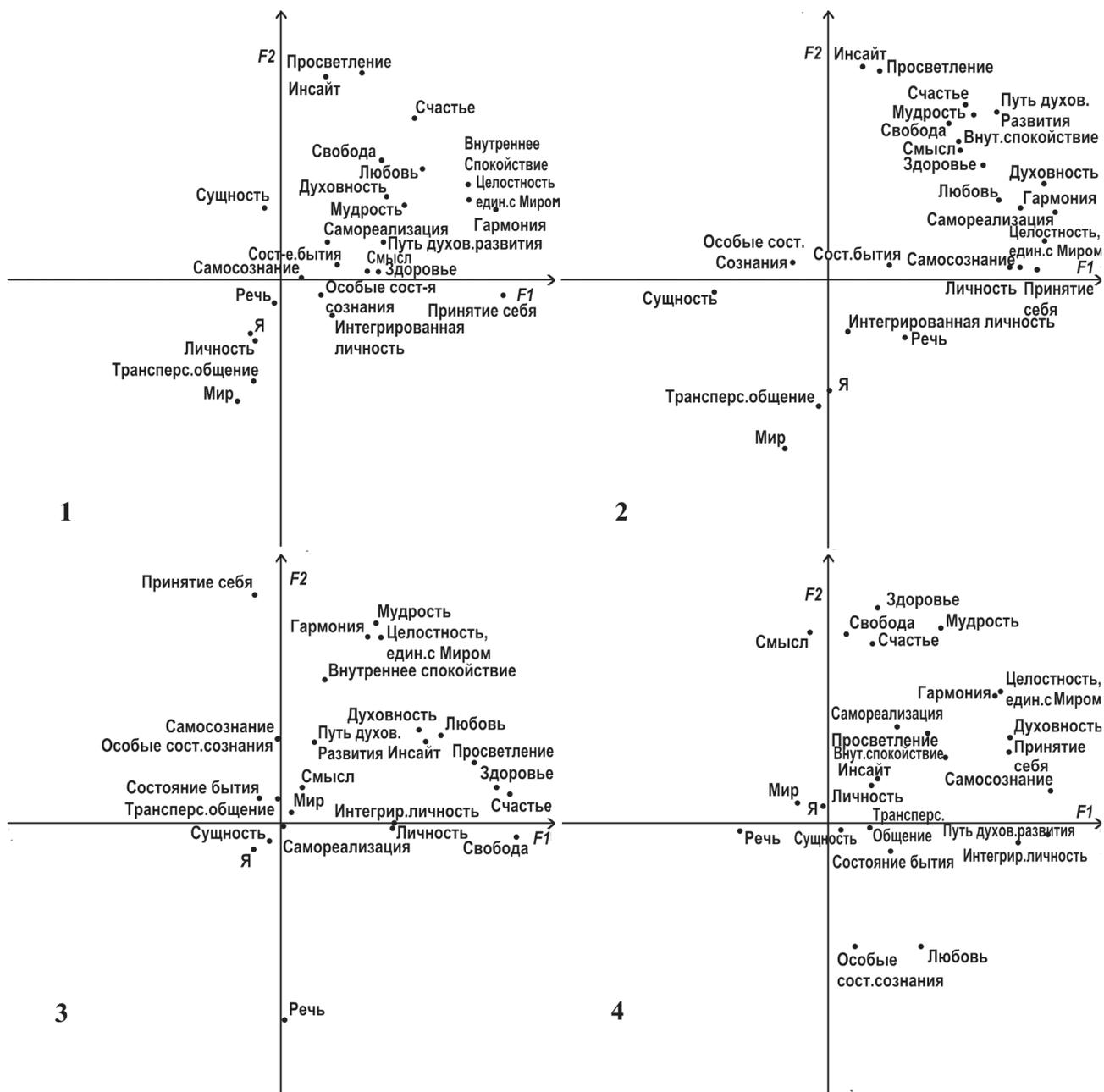


Рис. 1. Размещение обобщенных компонентов (понятий и переживаний, связанных с ОИЛ) в семантическом пространстве процесса и критериев интеграции личности: 1 – для группы академических психологов; 2 – практических психологов; 3 – непсихологов, имеющих опыт интеграции личности; 4 – контрольной группы.
 F1 – ось фактора процесса интеграции; F2 – ось фактора критериев интеграции личности

сложности сознания в этой сфере, связанный с количеством независимых факторов, является максимальным у группы академических психологов (7) и минимальным – у контрольной группы (3).

Содержание выделенных факторов иллюстрирует «имплицитную теорию» ОИЛ, характерную для исследуемых групп: например, фактор «содержание интегрированной личности» для непсихологов, имеющих опыт интеграции, существенно отличается от такового у психологов, поскольку содержит понятие «мир» и не содержит понятие «Я»: последнее растворяется в

состоянии единства с миром как одним из ключевых переживаний интеграции личности. Внеличностную природу интегрированной личности также подтверждает факт размещения у всех исследуемых групп понятий «личность» и «интегрированная личность» в составе разных факторов. У испытуемых, имеющих концептуальный либо феноменологический уровень представлений об ОИЛ, т.е. за исключением контрольной группы, в состав фактора «содержание интегрированной личности» входит понятие «сущность»: осознание своей сущности и контакт с ней в процессе интеграции

личности признается актуальным как в теоретических исследованиях [9. С. 64–69], так и в психопрактиках [4] и теопрактиках [12].

Сила первых двух основных выделенных факторов, свидетельствующая о степени обобщения исследуемых компонентов в системе представлений об ОИЛ, наиболее выражена у группы практических психологов (совокупно объясняют 46,7% дисперсии), подтверждая высокую различительную силу признаков процесса и критериев интеграции личности в их профессиональной деятельности [10. С. 87], и наименее – у психологов академических (28,2%), отражая свойственную их профессии аналитическую специфику проводимой категоризации содержания данного образа.

Представленные на рис. 1 семантические пространства также отражают тенденцию к склейке отдельных компонентов ОИЛ в конгломераты. Таковыми для академических и практических психологов являются пары: «инсайт», «просветление» и «целостность, единство с миром», «гармония внутреннего и внешнего мира», а для непсихологов, имеющих личный опыт интеграции личности, – тройки компонентов: «духовность», «инсайт», «любовь» и «мудрость», «гармония внутреннего и внешнего мира», «целостность, единство с миром». Согласно уже упоминавшемуся принципу операциональной аналогии в формирующейся системе представлений об ОИЛ элементы данных конгломе-

ратов рассматриваются как синонимичные, близкие по смыслу.

Таким образом, психосемантический подход к анализу систем представлений об образе интегрированной личности позволяет прояснить «картину мира», которая «являет собой структурированную совокупность отношений» к интегрированной личности различных социальных групп [5]. Дифференциация респондентов по принципу уровня взаимодействия с объектом исследования и последующий анализ выделенных обобщенных факторов и семантических пространств позволили обнаружить ряд закономерностей метаязыка описаний ОИЛ, которые могут быть использованы в процессах формализации содержания данного образа в рамках теоретического отражения в психологии и лингвистике и конкретизации его содержания для обывденного сознания в контексте оказания психологической помощи.

Дальнейшие исследования уровня обобщенных категорий-факторов будут посвящены взаимосвязи «шкалы-понятия» (компоненты ОИЛ) и «испытываемые-шкалы», а взаимосвязь «испытываемые-понятия» будет дополнена анализом индивидуальных семантических пространств и группировкой испытуемых по психологическим признакам: смысложизненным ориентациям и мотивационной организации личности с целью более глубокого изучения диагностических, коррекционных и развивающих возможностей психосемантики исследуемого образа.

Литература

1. Абросимова Ю.А. Динамика систем представлений в контексте интегративного тренинга: психосемантический аспект // Консультативная психология: теория и практика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.hypnonlp.ru/art_int.html
2. Абросимова Ю.А. Задачи психосемантического исследования феномена глубинного «Я» // Перспективы развития системного подхода в психологии. Саратов: Научная книга, 2008. С. 51–53.
3. Абросимова Ю.А. Образ интегрированной личности как предмет контент-анализа // Российское общество: цивилизационные горизонты трансформации. Саратов: РГСУ, 2009. С. 119–123.
4. Андреас К., Андреас Т. Сущностная трансформация. Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 18–19, 37–46.
5. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука, 1999. С. 21.
6. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1998. С. 14.
7. Лотман Ю.М. Семиосфера. Культура и взрыв внутри мыслящих миров. СПб.: Искусство-СПб, 2000. С. 27.
8. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
9. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.
10. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
11. Перре М., Бауманн У. Клиническая психология. СПб.: Питер, 2002. С. 56.
12. Фейдимен Д., Фрейгер Р. Личность и личностный рост: Восточные теории личности. М.: Наука, 1994. С. 79–80.
13. Шалак В.И. Современный контент-анализ. М.: Омега-Л, 2004. 272 с.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SYSTEMS OF IDEAS OF INTEGRATED PERSONALITY IN THE GROUPS OF PEOPLE WHO INTERACT WITH THIS PHENOMENON AT DIFFERENT LEVELS: PSYCHOSEMANTIC ASPECT

Abrosimova Yu.A. (Saratov)

Summary. This article deal with the problems and capabilities of the psychosemantic approach to study of integrated personality's image. The article contains the results of the empirical study of psychosemantics of integrated personality's image in the groups of people who interact with this the subject of study at different levels. Besides, the main features of the systems of ideas of this image were detected for the groups of academic psychologists, practicing psychologists, non-psychologists who have an experience of personality integration, and non-psychologists who have never dealt with this phenomenon.

Key words: integrated personality; psychosemantics; categorical structure of consciousness; generalized factors.

СЛУХИ: К ПРОБЛЕМЕ ДЕФИНИЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Д.С. Горбатов (Воронеж)

Аннотация. На основе анализа десяти традиционно выделяемых критериев слухов осуществлена разработка их дефиниции. Полученные результаты будут способствовать лучшему пониманию психологической природы данного коммуникативного феномена.

Ключевые слова: слухи; классификационные критерии; дефиниция слухов.

В психологии и социологии слухи изучаются почти столетие, однако говорить о том, что это понятие уже получило однозначное и исчерпывающее выражение, все еще не приходится. Так, Г. Оллпорт и Л. Постмэн описывают его как «актуальное суждение на веру, передаваемое от человека к человеку, обычно устно, без надежных стандартов представленных подтверждений» [5. С. 9]. Согласно Т. Кэплоу, это сообщения «с выраженными коннотациями значимости, распространяемые посредством одной лишь неформальной коммуникации от человека к человеку в пределах группы» [10. С. 299]. С точки зрения Т. Шибутани, речь идет не об информации как таковой, а о процессе ее обсуждения, «коммуникации, посредством которой люди, вместе оказавшиеся в неоднозначной ситуации, пытаются выстроить ее достоверную интерпретацию, объединяя свои интеллектуальные ресурсы» [24. С. 17]. Для Д.В. Ольшанского слухи – не более чем «недостоверная информация (и/или искажающая форма передачи любой информации), передающаяся исключительно в устной форме как бы «по секрету» [3. С. 94]. А в соответствии с формулировкой Н. Дифонзо и П. Бордиа, данное понятие обозначает «непроверенные и инструментально релевантные информационные утверждения, находящиеся в обращении, которые возникают в контекстах неопределенности, опасности или потенциальной угрозы и служат тому, чтобы помочь людям приобретать понимание и справиться с риском» [11. С. 19–20].

Столь заметная разноречивость мнений во многом объясняется чрезвычайной многоаспектностью психологической природы слухов, а также разнообразием их проявлений в конкретных социальных ситуациях. Проблема осложняется тем, что в состав определений в ряде случаев оказались включены некорректно сформулированные или попросту неверные умозаключения. Чтобы разобраться в этом, рассмотрим те классификационные критерии, которые традиционно применяются исследователями в отношении данного феномена.

Слухи как неподтвержденные сообщения. Использование этого критерия ограничено тем, что он распространяется не только на слухи. Как справедливо заметил Т. Шибутани, готовность действовать на основе непроверенных сведений проявляется в весьма широком диапазоне жизненных ситуаций [24]. Трудно ожидать иного в условиях повседневной необходимости принятия множества решений, постоянной информационной

перегрузки, нехватки времени на проверку данных, заметного ускорения темпа современной жизни. Тем не менее есть основания утверждать, что анализируемая формулировка окажется полезной при составлении дефиниции. Для этого достаточно отказаться от привычного противопоставления информации «неподтвержденной» и «подтвержденной» в пользу иной альтернативы – «не нуждающейся в подтверждении». Не случайно в целях научного анализа слухи, как правило, сравниваются со сплетнями и городскими легендами [1, 11, 22 и др.], при субъективном восприятии которых также учитывается аспект достоверности, но не с анекдотами или сказками, развлекательный потенциал которых не предполагает соотнесения услышанного с действительностью.

Отдельно отметим, что практическая опора на приведенную выше формулировку Г. Оллпорта и Л. Постмэна об отсутствии в слухах *надежных стандартов подтверждений* (secure standards of evidence) представляется весьма затруднительной. Это обусловлено тем, что распространители сомнительных сведений нередко пытаются выдать их за факты, самостоятельно восполняя наиболее заметные пробелы в содержании и аргументации [12, 15, 17]. В частности, имеющийся опыт изучения сообщений о техногенных катастрофах позволяет говорить об обилии ссылок на авторитетные источники, упоминаниях конкретных деталей событий, персонификации тех или иных «виновных», разнообразных свидетельствах пагубных изменений среды или собственной симптоматики. Разумеется, процессы подлинной верификации сообщений по своей природе отличаются от их вольной или невольной имитации со стороны задействованных лиц. Однако итоги тех и других внешне выглядят совершенно идентичными.

Переходя к следующему критерию, зададимся вопросом, какое подтверждение должно считаться полноценным? Если, к примеру, спрашивая дорогу и не желая «принимать на веру» указания первого встречного, мы обращаемся за помощью к другим прохожим, то чем такие действия принципиально отличаются от «проверки» слуха путем взаимодействия с несколькими его носителями? Давно известно, что повторное восприятие одного и того же сообщения от разных лиц усиливает впечатление достоверности, становясь своеобразным доказательством того, что «дыма без огня не бывает» [4]. Не всегда могут помочь и свидетельства непосредственных очевидцев пересказываемых событий. Так,

Б. Харт во время Первой мировой войны беседовал с одним из творцов известного фактоида – солдатом британской армии, который, стоя на посту, «лично наблюдал» перемещения мифических российских отрядов на берегах Альбиона [16]. Таким образом, очевидно, что подтверждение подтверждению рознь.

Слухи как официально не удостоверенные сведения. Многие исследователи готовы согласиться с тезисом Ж.-Н. Кэпферера о том, что этот термин отражает «распространение в обществе информации, которая публично еще не подтверждена официальными источниками или же опровергнута ими» [17. С. 13]. При этом обычно постулируется, что признание достоверности слухов со стороны представителей легитимной власти переводит их в иную категорию – категорию «фактов» [3, 19, 21]. Стало быть, рассуждая последовательно, дезавуирование такого подтверждения на другой ступени властной иерархии будет означать обратное превращение «фактов» в «слухи», но, разумеется, лишь на то время, которое понадобится еще более высокопоставленным лицам для принятия решения о категориальной принадлежности конкретного сообщения. Вряд ли динамика публичного реагирования на информацию в среде уполномоченных на это государственных служащих может помочь при составлении дефиниции.

Добавим, что значимость обсуждаемого критерия базируется на уверенности в большей достоверности материалов официальных сообщений, чем их «конкурентов», стихийно распространяющихся по каналам неформального общения. Однако, как подчеркивает А.П. Назаретян, многие события недавней истории не дают оснований для выражения столь категоричной позиции [2]. Борьба с дестабилизирующими слухами редко понимается как необходимость полного и правдивого информирования общества об актуальных проблемах. Очевидным следствием того, что подобные опровержения сами не всегда способны выдержать проверку на соответствие действительности, является падение доверия к их источникам. Поэтому априори квалифицировать любую информацию официального происхождения в качестве «установленных фактов» и на этом основании противопоставлять их слухам, к сожалению, не приходится.

Иррациональность слухов. Представители первой «волны» исследователей данной проблематики охотно подчеркивали иррациональную природу слухообразования, отмечая ее сходство с грезами, мечтами или даже псевдологическими фантазиями невротического свойства. Во многом это было обусловлено влиянием психодинамического подхода, в соответствии с которым слухи рассматривались как проявления «комплексов», совокупностей эмоционально заряженных образов из бессознательного, направляющих мысли индивида в заданное русло [16], а также защитных механизмов проекции, рационализации, смещения и др., способствующих уменьшению тревоги их распространителей

[5, 19]. Трудно спорить с тем, что передаваемые сообщения в той или иной мере воплощают вытесненные желания и страхи, содержат элементы приписывания другим собственных неприемлемых мыслей и чувств, отражают индивидуальные стремления к объяснению и оправданию актуальных переживаний. Однако во всем этом они не являются чем-то уникальным, кардинально отличающимся от продуктов *любого* коммуникативного взаимодействия, подвергнутого психодинамическому истолкованию. Невозможно выделить какие-либо обменные репликами шуточного, критического, описательного или иного характера, априори свободные от обозначенных тенденций.

В то же время акцентирование на подобных аспектах чревато искаженным пониманием сущности рассматриваемого феномена. Как заметил Д. Миллер, фабричные рабочие не действуют сколько-нибудь абсурдно и иррационально, когда обсуждают неподтвержденную информацию о предстоящем сокращении производства. Напротив, было бы крайне странным, если бы они полностью проигнорировали вероятность неблагоприятного развития событий и оказались не готовы к столь значимым переменам. С этой точки зрения слухи достаточно рациональны [20].

Заведомая недостоверность информации. Неизбежность возникновения тех или иных искажений материалов сообщений при их устной передаче по коммуникативной цепи была убедительно продемонстрирована в лабораторных экспериментах К. Киркпатрика [18], Г. Оллпорта и Л. Постмана [5]. Однако выявление естественных ограничений человеческого восприятия и памяти, обуславливающих все увеличивающееся расхождение каждого нового пересказа с первоначальным текстом, еще не является доказательством ложности слухов как таковых. Дело в том, что предметом упомянутых исследований явились вовсе не слухи, а лишь словесные описания распечаток и слайдов, не связанные с характерными переживаниями личной причастности испытуемых к субъективно неясным событиям [24]. Свою роль сыграла и специфика конкретного лабораторного контекста, отличающаяся от реальных условий слухообразования избыточным объемом предназначенного для запоминания, однократностью предъявления стимульного материала, ориентацией на дословное воспроизведение вместо осмысления, наконец, невозможностью исправить накопившиеся ошибки путем сопоставления сведений из разных источников [9, 20, 21, 23].

Повседневный опыт подсказывает, что нередко слухи отличаются поразительным неправдоподобием. Однако не все они таковы. В научной литературе приводятся данные, позволяющие судить о том, что иной раз содержание передаваемых сообщений характеризуется вполне достаточной мерой соответствия ходу дальнейших событий [8, 10, 17 и др.]. Поэтому целесообразно согласиться с мнением тех, кто выражает сомнения в обоснованности

включения признака недостоверности информации в состав атрибутивных характеристик слухов.

Преимущественно устный характер передачи.

Ссылаясь на бурный рост интернет-коммуникаций, Р. Росноу вполне определенно высказался против использования такого критерия как устаревшего [22]. Результаты проведенного нами исследования распространения слухов о техногенных катастрофах свидетельствуют, что не менее трети респондентов получили предупреждения о «надвигающемся ртутном облаке» или «выбросе аммиака» (2009) посредством SMS-сообщений, от электронных СМИ, в социальных сетях и на молодежных форумах. Более того, часть из них могла наблюдать происшествие на экранах своих компьютеров и мобильных телефонов, попадая, таким образом, чуть ли не в разряд очевидцев. Резонно ожидать, что по мере дальнейшего технологического развития относительная доля передачи «из уст в уста» еще более уменьшится.

Распространение «от человека к человеку». Долгое время в психологии слухов доминировал «индивидуальный» подход, согласно которому данная разновидность коммуникации рассматривалась в отношении некоего однородного конгломерата переносчиков сообщений [6]. При этом не учитывалось, что вхождение таких лиц в состав пусть даже кратковременных и небольших коммуникативных объединений (клик и диад) наделяет их новыми характеристиками интегрального свойства. В противоположность этому Т. Шибутани [24] на основе идей интеракционизма утвердил понимание слухов как важного инструмента осмысления собеседниками общих проблем и принятия решений в субъективно неоднозначных ситуациях. Изучение ряда работ его современных последователей [7, 12, 20 и др.] позволяет говорить о постепенной смене теоретической парадигмы с индивидуального уровня анализа на микрогрупповой.

В ходе совместного обсуждения поступивших сведений члены временной микрогруппы не только получают доступ к знаниям, жизненному опыту, аналитическим способностям каждого, приобретают столь необходимую им социальную поддержку перед лицом возникшей угрозы, но и выступают в качестве совокупного субъекта слухообразования. В дальнейшем они передают преимущественно ту информацию, которая уже получила одобрение со стороны собеседников, а затем процесс вынесения «коллективного вердикта» в отношении актуальности и достоверности полученных сведений повторяется в пределах новых временных коммуникативных объединений.

Рассуждая о диалогической природе слухообразования в кликах и диадах, следует оговорить, что подобное взаимодействие, например в силу давления со стороны претендентов на информационную монополию в обществе, может ограничиться одними невербальными проявлениями, глухими намеками или какими-то односложными репликами неопределенного свойства, однако само его наличие представляется несомненным.

Слухи следует рассматривать не в качестве продуктов индивидуального «творчества», но как результаты серии микрогрупповых обсуждений проблем сообщества. Правильнее утверждать, что они передаются не от одного индивида другому, но посредством индивидов распространяются от одной микрогруппы к другой до тех пор, пока будут признаваться заслуживающими внимания всей доступной аудитории.

Передача по каналам неформального общения. Нередко слухи, например в целях борьбы с ними, находят отражение в сообщениях СМИ или упоминаются в различных материалах официального характера. Однако, как правило, в таких случаях четко обозначаются их изначальная чужеродность, принадлежность к иной сфере коммуникации. Нет сомнений в том, что в силу спонтанности возникновения, неконтролируемости существования, относительной независимости от признанных социальных институтов и высокой степени соответствия актуальным интересам их носителей слухи относятся к разряду тех сообщений, для которых характерно распространение по каналам неформального общения.

Такое обозначение специфики передачи сведений представляется нам несколько более точным, чем близкая по смыслу формулировка «каналы межличностного общения», в меньшей степени соотносимая с микрогрупповым контекстом феномена слухообразования. В силу того, что распространители слухов обычно имеют дело с уже согласованной и ратифицированной другими интерпретацией проблемы сообщества, они выступают в качестве субъектов не собственно межличностного, но некоего «межмикрогруппового» взаимодействия.

Существование на правах новости. Краткие описания, объяснения или предсказания событий, распространяющиеся в виде слухов, представляют собой сообщения, недавно полученные самими распространителями, содержат сведения, еще не известные (полностью или частично) их собеседникам, наконец, несут в себе информацию относительно значимых изменений социальной или природной среды. Так или иначе, это новости, некие «отклонения от устоявшейся рутины жизни» [24. С. 172].

Констатируя правомерность использования критерия, отметим, что, по мнению авторов ряда научных публикаций, подобные известия дополняют или заменяют собой новости официального характера, когда те несвоевременны, фрагментарны, противоречивы, субъективно недостоверны или нерелевантны имеющимся ожиданиям [5, 10, 19].

Субъективная значимость информации. Принято считать, что такие «импровизированные новости» [24] отличаются своей неподтвержденностью. Однако, как мы отмечали ранее, не менее явное различие лежит в другой плоскости [1]: сообщения, расходящиеся по официальным каналам, зачастую не имеют непосредственного отношения к текущим делам, проблемам и заботам аудитории, это скорее информация «о других»,

тогда как слухи – всегда «о себе», собственных тревогах и надеждах, о том, что имеет пусть даже небольшую, но неизменно персональную значимость для активных распространителей. Не случайно Г. Оллпорт и Л. Постмэн в формулировке «основного закона слуха» на первое место поставили «важность предмета [разговора] для вовлеченных индивидов» [5. С. 34], а Р. Росноу в более современной его редакции особое внимание уделил вовлеченности коммуникаторов в «значимые последствия обсуждаемых событий» [22. С. 215].

Те сведения, которые воспринимаются собеседниками как не имеющие самого явного и прямого отношения к их собственной жизни, не способны сколько-нибудь далеко пройти по каналам слуха. Однако утверждая это, следует учитывать, что переживания особой значимости появляются в широком диапазоне социальных ситуаций, в том числе и у тех, кто иной раз имеет весьма отдаленную связь с происходящим. Так, в случае победы футбольной команды они возникают не только у игроков и тренера, но и у фанатов данного клуба, телезрителей захватывающего матча или иных лиц, испытавших личную гордость за чужие спортивные успехи.

Применительно к слухам уместно вспомнить давнее замечание Р. Кнаппа [19] о том, что передаваемые сообщения удовлетворяют совершенно различные потребности сообщества, поэтому некоторые из них более «информативны», тогда как другие, напротив, «эмоциональны». Представляется вероятным, что среди последних велика доля тех, которые связаны не с восприятием действительной опасности для собственного благополучия, а с переживаниями угрозы сложившейся картине мира и своего места в нем. Поэтому, к примеру, слухи о неких тайных силах, способных на тотальный общественный контроль ради сокрытия «факта» гибели Пола Маккартни в автокатастрофе и замены его в составе «Биттлз» двойником, могли долгое время путешествовать в Европе и Америке [22]. Иначе говоря, субъективная значимость передаваемой информации бывает обусловлена не только чувством личной причастности к прогнозируемым последствиям, но и эмоциональной вовлеченностью в происшествие, на первый взгляд весьма далекие от актуальных проблем для персональной жизнедеятельности распространителей сообщений.

Ситуативная обусловленность возникновения.

Описывая специфику социального контекста, в котором возникают и распространяются слухи, Н. Дифонзо и П. Бордиа в одной из недавних публикаций особое внимание уделили двум характеристикам подобных ситуаций: переживанию смысловой неоднозначности, запутанности и неясности событий, а также наличию в них угрозы для физического, материального или психологического благополучия [11]. Надо сказать, что такой взгляд на природу слухообразования, основанный на постулатах классических работ Г. Оллпорта и Л. Постмэна [5], Л. Фестингера и соавт. [13], Р. Кнаппа [19] и Т. Шибутани [24], разделяется современными исследователями

данной проблематики. Обоснованно считается, что слухи, появляясь в проблемных ситуациях, позволяют осмыслить вероятные последствия, приобрести чувство контроля за положением дел, проявить заботу о других, выразить тревогу, пережить солидарность с членами сообщества и совместно подготовиться к прогнозируемым переменам значимых условий существования.

Однако обсуждая тезис о ситуативной детерминации слухов, следует осветить другую «сторону медали»: способны ли поступающие сообщения сами по себе создать впечатления субъективной неопределенности и надвигающейся опасности там, где до сих пор их не было вовсе? Иначе говоря, могут ли они возникать «на пустом месте», без особых причин? Давая отрицательный ответ на этот вопрос, мы склонны исходить из того, что слухи не всегда отражают проблемы сообщества непосредственным и явным образом, но подчас описывают их косвенно, в символическом виде, выполняя функцию, традиционно закрепленную за городскими (или современными) легендами [1, 11, 12]. К примеру, сообщения о прекращении поставок крупнозернистой соли в качестве «ответной меры» со стороны властей Украины, распространившиеся во многих регионах нашей страны в разгар «газовой войны» 2006 г., явно не относились к категории художественных повествований об опасностях, тревогах и искушениях нашего времени. Однако действуя на манер городских легенд, они в предельно конкретной форме смогли выразить общую атмосферу социального напряжения, сложившуюся под влиянием развернутой информационной кампании.

Подводя итоги предпринятому анализу, следует согласиться с Д. Миллером [20] в том, что дальнейшая опора на неспецифичные для слухов или попросту ошибочные классификационные критерии чревата выстраиванием научной химеры там, где необходима взвешенность суждений. С учетом сказанного ранее дефиниция слухов принимает следующий вид: *это неподтвержденные сообщения, в ситуациях проблемного характера распространяющиеся по неформальным каналам общения на правах новостей о значимых изменениях социальной или природной среды.*

Таким образом, лишь пять критериев из представленных выше нашли свое применение при определении сущности данного феномена. Повторим, что мы имеем дело со сведениями, которые: а) нуждаются в подтверждении; б) возникают в ситуациях, квалифицируемых как проблемные; в) распространяются по неформальным коммуникативным каналам; г) воспринимаются собеседниками в качестве новостей; д) характеризуются несомненной значимостью для них. В то же время нет оснований утверждать, что слухи являются заведомо ложными, иррациональными по своей природе, непременно устными, а их рассмотрение и далее следует ограничивать рамками противопоставления официальным известиям и осуществлять, игнорируя микрогрупповой контекст взаимодействия распространителей.

Литература

1. Горбатов Д.С. Слухи, сплетни, городские легенды: психологическая природа различий // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 71–79.
2. Назаретян А.П. Агрессивная толпа, массовая паника, слухи: лекции по социальной и политической психологии. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
3. Ольшанский Д.В. Политический PR. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
4. Allport F.H., Lepkin M. Wartime Rumors of Waste and Special Privilege: Why Some People Believe Them // J. of Abnormal and Social Psychology. 1945. V. 40, № 1. P. 3–36.
5. Allport G.W., Postman L.J. The Psychology of Rumor. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1947. 247 p.
6. Bordia P., DiFonzo N. When Social Psychology Became Less Social: Prasad and the History of Rumor Research // Asian J. of Social Psychology. 2002. № 5. P. 49–61.
7. Bordia P., DiFonzo N. Problem Solving in Social Interactions on the Internet: Rumor as Social Cognition // Social Psychology Quarterly. 2004. Vol. 67, № 1. P. 33–49.
8. Bordia P., DiFonzo N. Psychological Motivations in Rumor Spread // Rumor Mills: The Social Impact of Rumor and Legend / Ed. G.A. Fine, C. Heath. Campion-Vincent: V. Aldine Press, 2004. P. 87–101.
9. Buckner H.T. A Theory of Rumor Transmission // Public Opinion Quarterly. 1965. Vol. 29, № 1. P. 54–70.
10. Caplow T. Rumors in War // Social Forces. 1947. Vol. 25, № 3. P. 298–302.
11. DiFonzo N., Bordia P. Rumor, Gossip and Urban Legends // Diogenes. 2007. Vol. 213. P. 19–35.
12. Donovan P. How Idle Is Idle Talk? One Hundred Years of Rumor Research // Diogenes. 2007. Vol. 213. P. 59–82.
13. Festinger L., Cartwright D., Barber K. et al. A Study of a Rumor: Its Origin and Spread // Human Relations. 1948. № 1. P. 464–486.
14. Fine G.A. Rumor, Trust and Civil Society: Collective Memory and Cultures of Judgment // Diogenes. 2007. Vol. 213. P. 5–18.
15. Fragale A.R., Heath C. Evolving Informational Credentials: The (Mis)Attribution of Believable Facts to Credible Sources // Personality and Social Psychology Bulletin. 2004. Vol. 30, № 2. P. 225–236.
16. Hart B. The Psychology of Rumour // Proceedings of the Royal Society of Medicine. 1916. Vol. 9. (Section Psychiatry). P. 1–26.
17. Kapferer J.N. Rumors: Uses, Interpretations and Images. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1990. 284 p.
18. Kirkpatrick C. A Tentative Study in Experimental Social Psychology // The American J. of Sociology. 1932. Vol. 38, № 2. P. 194–206.
19. Knapp R.H. A Psychology of Rumor // The Public Opinion Quarterly. 1944. Vol. 8, № 1. P. 22–37.
20. Miller D.E. Rumor: An Examination of Some Stereotypes // Symbolic Interaction. 2006. Vol. 28, № 4. P. 505–519.
21. Peterson W.A., Gist N.P. Rumor and Public Opinion // The American J. of Sociology. 1951. Vol. 57, № 2. P. 159–167.
22. Rosnow R.L. Rumor and Gossip in Interpersonal Interaction and Beyond: A Social Exchange Perspective // Behaving Badly: Aversive Behaviors in Interpersonal Relationships. Washington: APA, 2001. P. 203–232.
23. Schachter S., Burdick H. A Field Experiment in Rumor Transmission and Distortion // J. of Abnormal and Social Psychology. 1955. Vol. 50. P. 363–371.
24. Shibutani T. Improvised News: A Sociological Study of Rumor. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1966. 262 p.

RUMORS: ABOUT THE PROBLEM OF DEFINITION IN SOCIAL PSYCHOLOGY

Gorbatov D.S. (Voronezh)

Summary. Based on the ten traditionally accentuated criteria of rumors, their definition is carried out. The obtained results will contribute to a better understanding of the psychological nature of this communicative phenomenon.

Key words: rumors; classification criteria; rumors definition.

ОСОБЕННОСТИ «ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ» ЗАВИСТИ

Т.В. Бескова (Саратов)

Аннотация. Приводятся результаты эмпирического исследования по выявлению различий в прямых и косвенных способах оценки зависти респондентами; выделяются основные предметы зависти к другим, а также представления о предметах предполагаемой зависти других к себе; предлагается двумерная модель предметов зависти, демонстрирующая неоднородность «предметного поля» этого понятия.

Ключевые слова: зависть; представления; превосходство; предметы зависти; структура; двумерная модель.

Феномен зависти давно привлекал внимание философов, социологов и психологов. Упоминание о нем можно встретить в древнейших текстах человечества. Но в то же время Д. Кэмпос отмечает: «Гордость, стыд, вина, смущение, зависть и ревность всегда были областью поэтов и прозаиков, но не исследователей поведения. У человека с улицы это вызывает недоумение: почему столь распространенные в человеческой жизни эмоции столь редко становятся предметом научного исследования?» [6. С. 296]. Причин этому может быть несколько.

Во-первых, несмотря на то, что зависть рассматривается различными науками еще со времен античности, при ее изучении акцент смещается скорее на моральную оценку данного чувства и его деструктивное воздействие, нежели на психологические механизмы. Возможно, именно то, что зависть является морально перегруженным понятием, имеющим исключительно негативную окраску, и усложняет изучение ее социально-психологической сущности.

Во-вторых, зависть входит в число наименее признанных чувств и почти не упоминается при объяснении собственных установок и реакций, но в то же время достаточно часто приписывается окружающим.

В последние годы в изучении данного феномена активизировались усилия социальных психологов (Л.С. Архангельская, И.Б. Котова, В.А. Лабунская, К. Муздыбаев, Е.Е. Соколова и др.). Однако до сих пор в научной литературе не существует единого подхода к определению понятия «зависть». В зависимости от позиций исследователя она может трактоваться как «социальное чувство», «неприятное, враждебное отношение», «порок», «проявление мотивации достижения», «социально-психологическая характеристика человека». Иначе говоря, сущность феномена зависти, дефиниции и методологическая проработанность этого понятия остаются по-прежнему недостаточными.

К. Муздыбаев, обобщая различные точки зрения, считает, что зависть проявляется на разных уровнях: *на уровне сознания* – как осознание более низкого своего положения; *на уровне эмоционального переживания* – как чувство досады, раздражения или злобы из-за такого положения; *на уровне реального поведения* – как разного рода деструктивные акты, направленные на разрушение, устранение предмета зависти [5].

В соответствии с этим он выделяет следующие компоненты зависти: 1) социальное сравнение; 2) восприятие человеком чьего-либо превосходства; 3) переживание досады, огорчения, а то и унижения по этому поводу; 4) неприязненное отношение или даже ненависть к тому, кто превосходит; 5) желание или причинение ему вреда; 6) желание или реальное лишение его предмета превосходства.

Анализируя представленные К. Муздыбаевым компоненты зависти, Е.П. Ильин находит, что «здесь упущен главный компонент. Ведь зависть возникает не просто к тому, кто располагает тем, чего нет у завидующего. Она возникает только по поводу того, к чему у человека имеется пристальный интерес, что им высоко ценится и в чем у него имеется потребность. Это может быть зависть женщины, желающей, но не имеющей детей, к тем, кто их имеет; зависть человека с карьеристскими наклонностями к другому человеку, успешно продвигающемуся по службе, и т.д.» [1. С. 319]. Таким образом, Е.П. Ильин обращает наше внимание на необходимость более глубокого и детального рассмотрения специфики предметов зависти.

Продолжая эту мысль, В.А. Лабунская отмечает, что предметное поле зависти практически не имеет границ. Субъект зависти сравнивает и оценивает разнообразные характеристики человека: ум, талант, эстетические параметры внешнего облика, статусы, роли, семью, детей, привлекательность для противоположного пола, достижения, карьеру, здоровье, жизненные перспективы, отношения и взаимоотношения между людьми и т.д. Короче говоря, предметом зависти может стать все то, к чему имеется пристальный интерес и что входит в идеальный конструкт жизни [4].

Анализ социально-психологической литературы показал, что ранее не предпринимались попытки детально исследовать предметное поле зависти – авторы ограничивались простым перечислением предполагаемых предметов.

Целью проведенного нами эмпирического исследования стало изучение особенностей предметного поля зависти. Была разработана авторская анкета, которая включала в себя и блок вопросов, направленный на определение основных предметов зависти. Обработка результатов осуществлялась при помощи факторного анализа и сравнения средних показателей по t-критерию

Стьюдента; математическая обработка полученных данных – при помощи пакета программ SPSS 13.0 for Windows. В эмпирическом исследовании участвовали представители разных социально-демографических групп, всего 421 человек.

Для определения самооценки зависти респондентам предлагалось оценить ее уровень по пятибалльной шкале, минимальное значение которой (1) было обозначено как «никогда никому не завидую», максимальное (5) – «завидую часто и многим». В результате средний балл зависти составил 2,32 и был оценен нами как «ниже среднего». Однако в случае, когда человек оценивает свою зависть прямым способом, он, вероятнее всего, будет непроизвольно занижать ее уровень, т.к. она является одним из самых порицаемых и осуждаемых обществом чувств.

Далее респондентам представляли перечень основных предметов зависти (то, чему чаще всего завидуют люди), выделенный на основе теоретического анализа научной литературы. Данный перечень включал в себя 17 предметов, которые были объединены нами в 9 групп по основанию их отнесенности к различным сферам превосходства другого:

- физические характеристики (внешняя привлекательность, здоровье, молодость);
- социальный статус (карьерный рост; положение в обществе, социальный статус; похвала значимого человека, награды, популярность);
- материальное положение (материальный достаток; дорогие или модные вещи);
- профессиональные успехи (успехи в профессии или учебе);
- интеллект (интеллект, способности);
- личностные качества (любые положительные характеристики человека);
- межличностные отношения (умение общаться; успех у противоположного пола; наличие преданных друзей);
- семейная жизнь (семейное благополучие; дети (их наличие или их успехи));
- досуг (отдых, путешествия, развлечения).

Испытуемые оценивали уровень собственной «предметной зависти» к другим также по 5-балльной шкале (от «не завидую никогда» до «сильно завидую»), после чего вычислялись и ранжировались средние баллы для предметов зависти, а далее и для групп предметов зависти, что и позволило выявить из них наиболее значимые. Ими являются досуг (2,72), материальное положение (2,61) и интеллект (2,59). Далее в порядке убывания следуют профессиональные успехи (2,56), социальный статус (2,53), физические характеристики (2,37), межличностные отношения (2,35), семейная жизнь (2,3) и личностные качества (2,29).

Ранее нами было высказано предположение, что если оценивать зависть прямым способом, ее уровень может оказаться несколько заниженным. Кроме того,

вычислив средний балл каждого испытуемого по его уровню зависти к определенным предметам, мы получим косвенную оценку зависти субъекта, которая, на наш взгляд, будет более близка к истинной по причине того, что на данном этапе внимание респондентов приковано уже не к собственно осуждаемому чувству зависти, а к ее предметам, список которых скорее напоминает перечень ценностных ориентаций человека. Произведя сравнение выявленных разными способами результатов, представляется возможным констатировать, что средний балл зависти, выявленный прямым способом (2,32), статистически значимо ниже среднего балла, измеренного косвенным способом (2,5) ($t = 2,58$; $p \leq 0,01$). То есть если человек оценивает уровень своей зависти прямым способом, то он его занижает.

Исходные данные были подвергнуты факторному анализу (метод главных компонент) с последующим Varimax-вращением и нормализацией Кайзера. В результате факторизации наилучшим было признано трехфакторное решение (табл. 1). Данные факторы описывают 54,3% общей дисперсии.

Первый фактор (22,52% дисперсии) объединил 7 предметов зависти, вошедших в него с максимальной факторной нагрузкой: личностные качества; интеллект и способности; дети (их наличие или успехи); умение общаться; семейное благополучие; наличие преданных друзей, успех у противоположного пола и профессиональные или учебные успехи. Данный фактор можно охарактеризовать как *зависть к высокоразвитой личности с успешными межличностными и семейными отношениями*.

Второй фактор (19,97% дисперсии) определен как *зависть к социальному превосходству человека и его материальным благам*. Он включает в себя положение в обществе, социальный статус; похвалу значимого человека, награды, популярность; положение в обществе, социальный статус; материальный достаток; дорогие или модные вещи; досуг.

Третий фактор (11,83%) – *зависть к физическим данным человека*. Главными предметами зависти являются внешние характеристики другого, его красота, молодость и здоровье.

Обобщая данные факторного анализа, подчеркнем, что три выделенные группы факторов достаточно дифференцированы, а факторная структура приближена к простой.

Поскольку современный человек в силу ряда обстоятельств одновременно выступает в роли как субъекта, так и объекта зависти, следующим этапом исследования стало изучение представлений испытуемых о зависти других людей к себе. Как и в случае самооценки зависти, респондентам предлагалось оценить свои представления об этом по пятибалльной шкале. Если средний балл собственной зависти к другим равен 2,32, то средний балл предполагаемой зависти других к себе значительно выше (3,02) ($t = 12,44$; $p \leq 0,001$), т.е. респонденты

считают, что они завидуют другим меньше, чем другие завидуют им.

Далее испытуемым было предложено субъективно оценить, каким их достижениям, приобретениям и прочему чаще завидуют другие люди. Для этой цели им предлагался список тех же предметов зависти. В результате были выявлены предметы, которым, по их мнению, завидуют другие люди. К ним относятся личностные качества ($M_x = 3,16$),

интеллект (3,07), межличностные отношения (3,04). Далее в порядке убывания значимости идут: профессиональные успехи (2,96), семейная жизнь (2,84), физические характеристики (2,79), материальное положение (2,76), социальный статус (2,73), досуг (2,62). Таким образом, сравнивая представления о предметах зависти других людей к себе с предметами собственной зависти, мы наблюдаем значительные различия, которые детально будут обсуждаться ниже.

Т а б л и ц а 1

Факторные нагрузки предметов зависти

Предметы зависти	Компонента		
	1	2	3
Внешняя привлекательность (красота, фигура, рост, вес)			,702
Здоровье	,400		,666
Молодость			,630
Карьерный рост		,732	
Положение в обществе, социальный статус		,785	
Похвала значимого человека, награды, популярность		,741	
Материальный достаток		,684	
Дорогие или модные вещи		,549	,423
Профессиональные (учебные) успехи	,540	,430	
Интеллект, способности	,723		
Личностные качества	,739		
Умение общаться	,679		
Успех у противоположного пола	,493		
Наличие преданных друзей	,651		
Семейное благополучие	,666		
Дети (их наличие или их успехи)	,691		
Отдых, путешествия, развлечения		,487	

Сравнение средних баллов собственной зависти и предполагаемой зависти других к себе по выделенным нами предметным областям показало, что только уровень зависти человека к отдыху (досугу) статистически значимо не отличается от его представлений об уровне зависти к нему других людей. Несмотря на отсутствие значимых различий, лишь в этом случае средний балл собственной зависти превышает предполагаемый уровень зависти других. По отношению к остальным группам предметов зависти респонденты считают, что другие им завидуют чаще и сильнее, чем завидуют они (p -уровень от 0,5 до 0,001). Данный результат является вполне ожидаемым, и основанием такой его предсказуемости послужили описываемые выше статистически значимые различия между уровнем собственной зависти и предполагаемым уровнем зависти к себе других (если в наших представлениях другие нам завидуют больше, чем мы им, то различия распространяются и на большинство предметов зависти).

Сравнение уровней предполагаемой зависти других людей по отношению к самому субъекту, выявленных прямым и косвенным методами, позволило установить, что средний балл предполагаемой зависти других, который определялся респондентами прямым методом (3,02), оказался статистически значимо выше усредненного значения предполагаемой зависти, определенного косвенно по ее предметам (2,86) ($t = 2,97$; $p \leq 0,01$). В случае сравнения собственной зависти, как было указано ранее, ситуация прямо противоположная. Таким образом, эмпирически доказано существование зако-

номерности занижения уровня собственной зависти и завышения предполагаемой зависти других.

Далее группы предметов зависти, объединенных общими основаниями, были проранжированы, после чего определялся разрыв между рангом предметов собственной зависти и рангом предметов предполагаемой зависти других (табл. 2).

Дальнейшая классификация предметов зависти осуществлялась по следующим признакам: а) величина разрыва и его знак; б) собственная величина рангов (высокий – низкий) или соотношение рангов между группами предметов собственной зависти и группами предметов предполагаемой зависти других (выше – ниже).

На основании различных сочетаний данных признаков была построена двумерная модель, одна из осей которой – собственная зависть, вторая – представления о зависти других к себе (предполагаемая зависть других); каждая из четырех четвертей отличается от других на содержательном уровне (рис. 1).

Первая четверть (минимальный разрыв (0 или 1), а также высокие значения обоих рангов) представляет «универсальные» предметы зависти – те, которые одновременно являются предметами собственной зависти и предполагаемой зависти других к себе. В нее входят интеллект и профессиональный (учебный) успех. Эти группы предметов зависти в сознании людей в определенной мере коррелируют между собой (предполагается, что субъект, имеющий высокий уровень интеллекта и способностей, как правило, имеет более высокие профессиональные или учебные успехи). Вероятнее всего,

Ранги предметов собственной зависти и предполагаемой зависти других

Предметы зависти	Ранг собственной зависти	Ранг предполагаемой зависти других	Разрыв
Физические характеристики	6	6	0
Социальный статус	5	8	-3
Материальное положение	2	7	-5
Профессиональные успехи	4	4	0
Интеллект	3	2	1
Личностные качества	9	1	8
Межличностные отношения	7	3	4
Семейная жизнь	8	5	3
Досуг	1	9	-8

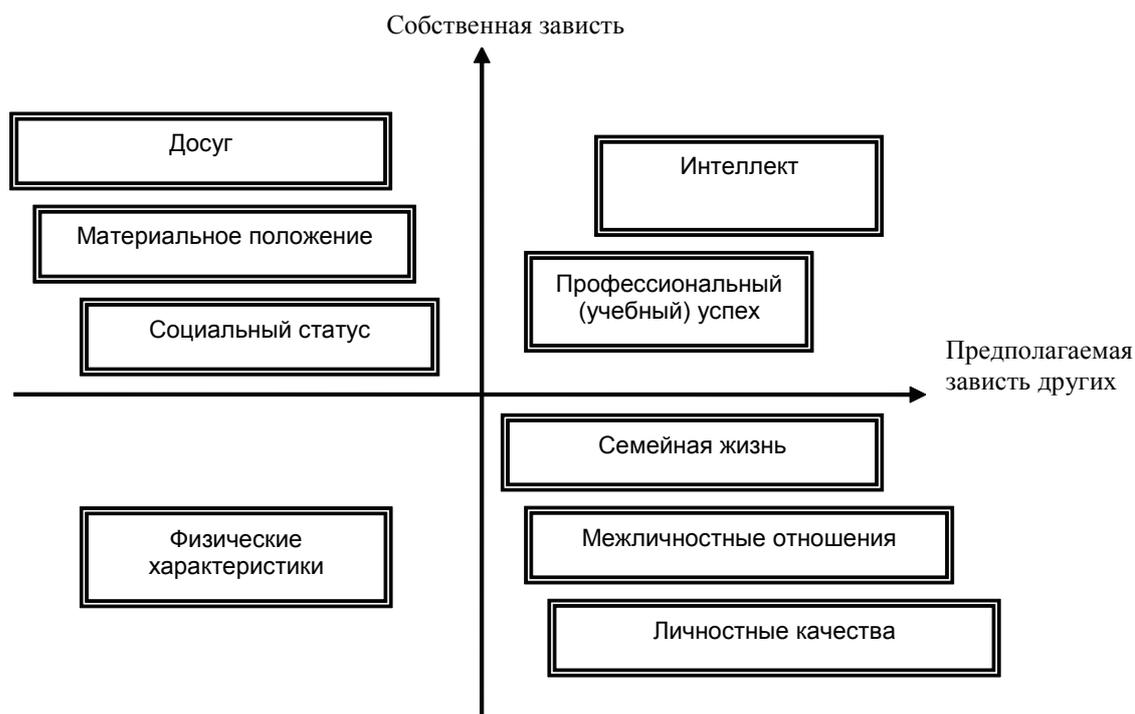


Рис. 1. Двумерная модель предметов зависти

в представлениях людей они образуют некий идеальный конструкт, что и является основной причиной, вызывающей зависть к данным категориям. Тот факт, что респонденты предполагают, будто другие завидуют им в этом же, может говорить о том, что они достаточно высоко оценивают у себя эти характеристики (объективно или субъективно – это уже второй вопрос).

Вторая четверть (разрыв между рангами максимальный и ранги групп предметов собственной зависти выше рангов групп предметов предполагаемой зависти других; в таблице – высокие отрицательные значения) – это «насущенные» предметы зависти – зависть к тому, в чем сам субъект испытывает недостаток, иначе другие завидовали бы (хотя бы на уровне собственных представлений). В данную четверть включены досуг, материальный достаток, карьера и положение в обществе. Все эти предметы зависти достаточно конкретны – они или есть у человека, или их нет, т.е. их наличие или отсутствие у себя субъект оценивает достаточно объективно. Исходя из предположений человека о том, в чем другие ему завидовать не должны, можно сделать вывод

об отсутствии или недостатке у него вышеперечисленного. В этом случае зависть приобретает классические очертания и выражается как чувство, возникающее когда индивид не имеет того, чем обладает другой человек, и страстно желает иметь этот предмет [2. С. 225].

Третья четверть (минимальный разрыв между рангами и низкие значения обоих рангов) – «малоценные» предметы зависти (отсутствие собственной зависти к ним и предполагаемой зависти других). К ним относятся внешняя привлекательность, молодость и здоровье. Рассматривая внешнюю привлекательность как предмет зависти, обратим внимание на то, что ее ценность подвергается сомнению даже на уровне народного фольклора: «не родись красивым, а родись счастливым», «с красивого лица воды не напиться», «не гонись за красотой, гонись за разумом», «красота сердца дороже красоты лица» и т.п. Что касается здоровья, то, вероятно, его ценность понимается, только когда его нет; но даже тогда оно достаточно редко становится предметом зависти (лишь 1 респондент ответил, что самое сильное чувство зависти он испытал по отношению к здоровью

других). Возраст же воспринимается человеком как некая данность, не поддающаяся изменениям. Возможно, именно по этим причинам зависть к физическим характеристикам другого человека минимальна, а также не предполагается, что другие будут в этом завидовать им. Предполагаем также, что в женской выборке эта группа предметов может переместиться в другую четверть.

Четвертая четверть (максимальный разрыв между рангами и ранги групп предметов собственной зависти ниже рангов групп предметов предполагаемой зависти других; в таблице – высокие положительные значения) – это так называемые «малоценные, но демонстрируемые» предметы зависти (человек не завидует им сам, но считает, что для других именно они являются предметами зависти по отношению к нему). Данная четверть включает в себя личностные характеристики человека, его умение общаться, наличие верных друзей, успех у противоположного пола, семейное благополучие, детей (их наличие или их успехи). Кроме детей, малоценность которых исключена и которые попали в эту категорию, вероятнее всего, по причине достаточно большого количества респондентов молодого возраста (51,8%), все остальные характеристики являются достаточно субъективными. Это принципиально отличает их от «насушенных» предметов зависти. О таких предметах зависти, как положительные личностные качества, мастерство общения, успех у противоположного пола и даже семейное благополучие, нельзя сказать однозначно, есть они или нет. Можно предположить, что человеку в какой-то мере необходимо осознавать, что ему кто-то завидует для подтверждения собственной значимости. Это предположение находит свое подтверждение как в философских высказываниях – «Ничего не стоит тот, кому не завидуют» (Эпихарм), так и в психологических научных изысканиях: Человек стремится к созданию «круга» завидующих ему людей. Без такой оценки со стороны других субъекту трудно прослыть успешным [3]. На наш взгляд, выискивая и не находя у себя объективных предметов для зависти других, субъект находит у себя иные и декларирует их: «У меня это есть – завидуйте!»

Обсуждая предложенную двумерную модель, необходимо отметить, что она полностью согласуется с факторной структурой предметов собственной зависти. Все предметы, входящие во второй фактор (зависть к социальному превосходству человека и его материальным благам), попали во вторую четверть двумерной модели («насушенные» предметы зависти). Предметы зависти, образующие третий фактор (зависть к физическим данным человека), отнесены в третью четверть («малоценные» предметы зависти). Что же касается самого многочисленного первого фактора – зависть к высоко развитой личности с успешными межличностными и семейными отношениями, то все предметы зависти, входящие в него, попали в правую полуплоскость и разделились на две четверти. В первую («универсальные» предметы зависти) вошли интеллектуальные и профессиональные качества, а в четвертую («малоценные, но демонстрируемые») – личностные качества человека, характеристики его межличностных отношений и благополучие в семейной жизни. Общим для предметов зависти, входящих в правую полуплоскость, является то, что субъект предполагает, будто именно они являются предметами зависти других к нему.

Подводя итоги исследования, сформулируем выводы:

– уровень собственной зависти субъекта к другим оценивается ниже, чем предполагаемый уровень зависти других к нему. Вероятнее всего, причин этому несколько: во-первых, собственная зависть не всегда осознается субъектом; во-вторых, у человека присутствует желание выглядеть лучше перед самим собой, в-третьих, худшее ожидается чаще со стороны;

– «предметное поле» зависти неоднородно: количество предметов зависти, одновременно являющихся (или не являющихся) предметами собственной зависти и зависти других («я завидую – мне завидуют» или «я не завидую – мне не завидуют»), меньше, нежели рассогласованных предметов зависти («я завидую – мне не завидуют» или «я не завидую – мне завидуют»);

– все предметы зависти представляется возможным отнести к четырем группам: «универсальные», «насушенные», «малоценные», «малоценные, но демонстрируемые».

Литература

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
2. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорельца В.М. Межличностное общение: Учеб. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
3. Лабунская В.А. О соотношении зависти, безнадежности и надежды как способа преобразования пространства общения субъекта // Сб. материалов междунар. конф. «Психология общения – 2006»: На пути к энциклопедическому знанию. М., 2006.
4. Лабунская В.А. Субъект зависти как субъект затрудненного общения // Сев.-Кавк. психол. вестн. Ростов н/Д, 2005.
5. Муздыбаев К. Психология зависти // Психол. журн. 1997. Т. 23, № 6. С. 3–11.
6. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. М.: Смысл, 2007. 544 с.

FEATURES OF THE «SUBJECT FIELD» OF ENVY
Beskova T.V. (Saratov)

Summary. The article presents some results of empirical research on revealing distinctions in direct and indirect ways of an estimation of envy of respondents; points out the basic subjects of envy to other persons and also notions about the subjects of prospective envy of others to themselves; suggests the bidimensional model of the subjects of envy, which demonstrates the heterogeneity of the «subject field» of envy.

Key words: envy; notions; superiority; subjects of envy; structure; bidimensional model.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ, ОЖИДАЮЩИХ ПОЯВЛЕНИЯ РЕБЕНКА

И.Г. Дорошина (Пенза)

Аннотация. Рассматривается период ожидания ребенка с позиции супружеских отношений. Описываются особенности психологического состояния женщины на разных этапах беременности. Приводятся данные эмпирического исследования супружеских отношений в семьях, ожидающих ребенка, и бездетных.

Ключевые слова: беременность; супружеские отношения; психологическое состояние; удовлетворенность браком; семейные роли; поведение в конфликте.

Образование семьи начинается с союза непохожих друг на друга мужчины и женщины, стремящихся стать единым целым. Гармония в браке зависит от отношений между супругами, которые тем благоприятнее, чем больше они стараются понять друг друга, найти точки соприкосновения своих индивидуальных позиций и научиться взаимодействовать с партнером. Именно отношения равных партнеров, а не доминирование–подчинение способствуют диалогу между супругами, а в дальнейшем – между родителями и детьми.

Как показывают исследования, одним из ведущих факторов успешного протекания беременности и формирования взаимоотношений на этом этапе является роль мужа. Оценивая психологическую связь отца с еще нерожденным ребенком, В.Х. Манеров установил, что в начале беременности только 27% мужчин чувствуют эту связь, тогда как к концу беременности 82% отцов указывали, что они чувствуют психологическую связь и испытывают определенные чувства к пока еще нерожденному ребенку [1. С. 338–340]. Анализируя психологическую реакцию отцов на первое шевеление плода у супруги, установили, что на ранних сроках беременности 19% мужчин испытывают радость, у 8% возникает интерес, а 73% мужчин испытывают реактивную тревогу. Изучение причин тревоги отцов при внутриутробном шевелении плода у супруги показало, что 55% отцов связывают тревогу со здоровьем будущего ребенка, 18% испытывают волнение за малыша и за состояние здоровья будущей матери, а 27% мужчин затруднились назвать причину своей тревоги.

Опыт ожидания ребенка уникален как для отца, так и для матери. Каждый из них открывает новые грани отношений с миром, обществом, друг с другом и растущим ребенком. Эмоции, испытываемые на протяжении беременности, изменчивы и порой противоречивы. Чувства отца, как и переживания жены, ценны и заслуживают внимания. Игнорирование чувств другого создает атмосферу недоверия и обид в семье.

Период ожидания ребенка характеризуется изменением психологического состояния женщины. Эмоциональная жизнь женщины в первые месяцы беременности сопряжена с частыми сменами настроения. Легко появляются слезы. Беременная может испытывать мучительные физические ощущения: страдать от изжоги

и запора, тошноты и рвоты. Неприятные реакции организма могут быть спровоцированы резкими запахами, духотой в комнате.

На недомогания и обостренную чувствительность жены мужчины реагируют по-разному. Особо впечатлительные отцы настолько вживаются в состояние супруги, что сами испытывают тошноту, изменение аппетита, прибавление в весе и т.д. Другие пытаются повлиять на жену, настойчиво требуя от нее соблюдения всех рекомендаций, строгой диеты и оберегая от любых забот и движений. Такое поведение может быть попыткой полностью подчинить себе беспомощную супругу и касаться только ее отдыха (например, ходить к подруге или по магазинам запрещают, а своевременно приготовленный обед требуют). Третьи вовсе не обращают внимания на «капризы» будущей мамы – все, мол, женщины через это проходят; причем любое адекватное желание женщины интерпретируется как прихоть. Многие мужчины испытывают чувство растерянности перед непривычным состоянием жены, что может привести к ощущению одиночества, стремлению отдалиться от дома. Некоторых оно даже раздражает, т.к. нарушает привычный комфорт мужской жизни.

На следующем этапе беременности, к четвертому месяцу, ситуация меняется. Будущая мама чувствует себя достаточно хорошо. Хорошее самочувствие и эмоциональное состояние помогают матери выполнить еще одну важнейшую функцию: дать понять ребенку, что он любимый, и самой почувствовать любовь к нему. Для этого совершенно не обязательно сознательно адресовать свои эмоции ребенку. Вполне достаточно переживать приятные ощущения во время шевеления плода и уметь возвращаться от кратковременных неприятных впечатлений к устойчивому положительному состоянию. К сожалению, существует довольно много факторов, мешающих женщине порадоваться процессу предвкушения материнства. Сегодня редкая женщина обходится без госпитализаций во время беременности, большинство сталкиваются с определенными проблемами. Далеко не все женщины могут позволить себе не работать или хотя бы не напрягаться в это время, часто они продолжают трудиться в полную силу, готовясь к длительному периоду безденежья. Хозяйственные заботы, а особенно в совокупности с воспитанием

старшего ребенка (или детей), еще больше сокращают возможность спокойно-радостного переживания беременности.

Второй триместр оценивается психологами как время самых гармоничных отношений в супружеской паре. Супруги уже адаптировались к новой ситуации, посмотрели друг на друга новыми глазами, приняли факт, что теперь их стало трое.

В последние месяцы беременности многие отмечают прилив энергии: становятся более продуктивными в работе, успевают больше, чем всегда, как будто получают силы на двоих. В такой ситуации многие женщины тяготеют к чрезмерной опеке со стороны окружающих, проявлением повышенного внимания к состоянию их здоровья, им досаждают требования беречь себя. Женщины благодарны мужьям, которые доверяют их собственной оценке своих сил и, оказывая помощь, когда это требуется (например, в передвижении и перемещении тяжестей), организуют совместный досуг и ограждают от разговоров с навязчивыми собеседниками.

Но бывает и по-другому. Не все женщины столь позитивно смотрят на жизнь, не замечая ничего, кроме беременности. Есть за двоих тяжело, и еда становится мукой, т.к. пару часов после еды очень трудно дышать. Не каждая женщина удовлетворена своим внешним видом, особенно если привыкла быть привлекательной и следить за собой. Любимую одежду надеть невозможно, надо обновлять весь гардероб, что увеличивает материальные расходы (кроме лекарств и обследований), или ходить всю беременность в одной вещи, что действует на женщину угнетающе. Многих раздражает необходимость регулярного посещения врачей и сдачи анализов, особенно если есть очереди, в которых приходится долго сидеть или стоять. При этом на работе начальство часто не делает никаких поблажек. Усугубляют положение материальные трудности, особенно если у мужа невысокая заработная плата.

Чтобы прожить этот переходный период спокойнее и вынести из него положительный опыт взаимодействия, лучше как можно раньше совместными усилиями искать пути предупреждения и разрешения напряженных ситуаций.

Важным шагом во взаимоотношениях супругов является принятие решения относительно участия отца в родах. Хотя большинство поколений отцов не видело родов своих детей, сегодня участие отца в родах стало достаточно распространенным явлением. Однако некоторые пары беспокоит вопрос, не упадет ли отец в обморок и не станет ли следствием его наблюдений потеря сексуальной привлекательности жены. На оба вопроса можно ответить отрицательно, если решение о совместных родах было хорошо продумано и принято обоими супругами и если они оба прошли специальные курсы подготовки. В противном случае опыт может стать действительно негативным. Представьте себе: женщина испытывает страдание, взывает о помощи, а

любимый муж стоит и наблюдает. На Интернет-сайте, посвященном беременности и родам, один отец делился своими воспоминаниями о том, как он «рожал вместе с женой»: «Ничего страшного там нет, во время учебы в медучилище я все уже видел, так что даже кофе попил». Женщины, наверное, поймут, каково было его жене, когда она, мучаясь от боли и страха, рожала их совместного ребенка, а муж сидел и спокойно пил кофе, т.к. «это кино» он уже видел.

Однако опыт совместной работы по рождению ребенка может стать запоминающейся страницей в истории семьи и послужить ее сплочению, что подтверждают многие семейные пары. Решение о совместных родах может быть оптимальным, если жена доверяет мужу и муж хочет помочь ей и ребенку и чувствует в себе для этого достаточно сил. В этом случае жене могут принести большую пользу касание руки мужа и его ободрение, чем присутствие врачей. Еще один немаловажный факт: в процессе родов женщина беспомощна, ее жизнь и жизнь ее ребенка зависят в большой степени от медперсонала, который, как всем известно, не всегда проявляет достаточное внимание к «бесплатным» и «неблатным» пациенткам. Муж может оказать значительную помощь в установлении должного взаимодействия между роженицей и медработниками.

Таким образом, семейные взаимоотношения супругов, ожидающих появления ребенка, формируются под воздействием многих факторов и влияют на внутриутробное и послеродовое развитие ребенка, что делает их изучение особенно актуальным.

Нами было проведено исследование супружеских отношений в семьях, ожидающих появления ребенка и не являющихся таковыми. В исследовании приняли участие молодые супружеские пары города Пензы: 15 супружеских пар, ожидающих появления ребенка, и 15 супружеских пар без детей, всего 60 человек.

На основании методики «Удовлетворенность браком» можно отметить, что наиболее удовлетворенными являются мужчины, ожидающие появления ребенка. Это единственная категория испытуемых, в которой все удовлетворены брачными отношениями. Ситуация чуть хуже у беременных женщин. Мужчины и женщины, не ожидающие появления ребенка, менее удовлетворены своими отношениями. На наш взгляд, и мужчины и женщины, ожидая ребенка, ощущают, что они выполняют главную миссию своего брака – продолжают свой род. Это осознание придает больше значимости и внутрисемейным отношениям. Можно добавить, что в период беременности женщина старается избегать стрессов, а любящий муж проявляет повышенную заботу о супруге, балует ее (и тем самым еще неродившегося ребенка). За счет этого сглаживаются многие конфликтные ситуации, которые в другое время привели бы к ссоре. Большинство супругов имеют сходную между собой степень удовлетворенности брачными отношениями. Среди семей, ожидающих появления ребенка, 4 семьи

имели разную степень удовлетворенности, причем более низкий уровень обнаружен у женщин. Среди семей, не ожидающих появления ребенка, также имеются 4 семьи с разным уровнем удовлетворенности супругов, в трех из них жена относится к браку хуже, чем муж. Очевидно, женщины вкладывают в семью больше физических и эмоциональных сил, в то время как мужчина считает себя ответственным только за материальное обеспечение. Таким образом, мужчина в брачных отношениях – больше принимающая сторона, а женщина – больше дающая. Конечно, это справедливо не для всех семей. Что касается конкретно будущих мам, то более низкий уровень удовлетворенности семейными отношениями можно объяснить тем, что беременность является очень сложным периодом в жизни женщины как в физическом, так и в психологическом плане. Женщина нуждается в особой поддержке со стороны мужа, которую не всегда получает, потому что не каждый мужчина способен оценить уникальность и сложность состояния своей жены.

Анализируя результаты методики К. Томаса «Тактика поведения в конфликтной ситуации», можно отметить, что мужчины, ожидающие появления ребенка, менее склонны к соперничеству, сотрудничеству и избеганию, чем женщины, не ожидающие ребенка. Вместо этих стилей они используют тактику компромисса, частично удовлетворяющую интересы обеих сторон. Беременные женщины больше приспосабливаются к партнеру, больше идут на компромисс, а также чаще избегают конфликтов. Они перестают пользоваться стратегией соперничества и, как и мужья, реже сотрудничают. То есть в ситуации, когда женщина является наиболее уязвимой и больше обычного нуждается в защите и поддержке со стороны мужчины, они меньше настаивают на своем, а мужья меньше им уступают.

Методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» помогла количественно определить представления супругов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личностной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнеров. Для мужчин, ожидающих появления ребенка, более характерна личностная идентификация с партнером, чем для других мужчин ($t_{st}=2,189$, $p<0,05$). В этот период они больше ожидают от жены общности интересов, ценностных ориентаций и совместного времяпрепровождения, у них возрастают ожидания по отношению к супругам в хозяйственно-бытовой сфере ($t_{st}=2,15$, $p<0,05$). Мы можем предположить, что современные семьи в большинстве поверхностно эгалитарные, т.е. оба супруга работают вне дома, зарабатывают часто поровну, делят домашние обязанности и совместно принимают решения. Когда женщина ждет ребенка, готовится к уходу в декретный отпуск, а тем более рождает ребенка, она становится беспомощной в материальном отношении, у нее ограничивается свобода

передвижения, прерывается карьерный рост. Таким образом, беременная женщина и молодая мать зависят от мужа, т.е. семья становится патриархальной: добытчик – муж, домохозяйка – жена. Мужчина ожидает от жены большего внимания к хозяйственным вопросам, раз она все равно «сидит дома и ничего не делает»; возрастают также притязания в родительско-воспитательной сфере ($t_{st}=2,06$, $p<0,05$), т.е. мужчины чувствуют себя готовыми к воспитанию ребенка.

У беременных женщин меньше ожидания внешней привлекательности ($t_{st}=-3$, $p<0,01$) и притязаний ($t_{st}=-3,15$, $p<0,01$), многие чувствуют себя некрасивыми, что доставляет много неприятных эмоций. Привлекательность мужа только усиливает это впечатление, поэтому, не имея объективных возможностей выглядеть так, как хотелось бы, женщина и от мужа не ждет особой привлекательности.

У женщин, не ожидающих ребенка, по сравнению с их мужьями выше ожидания в хозяйственно-бытовой сфере ($t_{st}=-3$, $p<0,01$) и притязания ($t_{st}=-2,12$, $p<0,05$); выше ожидания в сфере социальной активности ($t_{st}=-2,3$, $p<0,05$); ожидания внешней привлекательности ($t_{st}=-2,5$, $p<0,05$).

Анализируя полученные данные, можно отметить, что в семьях, не ожидающих ребенка, значительно выше ролевая несогласованность между супругами в хозяйственно-бытовой сфере, хотя этот показатель и не является статистически достоверным. На наш взгляд, это объясняется тем, что многие супруги, ожидающие появления ребенка, меньше внимания уделяют домашним хлопотам, чтобы поберечь женщину и не ссориться из-за мелочей. Однако в этих семьях выше несогласованность в интимно-сексуальной сфере, что можно объяснить нелегким физическим состоянием многих беременных женщин и запретами, которые накладывают врачи на сексуальную жизнь во время беременности.

Под ролевой адекватностью мы понимаем разницу между ожиданиями партнера и собственными притязаниями. Если разница велика, значит, испытываемый не соответствует ожиданиям своего супруга, т.е. неадекватен.

У мужчин, не ожидающих ребенка, наиболее высокие показатели ролевой неадекватности в хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательной сферах и сфере социальной активности. Можно предположить, что современные женщины, настроенные на эгалитарный брак, ожидают от мужчин намного больше помощи в бытовых вопросах и просто времени, проводимого дома. А мужчины предпочитают вместо выполнения домашних обязанностей проводить время вне дома, на работе или отдыхе. К выполнению родительской функции они еще не готовы, в отличие от женщин, настроенных на будущее материнство с раннего детства. В период ожидания ребенка неадекватность в сфере социальной активности не меняется, т.е. мужчины не проводят больше времени дома с женой. Домашнему хозяйству они начинают уделять больше времени, но все равно меньше, чем хотелось бы их женам.

У беременных женщин по сравнению с небеременными меньше ролевая адекватность в хозяйственно-бытовой сфере ($t_{St} = 2,313$, $p < 0,05$) и сфере внешней привлекательности ($t_{St} = 2,182$, $p < 0,05$), т.е. они не оправдывают ожидания мужей в тщательности выполнения хозяйственных обязанностей и не могут соответствовать их эталонам красоты.

У женщин, не ожидающих ребенка, по сравнению с их мужьями выше ролевая адекватность в хозяйственно-бытовой сфере ($t_{St} = 3,942$, $p < 0,001$), в сфере социальной активности ($t_{St} = 2,96$, $p < 0,01$), сфере внешней привлекательности ($t_{St} = 3,282$, $p < 0,01$).

Таким образом, мужчины, ожидающие появления ребенка, наиболее удовлетворены браком по сравнению

с остальными категориями испытуемых, менее склонны к соперничеству, сотрудничеству и избеганию и чаще используют тактику компромисса в конфликтных ситуациях. Для них характерна личностная идентификация с партнером, однако возрастают ожидания по отношению к женам в хозяйственно-бытовой сфере и притязания в родительско-воспитательной сфере. Беременные женщины чаще приспосабливаются к партнеру, больше идут на компромисс и чаще избегают конфликтов. У них снижены ожидания и притязания внешней привлекательности.

Коррекционная работа с семьями, ожидающими появления ребенка, должна быть направлена на изменение стратегий поведения в конфликтных ситуациях и согласование ролевых ожиданий супругов.

Литература

1. Манеров В.Х. Воспитание отцов // Ананьевские чтения-2001: Тезисы науч.-практ. конф. СПб., 2001.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF RELATIONS OF THE SPOUSES, EXPECTING THE CHILD BIRTH

Doroshina I.G. (Penza)

Summary. Authors consider the period of expectation of the child from the spouse relations position. The features of the psychological condition of a woman at different stages of pregnancy are described. There is also some statistics of the empirio researches of matrimonial relations in the families expecting the child and childless families, that is cited here.

Key words: pregnancy; matrimonial relations; psychological condition; satisfaction marriage; family roles; behaviour in the conflict.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

УДК 159.923.4

БЛИЗНЕЦОВОЕ И СИБЛИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Д.С. Корниенко (Пермь)

Аннотация. Рассматривается проблема генотип-средового соотношения в свойствах темперамента и их возрастной динамике. Теоретической основой являются теория интегральной индивидуальности и теория темперамента В.С. Мерлина. Представлены результаты близнецового и семейного исследования свойств темперамента. Обсуждаются вопросы соотношения генотипа и среды в разных свойствах темперамента, динамика этого соотношения, возрастные различия в структуре взаимосвязей свойств.

Ключевые слова: темперамент; интегральная индивидуальность; генотип; среда; близнецы; семейный метод.

Темперамент является традиционным предметом психологических исследований, и интерес к данной характеристике не ослабевает, несмотря на значительное количество отечественных (В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, И.М. Палей, В.М. Русалов) и зарубежных теорий (Я. Стреляу, А. Томас, С. Чесс, А. Басс, Р. Пломин, Дж. Каган, М. Ротбарт). В рамках работ, выполненных В.С. Мерлиным и его учениками (Б.А. Вяткин, В.В. Белоус, Э.И. Маствилискер, Е.А. Силина), была заложена теоретическая и эмпирическая основа для исследований темперамента, в том числе изучения влияния факторов среды и наследственности, но идеи психогенетического исследования не нашли своего воплощения.

Развивая теорию интегральной индивидуальности, В.С. Мерлин особое внимание уделил межуровневым связям свойств индивидуальности, в частности свойствам темперамента и личности [6]. Однако это скорее не вопрос о связи между двумя группами (уровнями) свойств, а более общая проблема – соотношение биологического и социального. Согласно В.С. Мерлину, типы детерминации разноуровневых связей позволяют по-новому рассмотреть вопрос о связи свойств темперамента и свойств личности, а именно, как проблему наследственного и приобретенного. В терминах генотип-средовой проблемы индивидуальные особенности личности, с одной стороны, детерминируются многозначно темпераментом как генотипической характеристикой, с другой – свойствами более высокого иерархического уровня – человек–социальная группа. И основной «материал», из которого «строится» личность, – это темперамент [6].

Исследователи возрастной динамики генотип-средового соотношения в свойствах темперамента (прежде всего активности, эмоциональности и социабельности) утверждают, что происходит увеличение сходства моно- и дизигот от рождения до младшего школьного возраста [1, 2, 11, 16, 19]. Исследования темперамента

в юношеском возрасте (13–16 лет) малочисленны. В [4] показано, что только часть свойств темперамента (по опроснику ОСТ В.М. Русалова) обнаруживает генетическую обусловленность.

Исследований генотип-средового соотношения в свойствах темперамента в юности и более старших возрастах практически не проводилось, хотя это позволило бы далее рассматривать возрастную динамику в генотип-средовой детерминации. Решение данного вопроса важно для интегрального исследования индивидуальности, т.к. при изучении свойств темперамента на взрослых выборках зачастую исследуются не собственно темпераментальные свойства, а стилевые характеристики, близкие к свойствам личности. Это не всегда положительно сказывается на получаемых результатах, обуславливая, в частности, связи между свойствами, казалось бы, относящимися к разным уровням, но являющимися сходными. Соответственно, получаемые результаты свидетельствуют не о много-многозначных (по В.С. Мерлину) связях между свойствами разных уровней, а об однозначных связях между показателями, принадлежащими одному свойству. Кроме того, на наш взгляд, требуется ввести дополнительный критерий для отнесения свойства к свойствам темперамента. И.В. Равич-Щербо считает, что вопрос об отнесении какой-либо черты к черте темперамента может быть решен с помощью одного аргумента – генетической обусловленности свойства [7]. Такая точка зрения подкрепляется и мнением А. Басса и Р. Пломин, которые включают наследуемость в число критериев, обязательных для отнесения той или иной психологической черты к темпераменту [14].

Опираясь на основные идеи психогенетического подхода к интегральному исследованию индивидуальности, можно решить несколько исследовательских проблем по отношению к уровню формально-динамических свойств. В частности, оценить место этих свойств в

структуре интегральной индивидуальности; рассмотреть взаимосвязи между свойствами в контексте генотип-средового соотношения, что до настоящего времени не проводилось при изучении интегральной индивидуальности; проанализировать средовые влияния на свойства темперамента в подростковом и юношеском возрасте.

Организация исследования

Для проведения исследования было сформировано 4 выборки: МЗ и ДЗ близнецы двух возрастных групп: 13–17 лет ($M = 15$, $SD = 1,21$) МЗ – 35 пар, ДЗ – 40 пар; 18–25 лет ($M = 21,4$, $SD = 1,27$) МЗ – 40 пар, ДЗ – 40 пар, уравненных по полу; выборка семей, имеющих двух детей-сиблингов, возраст старшего ребенка 18–22 года ($M = 20,8$, $SD = 1,34$), младшего ребенка 13–16 лет ($M = 4,6$, $SD = 1,42$); родителей сиблингов (матери и отцы), возраст матери ($M = 40,48$; $SD = 4,85$), возраст отца ($M = 42,04$; $SD = 4,85$). Использовалась методика «Опросник формально-динамических свойств» В.М. Русалова [10], для испытуемых в возрасте от 13 до 16 лет – версия ОФДСИ-П, в возрасте 17–25 лет – версия ОФДСИ-В. Методика позволяет диагностировать 4 свойства темперамента (эргичность, пластичность, скорость и эмоциональность) в 3 сферах – психомоторной, коммуникативной и интеллектуальной, всего 12 показателей. Обработка результатов проводилась методами вычисления внутрипарных корреляций по Фишеру, построения модели фенотипической дисперсии, подсчет генетических корреляций, корреляционного анализа по Пирсону и регрессионного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Возрастные особенности во внутрипарном сходстве по формально-динамическим свойствам. Общей тенденцией во внутрипарном сходстве близнецов по показателям темперамента в обоих изучаемых возрастах является большее сходство монозигот, чем дизигот, что является традиционным фактом для психогенетических исследований темперамента [1, 4, 11, 19]. Вместе с тем существуют показатели темперамента, обнаруживающие противоположную картину (большее сходство ДЗ). В возрасте 13–17 лет – это показатели коммуникативной эргичности, психомоторной и интеллектуальной пластичности, а также интеллектуальной эмоциональности; в возрасте 18–22 лет – интеллектуальной эргичности и пластичности, коммуникативной пластичности и эмоциональности. Общей возрастной тенденцией для всех свойств темперамента является изменение сходства МЗ и ДЗ близнецов, но в разных сферах. Возможно, указанные свойства наиболее подвержены средовым влияниям, и в данных возрастах происходит изменение в их проявлениях, связанное с перестройкой организма и психики в возрасте 13–17 лет и усилением роли вышележащих личностных особенностей в возрасте 18–22 лет.

Сравнивая наши данные с фактами, полученными С.Б. Малых по опроснику ОСТ [4], можно сделать вывод, что свойства, относящиеся к предметной сфере, испытывают большее влияние генотипа как в возрасте 13–17 лет, так и в более старшем. Внутрипарное сходство по свойствам коммуникативной сферы, за исключением коммуникативной скорости, меняется с возрастом, что подтверждается большим влиянием ситуаций, связанных с общением, следованием требованиям общества и окружающих именно в данном возрасте. Сходные факты в отношении социальных свойств темперамента обнаружены и С.Б. Малых [4]. Еще одним фактом является усиление тенденции к дивергенции у ДЗ в возрасте 18–22 лет коммуникативных свойств – эргичности и эмоциональности. Это можно рассматривать как свидетельство интеграции свойств темперамента и личности, что подтверждается фактами В.М. Русалова и О.Н. Маноловой о связи черт характера и свойств темперамента по ОФДСИ [9]. Кроме того, в возрасте 18–22 лет происходит еще большая индивидуализация среды, что так же отрицательно сказывается на сходстве близнецов.

2. Возрастные особенности соотношения генетических и средовых факторов в свойствах темперамента (таблица). Для оценки роли генотипа и среды в формально-динамических свойствах была получена модель фенотипической дисперсии, включающая две генетические компоненты – аддитивную и доминантную, три средовые – общую, индивидуальную и компоненту специфической монозиготной среды. Данная модель фенотипической дисперсии, на наш взгляд, является более приемлемой, чем вычисление компонент дисперсии по формулам Игнатъева–Хольцингера [4, 7], так как более чувствительна к данным. Вместе с тем, выделяя в данной модели МЗ среду, необходимо учитывать, что данная компонента может быть результатом как минимум трех влияний – собственно МЗ среды, ДЗ среды и неаддитивной генетической составляющей.

Из 12 показателей свойств темперамента в обоих возрастах только для семи выделена генетическая компонента. В возрасте 13–17 лет она варьирует от 23 до 44% дисперсии, а 18–22 лет – от 5,4 до 47,8%. Это свидетельствует о возрастной стабильности в генетических влияниях на свойства темперамента. С другой стороны, только четыре свойства сохраняют влияние генотипа. Основываясь на сравнении двух возрастов, можно утверждать, что свойства, связанные с предметной (психомоторной) деятельностью, испытывают большее влияние генотипа. Вероятно, активационные (эргичность) и эмоциональные характеристики деятельности являются наиболее стабильными в плане возрастной динамики генотип-средовых влияний.

Снижение генетических влияний для показателей интеллектуальной эргичности, вероятно, связано с большей дивергенцией как МЗ, так и ДЗ. Это можно объяснить тем, что в возрасте 18–22 лет происходит станов-

Показатели значений фенотипической дисперсии формально-динамических свойств в возрасте 13–17 и 18–22 лет, %

Показатель	13–17 лет					18–22 года				
	Ga	Gd	Ec	Emz	Ew	Ga	Gd	Ec	Emz	Ew
Эргичность психомоторная	23	–	9	–	69	14	42	–	–	44
Эргичность интеллектуальная	41	–	7	–	52	54	–	59	–	34
Эргичность коммуникативная	–	–	56	–	44	–	–	19	–	81
Пластичность психомоторная	–	–	37	–	63	47	–	10	–	42
Пластичность интеллектуальная	–	–	23	–	77	–	–	47	–	53
Пластичность коммуникативная	30	14	–	–	56	–	–	55	–	45
Скорость психомоторная	–	–	22	–	78	6	–	–	52	42
Скорость интеллектуальная	32	–	30	–	39	27	–	19	–	53
Скорость коммуникативная	23	–	–	24	53	–	–	21	–	79
Эмоциональность психомоторная	44	–	12	–	44	17	–	–	31	51
Эмоциональность интеллектуальная	–	–	14	–	86	47	13	–	–	39
Эмоциональность коммуникативная	24	–	17	–	58	–	–	61	–	38

ление профессионализации, и для каждого члена пары становятся более значимыми разные интеллектуальные характеристики и их динамические особенности.

В возрасте 18–22 лет генетическая обусловленность таких свойств, как скорость, пластичность и эмоциональность, в коммуникативной сфере не обнаруживается, хотя в возрасте 13–17 лет наследуемость этих свойств составляла от 23 до 30% изменчивости признака. Этот факт также можно объяснить усилением дивергирующих тенденций и общей динамикой развития, когда динамические характеристики активности и эмоциональности в общении начинают в большей степени зависеть от личностных особенностей, сформированных на базе аналогичных свойств темперамента, что подтверждается и фактами, полученными М.С. Егоровой и С.Б. Малых [4].

3. Взаимосвязи между показателями свойств темперамента в возрасте 13–17 лет. При рассмотрении взаимосвязей свойств темперамента вычислялись фенотипические (корреляции по Пирсону) и генетические корреляции, свидетельствующие о ковариации генетических компонент вариативности.

При сравнении фенотипических и генетических структур связей обнаруживаются как сходства в структуре связей, так и различия. Так, количество фенотипических связей больше, в основном они характеризуют положительные связи между параметрами активности (эргичность, скорость и пластичность). В большинстве случаев это связи между свойствами психомоторной и интеллектуальной сфер. Аналогичная ситуация имеет место и в отношении генетических корреляций, однако обнаруживаются и существенные отличия. Во-первых, количество связей значительно меньше (9 против 25), т.е. можно полагать, что структура свойств темперамента складывается прежде всего в результате взаимодействия генотипа и среды, а не доминирования какого-либо одного фактора. Во-вторых, большинство генетических связей являются разнонаправленными (отрицательными) и характеризуют связи показателей эмоциональности с эргичностью и скоростью, что позволяет предполагать

различия в генетических влияниях на данные свойства. На выборках неродственников также обнаруживается подтверждение отрицательной связи показателей активности и эмоциональности [2, 5, 8, 9, 11].

4. Взаимосвязи между показателями темперамента в возрасте 18–22 лет. Взаимосвязи в более старшем возрасте обладают как сходством структуры связей, так и отличиями. В целом структура фенотипических связей сохраняется (12 общих связей). Возможно, что структура связей свойств темперамента формируется гораздо раньше, и каждый возрастной этап привносит собственную специфику во взаимосвязи свойств, не меняя при этом общей картины. Можно говорить о межвозрастной стабильности структуры фенотипических связей. Эти факты находят подтверждение в работах В.С. Мерлина об изменении количества связей между свойствами темперамента в возрасте 13–14 и 18–21 года [5]. В работе Е.А. Силиной при лонгитюдной организации исследования отмечено усиление одно-многозначных связей свойств темперамента при переходе от подросткового к юношескому возрасту, не изменяющее структуру темперамента [11].

В отношении генетических связей ситуация меняется. Так, уменьшается число связей между свойствами, характеризующими активность и эмоциональность. Причем такое изменение не связано с утратой генетической компоненты в дисперсии свойств и, на наш взгляд, может объясняться именно исчезновением совместных генетических влияний на свойства. Это согласуется с идеями В.С. Мерлина, который отмечает, что не только свойства темперамента развертываются с возрастом, но меняется и структура взаимосвязей свойств, определяющая его приспособительную функцию [5]. Сходные факты обнаружены в исследовании М.С. Егоровой и её коллег у детей в возрасте 6–7 лет [1]. Наши данные могут как раз иллюстрировать, с одной стороны, процесс утраты генетических влияний на связи свойств темперамента, а с другой – усиление средовых влияний в силу необходимости реализации приспособительной функции всего темперамента.

Важно отметить, что генетические связи характеризуют свойства психомоторной и интеллектуальной сфер, тогда как в младшем возрасте наблюдались связи и со свойствами коммуникативной сферы. Вероятно, это обусловлено тем, что коммуникативные характеристики «переходят» на более высокий уровень индивидуальности – личностный – и становятся более зависимыми от особенностей социального взаимодействия. Это подтверждается и данными автора, полученными при изучении источников вариативности коммуникативной активности в структуре интегральной индивидуальности: по мере взросления коммуникативные параметры утрачивают связь с генотипом [3].

5. Изучение внутрисемейного сходства по свойствам темперамента. Для более подробного исследования роли средовых и генетических факторов в вариативности свойств темперамента будут рассмотрены особенности внутрисемейного сходства, а также вклад свойств темперамента родителей в свойства детей. Семейный метод позволяет сделать оценку сходства родственников, в которой будут смешаны генетические и средовые влияния.

Рассмотрим корреляции между одноименными свойствами темперамента у сиблингов и родителей. В целом свойства темперамента у сиблингов обнаружили больше связей между собой, чем свойства темперамента сиблингов и родителей. Сопоставление оценок сходства сиблингов и ДЗ показывает, что сходство сиблингов меньше или приближается к сходству ДЗ.

Для сравниваемых пар родственников обнаружена связь по одному свойству – психомоторной эргичности (диапазон значений коэффициента корреляции от 33 до 39). Учитывая, что ранее мы обнаружили генетическую обусловленность психомоторной эргичности в возрастах, соответствующих возрасту сиблингов, можно с уверенностью полагать, что в данном свойстве определенную роль играют генетические влияния. Обнаруживаемое сходство детей и родителей по данному свойству можно интерпретировать в пользу генетического фактора, т.к. психомоторные характеристики, в отличие от интеллектуальных и коммуникативных, в меньшей мере подвержены средовым влияниям.

Младший и старший сиблинги обнаруживают сходство по психомоторной, коммуникативной эргичности и пластичности и интеллектуальной эмоциональности.

Младший сиблинг с матерью обнаруживает меньше сходства, чем старший (3 связи против 5), и это связи разных свойств. Возможным объяснением является большая фенотипическая близость старшего ребенка с матерью, т.к. его индивидуальность более близка к индивидуальности взрослого человека, а младший находится в подростковом возрасте, и его психический облик претерпевает серьезные эндо- и экзоизменения. Нельзя исключать и того, что старший, имея более долгий опыт проживания со своими родителями, имеет с ними большую общность среды, чем младший, что также отражается на мере сходства.

В целом данные по внутрисемейному сходству показывают, что общность генотипа и общность среды не гарантируют высокого сходства темперамента для родственников из разных поколений. К сожалению, разделить влияния генотипа и среды в семейной выборке не представляется возможным. Такие данные позволяют уточнить список свойств темперамента, которые могут рассматриваться как некая основа (каркас) для свойств данного уровня индивидуальности.

6. Вклад психодинамических свойств родителей в свойства детей. На основе регрессионного анализа были выделены свойства темперамента матерей и отцов, являющиеся предикторами (предпосылками) для аналогичных свойств старшего и младшего ребенка. Рассматривая всю совокупность данных, можно утверждать следующее: свойства темперамента родителей (отца и матери) определяют от 13 до 42% дисперсии свойств детей (старшего и младшего); для большинства свойств детей существует не более 3 родительских предикторов; свойства детей предсказываются одноименными свойствами родителей. Эргичность в психомоторной, коммуникативной и интеллектуальной сфере и скорость в психомоторной сфере являются свойствами детей, наиболее часто обнаруживаемыми родительские предикторы при сопоставлении пар: старший ребенок – мать, старший ребенок – отец, младший ребенок – мать, младший ребенок – отец; наиболее частыми материнскими и отцовскими предикторами свойств обоих детей являются эмоциональность в психомоторной сфере и эргичность, скорость и эмоциональность в интеллектуальной сфере.

Безусловно, не следует предполагать исключительно прямое влияние родительских свойств темперамента на детей. Как было показано в многочисленных исследованиях, в качестве опосредующего звена между индивидуальностями родителей и детей выступают стиль отношений и особенности детско-родительского взаимодействия [12, 13, 17, 18].

На основании сказанного выше можно сформулировать несколько новых для теории интегральной индивидуальности наиболее важных положений относительно источников вариативности свойств темперамента:

1. По большинству свойств темперамента обнаруживается большее сходство МЗ, чем ДЗ, в возрасте 13–17 и 18–22 лет, однако говорить о возрастной преемственности не представляется возможным, т.к. общей тенденцией для всех свойств темперамента является изменение сходства близнецов, но в разных сферах (психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной).

2. Возрастной стабильностью в источниках вариативности обладают только четыре свойства: психомоторная эргичность и эмоциональность и интеллектуальная эргичность и скорость, не более 40% дисперсии свойств. Данные свойства можно рассматривать как «генетический каркас» данного уровня индивидуальности. Нарастающая индивидуализация среды от 13 до 22 лет приводит к большей дивергенции близнецов и к изменению сходства

и оценки компоненты наследуемости. Кроме того, интеграция темперамента и личности меняет прежде всего свойства, связанные с социальными взаимодействиями, а активационные (эргичность) и эмоциональные характеристики деятельности являются наиболее стабильными в плане возрастной динамики генотип-средовых влияний.

3. Структура фенотипических связей свойств темперамента обладает относительным постоянством в возрасте от 13 до 22 лет, тогда как количество генетических связей сокращается. Кроме того, происходит усиление средовых влияний в силу реализации приспособительной функции всего темперамента. Типичная структура темперамента складывается раньше, чем возрастное развертывание отдельных свойств, которое может продолжаться и в дальнейшем онтогенезе.

4. Анализ внутрисемейного сходства показывает, что только отдельные параметры активности (эргичность и

пластичность) схожи у различных пар родственников. Это подтверждается изучением количества родительских предикторов для свойств темперамента детей. Общим у пар родственников является наличие родительских предикторов для психомоторной эргичности, скорости и интеллектуальной эмоциональности.

Итак, можно говорить о том, что в подростковом и юношеском возрасте изменения роли свойств темперамента в структуре интегральной индивидуальности проявляются в следующем: во-первых, свойства темперамента сближаются со свойствами вышележащих уровней (прежде всего с личностным), во-вторых, утрачивают генетическую составляющую. Усиление средовых влияний (индивидуализация среды, профессиональное определение, смена ведущей деятельности) отражается не только на проявлении свойств темперамента и сходстве родственников, но и на структуре связей свойств.

Литература

1. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паришкова О.В. и др. Генотип, среда, развитие. М.: ОГИ, 2004. 576 с.
2. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б.А. Вяткина. М.: ИП РАН, 1999.
3. Корниенко Д.С. Онтогенетическая динамика в межиндивидуальной вариативности свойств коммуникативной активности // Вестн. ПГПИУ. Сер. 1. Психология. 2004. № 1–2. С. 34–45.
4. Малых С.Б., Егорова М.С., Мешикова Т.А. Основы психогенетики. М.: Эпидавр, 1998. С. 337.
5. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. Пермь: Перм. кн. изд-во, 1973. С. 291.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
7. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика: Учеб. / Под ред. И.В. Равич-Щербо. М.: Аспект пресс, 1999. С. 447.
8. Русалов В.М., Наумова Е.Р. О связях общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента // Психол. журн. 1999. № 1. С. 70–77.
9. Русалов В.М., Манолова О.Н. Взаимосвязь характера и темперамента в структуре индивидуальности // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 3. С. 65–73.
10. Русалов В.М. Формально-динамические свойства индивидуальности человека (темперамент). Краткая теория и методы измерения для разных возрастных групп. М.: ИП РАН, 2004. 136 с.
11. Силлина Е.А. Лонгитюдное исследование возрастного и индивидуально-типического развития темперамента от подросткового до раннего юношеского возраста: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1981. С. 195.
12. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительских отношений // Вопр. психол. 2000. № 3. С. 35–48.
13. Шведовская А.А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
14. Buss A.H., Plomin R. The EAS approach to Temperament // In The Study of temperament: changes, continuities and challenges / Ed. by Robert Plomin, Judy Dunn. N.J.: L. Erlbaum Associates, 1986. P. 67–81.
15. Else-Quest N.M., Hyde J.S., Goldsmith H.H., Van Hulle C.A. Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis // Psychological Bulletin. 2006. Vol. 132, № 1. P. 33–72.
16. Janson H., Mathiesen K.S. Temperament profiles from infancy to middle childhood: Development and Associations With Behavior Problems // Developmental Psychology. 2008. Vol. 44, № 5. P. 1314–1328.
17. Karreman A. et al. The relation between parental personality and observed parenting: The moderating role of preschoolers' effortful control // Personality and Individual Differences. 2008. № 44. P. 721–732.
18. Kochanska G., Friesenborg A.E., Lange L.A., Martel M.M. Parents' Personality and Infants' Temperament as Contributors to Their Emerging Relationship // J. of Personality and Social Psychology. 2004. Vol. 86, № 5. P. 744–759.
19. Rothbart M.K. Temperament, Development, and Personalit // Current directions in psychological science. 2007. Vol. 16, № 4. P. 207–212.

TWIN AND SIBLING STUDIES OF TEMPERAMENT IN CONTEXT OF INTEGRAL INDIVIDUALITY THEORY

Kornienko D.S. (Perm)

Summary. Clarifying the sources of variation of temperament is one of most discussed problem of Russian and international psychology. Theoretical background is the V.S. Merlins' theory of temperament and theory of integral individuality. This study explored the genetic and environmental bases of temperament in teen-age and older. Twin/sibling resemblance was assessed through correlations and behavior genetic modeling of temperament traits. Discusses the role of genotype-environment factors in different temperament traits, age differences and structure of temperament.

Key words: temperament; individuality; genotype-environment relations; behavioral genetics; twins; sibling.

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ

М.Б. Чижкова (Оренбург)

Аннотация. Рассматриваются качества личности старших школьников, а также их взаимосвязи, обусловленные особенностями кризиса 15 лет. Показано, что характер взаимосвязей между ведущими качествами личности старших школьников отражает специфику переходного периода от подросткового к раннему юношескому возрасту, главным содержанием которого становится формирование у учащихся потребности в обретении социальной и личностной идентичности.

Ключевые слова: возрастной кризис; идентичность; кризис идентичности; «профиль личности»; качества личности.

Во всех сферах социокультурной реальности современного общества отмечаются глубокие динамические и структурные изменения, влекущие за собой размывание ориентиров в индивидуально-личностном и возрастном развитии подрастающего поколения. Инновационные процессы стимулируют школьников к непрерывному развитию, приобретению новых знаний, осознанному выбору профессии, статусному и пространственному перемещению. С изменением требований общества к отдельным возрастным периодам, в частности, к периоду перехода от детства к взрослости, переопределяются задачи развития человека, меняется психологическое содержание стабильных периодов и, как следствие, – содержание критических периодов.

Выяснение роли переходных (кризисных) возрастов в становлении личности – одна из важных проблем психического развития ребёнка, практическая значимость которой определяется широко известным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах. «В переломные моменты развития ребёнок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребёнку, не поспевает за быстрым изменением его личности» [2. С. 252–253]. На основании этого, отмечает И.В. Дубровина, «без выяснения сущности переходных (критических) возрастов нельзя уверенно строить обучение и воспитание ребёнка, поскольку именно от их конкретных особенностей зависит протекание фаз всех возрастов и именно благодаря особым средствам воспитания можно добиться, чтобы здесь доминировали созидательные, а не разрушительные моменты. Содержательная характеристика переходных периодов поможет создать предпосылки для правильного учета возрастных психологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса на разных его этапах» [9. С. 4].

Активные теоретические и экспериментальные исследования по проблеме критических периодов возрастного развития привели к накоплению огромного фактического материала в отечественной и зарубежной психологической науке (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, М.И. Лисина, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Л.И. Бершедова, Е.Л. Солдатова, Ж. Пиаже, Л. Колберг,

Я. Боом, Э. Эриксон, Дж. Марсиа, Г. Крайг, Д. Левинсон, А. Каспи, П. Хейманс, N. Cantor, J.F. Kihlstrom, S. Zirkel и др.).

Исходным для введения представления о кризисах возрастного развития является членение онтогенеза на отдельные этапы. Только в случае, если взросление (или развитие на протяжении всей жизни) полагается состоящим из отдельных фаз, этапов или периодов – отдельных отрезков жизненного пути, – появляется возможность исходно допустить существование критического перехода от одного периода к другому [5. С. 11].

В отечественной психологии представление о возрастном кризисе ввел П.П. Блонский. В последующем его положения развивались в отечественной психологии преимущественно в двух направлениях: в рамках культурно-исторической теории (Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др.) и теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

Различение Л.С. Выготским двух типов возрастов – критического и стабильного – осуществлялось на основе определения возраста через социальную ситуацию развития и возрастное новообразование.

Под возрастным кризисом Л.С. Выготский понимал особый период преобразования социальной ситуации развития: новообразование предшествующего периода разрушает старую социальную ситуацию развития и провоцирует образование новой. Кризис представляется кульминацией микроизменений, накапливаемых на протяжении предшествующего стабильного периода [2. С. 25].

На основании эмпирических данных Л.С. Выготский выделяет следующие критические периоды: кризис новорожденности, одного года, трех лет, семи лет, тринадцати лет (подростковый), кризис семнадцати лет (юношеский). В настоящее время подростковый кризис относят к одиннадцати–двенадцати годам, юношеский – к пятнадцати (по периодизации Д.Б. Эльконина) [5. С. 24].

В психологической литературе достаточно широко представлены результаты исследований кризисов раннего детства, детства и подросткового возраста (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Т.В. Гуськова, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, Т.А. Нежнова, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткина, М.Г. Елагина, Е.О. Смирнова, Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин, М. Кле и др.). В гораздо

меньшей степени рассматриваются как критические завершающие детство точки онтогенеза – кризис 15 и 17 лет. Особенности этих критических периодов представлены в работах И.В. Дубровиной, И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна, Э. Эриксона, Дж. Марсиа, а также в отдельных диссертационных исследованиях последних лет (Л.И. Бершедова, О.В. Беляева, О.О. Савина, Ю.Г. Овчинникова, Е.Н. Климова, А.Б. Карпов и др.).

Психологическое изучение закономерностей развития личности в период кризиса 15 лет особенно актуально в настоящее время в связи с существенной перестройкой системы общеобразовательной и профессиональной подготовки. Общество ставит перед молодым человеком важную задачу – осуществить в этот период профессиональное самоопределение, причем сделать это не только во внутреннем плане в виде мечты, намерения кем-то стать в будущем (как это бывает на предыдущих этапах развития), а в плане реального выбора. В последнее время проблема профессионального самоопределения все чаще оказывается актуальной именно для 15-летних школьников, а период обучения в старших классах школы становится уже периодом не только и не столько общеобразовательной, сколько специальной профессиональной подготовки [8. С. 486–487].

Кризис 15 лет, именуемый Д.Б. Элькиным кризисом мировоззрения, в современной литературе многими исследователями трактуется как «кризис идентичности». Широкое распространение термина «идентичность» и его междисциплинарный статус связаны с именем Э. Эриксона. По мнению ученого, идентичность индивида основывается на двух одновременных наблюдениях: на ощущении тождества самому себе (ситуативно-ролевое измерение) и непрерывности своего существования во времени и в пространстве (временное измерение) и на осознании того факта, что твои тождество и непрерывность признаются окружающими [10. С. 58–59].

Формирование идентичности, по Э. Эриксону, есть процесс самоопределения. Человек, сформировавший идентичность, оказывается самотождественным, он остаётся самим собой независимо от ситуации действия, но он одновременно и адекватен ситуации.

Обобщение представленных в отечественной и зарубежной литературе определений (В.С. Агеев, Н.А. Антонова, О.В. Беляева, М.В. Заковоротная, Н.Л. Иванова, П.И. Игнатенко, Н.М. Лебедева, В.Н. Павленко, О.О. Савина, Е.Т. Соколова, Т.Г. Стефаненко, В.А. Ядов, Э. Эриксон, А. Ватерман, Дж. Марсиа и др.) позволяет охарактеризовать идентичность как сложное когнитивно-аффективное образование личности, обеспечивающее её устойчивость, целостность и самотождественность (личностный аспект), а также чувство принадлежности к различным социальным общностям (социальный аспект). Изменение идентичности зависит как от индивидуальных особенностей личности, так

и от интенсивности и характера внешних влияний на жизнь человека.

Мы разделяем идеи Г.М. Андреевой, Н.М. Лебедевой, Н.Л. Ивановой и рассматриваем кризис идентичности с позиции утраты ценностных и позитивных представлений о своей группе, а также нарушения устоявшейся внутренней гармонии («Я не знаю, кто я теперь») и возникновение необходимости выбора возможностей для идентификации («Я должен решить, кто Я»). Кризис – это потеря гармонии и направленность на её обретение [3. С. 188].

Содержанием кризиса становится поиск школьником своей идентичности посредством перестройки системы отношений к самому себе и к окружающей действительности. Источником, запускающим в действие механизмы такого поиска, становится ситуация выбора, в которой оказывается учащийся к окончанию 9-го и началу обучения в 10-м классе школы. Эта ситуация связана с принятием сознательного решения о своем дальнейшем образовании.

Выбирая из имеющихся перспектив (продолжить обучение в прежнем учебном заведении, перейти учиться в другое среднее учебное заведение, оставить школу и начать обучение в колледже, техникуме и др.), юноши и девушки сталкиваются с осознанием того, что для правильного выбора необходимо иметь четкие представления о своем «Я», своих знаниях, умениях, навыках, качествах и свойствах.

Осуществляя сознательный и ответственный выбор, юноши и девушки пытаются найти меру соответствия своих возможностей и ситуации. Принимая решение, они обнаруживают в себе не только привычные качества, но и незнакомые, даже отвергаемые ранее. Обнаруженное несоответствие прежних и нынешних представлений приводит старшего школьника к освоению новых областей собственного «Я» в качественно иной ситуации отношений с окружающей действительностью и в новом виде деятельности.

Это определяет качественно новый уровень развития самосознания, самооценки, «образа Я», самоотношения, переживаний и поведения. Во всех сферах жизни возрастает стремление к личностной экспансии, к самовыражению, тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность и непохожесть на других. Формируется собственная модель личности, с помощью которой юноши и девушки определяют свое отношение к другим и самому себе.

Учитывая роль личностных особенностей в обретении юношами и девушками социальной и личностной идентичности, мы обратились к изучению структуры личности старших школьников в данный переходный период. Психологическая диагностика степени выраженности определенных личностных качеств осуществлялась посредством многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла, дающего информацию о целом ряде качеств личности, которые автор называет конституциональными факторами. Цель подросткового варианта диагностики (HSPQ) – оценить развитие лич-

ностных качеств учащихся, составляющих 14 факторов [6. С. 246–270].

Респондентами в экспериментальном исследовании выступили 119 учащихся МОУ «СОШ № 25» и МОУ «СОШ № 34» г. Оренбурга в возрасте 15 лет. Испытуемым предлагалось ответить на вопросы, выбрав один из трех вариантов ответов.

Приступая к обработке данных, мы поставили перед собой следующие задачи:

1) выявить ведущие факторы личности старших школьников в период кризиса идентичности;

2) на основе изучения характера взаимосвязей ведущих факторов показать качественное преобразование личности старших школьников при переходе от подросткового к раннему юношескому возрасту.

На первом этапе было высчитано среднее арифметическое (М) по каждому параметру опросника, позволяющее ответить на вопрос: какое значение по каждому качеству личности наиболее характерно для исследуемой выборки [4. С. 55].

Полученные результаты позволили выстроить «профиль личности» старших школьников, представленный на рис. 1. При интерпретации уделялось первоочередное внимание «пикам» профиля, т.е. наиболее низким и наиболее высоким значениям факторов.

Таким образом, ведущими качествами личности испытуемых выступают:

– с наибольшими значениями факторы Е (доминантность/конформность); С (сила «Я»/слабость «Я»); I (мягкосердечность/суровость);

– с наименьшими значениями – факторы В (высокий/низкий интеллект); J (индивидуализм/интерес к участию в общих делах); Q₂ (самодостаточность/социальность).

Это характеризует учащихся как людей настойчивых, напористых, обладающих стремлением к самоутверждению, самостоятельности и независимости (фактор Е). Эмоциональная устойчивость и свобода от невротических симптомов позволяют им реалистично относиться к жизни, осознавать требования действительности и достигать своих целей без особых трудностей (фактор С).

Проявляющееся стремление к ответственности, обязательности, точности и аккуратности дает представление о личности старших школьников с достаточно высоким уровнем самоконтроля, требовательности, дисциплинированности (фактор G).

При этом юноши и девушки отличаются утонченностью, образностью, богатым воображением и склонностью к фантазиям. Обладая способностью к эмпатии, сочувствию и пониманию, они тем не менее переживают потребность в любви, внимании и помощи со стороны других людей (фактор I).

Легкость в общении, лабильность, экспрессивность и присутствующая подверженность аффективным переживаниям (фактор А) приводят к некоторой эмоциональной дезорганизации мышления, сужению спектра интеллектуальных интересов и неспособности всегда доводить дело до конца (фактор В). Однако это не мешает респондентам достаточно успешно овладевать учебной деятельностью (средний балл успеваемости – 4,1), принимать внешнегрупповые нормы и предпочитать совместные действия индивидуальным занятиям (фактор J).

Общительность, открытость и доверчивость социуму определяют ориентацию учащихся преимущественно на мнение группы, отсутствие должной самостоятельности и инициативности в выборе собственной линии поведения (фактор Q₂).

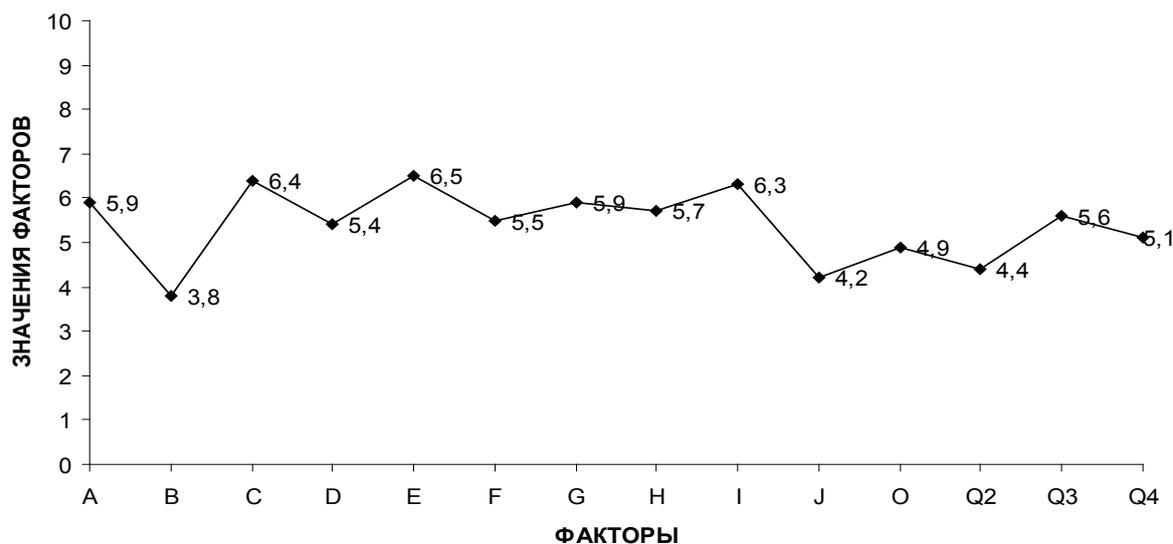


Рис. 1. «Профиль личности» старших школьников

Для решения второй задачи мы обратились к выявлению наличия и характера взаимосвязей ведущих факторов личности старших школьников, оценка вида и направленности которых осуществлялась на основе анализа коэффициента корреляции К. Пирсона [4. С. 8–60]. Значимым коэффициентом корреляции для данного количества испытуемых явилось $r_{0,05} = 0,1946$. Графически эмпирические данные представлены в виде корреляционной плеяды, отражающей корреляционные связи между параметрами профиля, включенными в корреляционный анализ (рис. 2).

Анализ корреляционных зависимостей показал следующие результаты.

Статистически значимые взаимосвязи обнаружены между следующими ведущими факторами: E и I ($R = -0,3465$); B и J ($R = -0,2208$); I и J ($R = -0,3553$); J и Q₂ ($R = 0,2014$).

Это значит, что у испытуемых подтверждается зависимость от группы, подчинение личных интересов групповым. Потребность в социальной поддержке, следование общественному мнению, предпочтение коллективных форм деятельности индивидуальным демонстрирует положительная взаимосвязь факторов J и Q₂, а также отрицательная между факторами B и J.

Характер взаимосвязей фактора E, имеющего в «профиле личности» наибольший средний показатель, свидетельствует о его негативном влиянии на развитие других личностных качеств. На это указывают корреляционные зависимости между параметрами E и H ($R = 0,2113$); E и G ($R = -0,2470$); E и I ($R = -0,3465$). Безусловно, стремление к самостоятельности и независимости способствует проявлению смелости и предприимчивости. Однако чем сильнее у школьников выражаются настойчивость и напористость, тем менее они склонны к сопереживанию, терпимости к себе и окружающим, тем больше увеличивается суровость по отношению к другим людям.

Отрицательная взаимосвязь между параметрами E и G свидетельствует о том, что независимость и ощущение

превосходства над другими ослабляют у учащихся чувство ответственности и добросовестности, интерес к общественным нормам. Опасность подобного соотношения личностных характеристик заключается в риске возникновения склонности к агрессивности.

В ходе корреляционного анализа не обнаружено ни одной статистически значимой взаимосвязи фактора C с другими ведущими факторами. Тем не менее он имеет наибольшее количество корреляционных зависимостей в представленном профиле, что дает нам основание предположить постепенное возрастание его удельного веса в структуре личности юношей и девушек.

Явно выраженные положительные и отрицательные взаимосвязи фактора C с O ($R = 0,4949$) и H ($R = 0,4804$) характеризуют личность испытуемых с позиции снижения обеспокоенности и неуверенности в себе, увеличения решительности, активности и легкости вступления в контакты. Чем выше старшие школьники имеют показатели по фактору C, тем меньше у них выражаются импульсивность, сверхреактивность, бурные эмоциональные реакции и зависимость поведения от наличного состояния.

Прямо пропорциональная связь факторов C и Q₃ ($R = 0,3382$) говорит о повышении уровня самоконтроля учащихся, развивающейся организованности, способности планировать свою жизнь, осознавать социальные требования и заботиться о своей общественной репутации.

Свойственная раннему юношескому возрасту стабилизация эмоциональной сферы находит свое подтверждение при анализе корреляционной связи параметров C и Q₄ ($R = -0,3694$). Растущее умение держать себя в руках приводит к падению уровня фрустрированности, напряженности, общей эмоциональной неустойчивости и раздражительности.

Таким образом, анализ статистически значимых взаимосвязей ведущих факторов «профиля личности» старших школьников позволяет сделать следующие выводы.

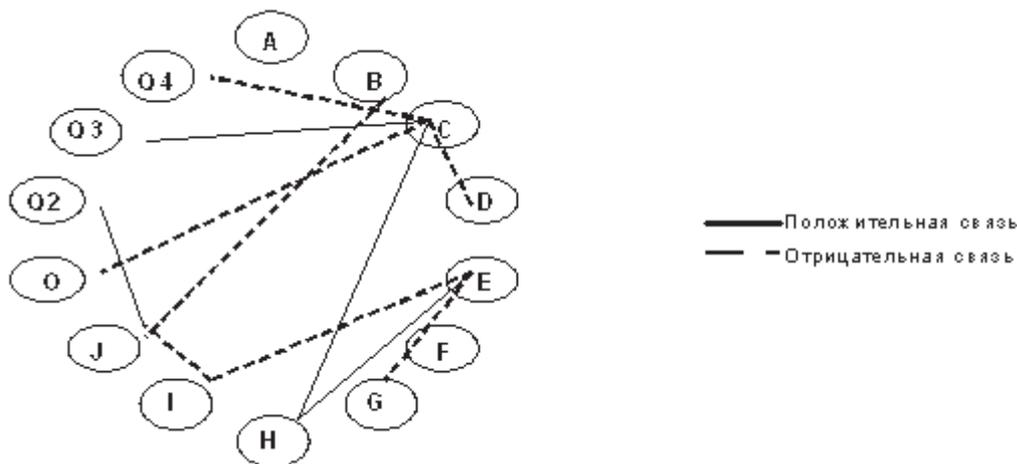


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей ведущих факторов «профиля личности» старших школьников

При переходе от подросткового к раннему юношескому возрасту в личности школьников происходят существенные качественные изменения, определяемые особой психологической работой противонаправленных, но единых в своей основе преобразований: возникновение новообразования (преобразование структуры личности) и возникновение новой социальной ситуации развития (преобразование социальной ситуации развития) [5. С. 35].

Первое проявляется в актуализации в период кризиса 15 лет центрального новообразования подросткового возраста – чувства взрослости (Л.С. Выготский), т.е. представления школьника о себе как уже не ребёнке, выражающего его новую жизненную позицию по отношению к себе, людям, миру и определяющего содержание его социальной активности, особенности внутренней жизни. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться.

Однако, отмечает К.Н. Поливанова, в культуре отсутствуют явно заданные формы взросления, поэтому для подростков возникающее представление о мире взрослых предельно абстрактно и неконкретно, это некоторое идеализированное представление [5. С. 153]. Взрослость начинает связываться с неподнадзорностью, свободой действия, отказом от Я – прошлое (прежде всего, Я – детское), эгоцентризмом, критичностью по отношению к окружающим и некоторой эйфорией по поводу собственных изменений.

Новая структура личности подростка приводит к нарушению гармонии между ним и окружающей его действительностью. Возникает противоречие между отсутствием у школьника полноценной взрослости и ярко выраженной потребностью в её признании окружающими. Доминантность и агрессивное отстаивание своих прав на самостоятельность (фактор Е) для многих учащихся становятся единственно доступными и освоенными способами самореализации и самоутверждения, свидетельствуя о недостаточной психологической и социальной зрелости. «По-видимому, негативная установка характеризует всякую смену, всякий переход ребёнка от одной стадии к другой, являясь необходимым мостом, по которому ребёнок поднимается на новую ступень развития» [2. С. 27].

Сформированное новообразование личности необходимо изменяет и социальную ситуацию развития,

складывающуюся к концу подросткового возраста: у школьника возникает стремление к иной, более значительной и самостоятельной жизни, в частности, стремление приобщиться к жизни взрослых; появляется способность ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего момента, «способность к целеполаганию»; формируется потребность соответствовать не только уровню требований окружающих (что характерно для младших школьников), но и собственным требованиям и самооценке; становится очень значимой потребность найти и занять свое место в коллективе сверстников [9. С. 16].

Дальнейшее развитие указанных тенденций и непосредственное вступление в новый возрастной этап знаменуются резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути превращается в «аффективный центр» жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться вся деятельность, все интересы старшего школьника [1. С. 374].

Возникающая при переходе от подросткового к раннему юношескому возрасту потребность в самоопределении (Л.И. Божович), упорядочивает и приводит в систему разрозненные в самосознании школьника индивидуально-специфические черты. Ядром будущей личности становится Сила «Я» (фактор С), интегрирующая в единое целое эмоциональную стабильность, самодостаточность и высокий самоконтроль поведения. Целенаправленность суждений и поступков начинает определять сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные социальные общности и основные сферы жизнедеятельности.

Зарождающиеся устойчивость и целостность личности старшего школьника становятся фундаментом формирования социально-психологической готовности к личностному и жизненному самоопределению как сформированности психологических образований и механизмов, выступающих предпосылками реального самоопределения во взрослой жизни.

Развитие личности учащихся в период кризиса идентичности наглядно иллюстрирует его главную особенность – поиск самотождественности и единства «Я», обеспечивающих солидарность с социальными идеалами и групповыми стремлениями.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
3. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2003. 408 с.
4. Никандров В.В. Экспериментальная психология. 2-е изд., доп. СПб.: Речь, 2007. 512 с.
5. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 184 с.
6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.

7. Савина О.О. Психологический анализ становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 179 с.
8. Толстых Н.Н. Ранняя юность // Практическая психология образования: Учеб. пособие. 4-е изд. / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. С. 478–530.
9. Формирование личности в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1987. 184 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

THE RESEARCH OF THE SENIOR STUDENTS PERSONAL QUALITIES IN THE PERIOD OF THE IDENTITY CRISIS

Chizhkova M.B. (Orenburg)

Summary. The article deals with the personal qualities of the senior students, and also their intercommunications, caused by peculiarities of 15-years' crisis. It was shown that the nature of the intercommunications between the leading qualities of the senior students' personality reflects the specific features of transitional age from adolescent to early youthful years, the main content of which is the formation of students needs in acquiring of social and personal identity.

Key words: age crisis; identity; identity crisis; «type of personality»; personal qualities.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.92

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РИСКАМИ – АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

О.В. Лукьянов (Томск)

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 09-06-00500а)

Аннотация. Представлены результаты аналитического исследования образовательных рисков. Описываются специфика феномена, требования к подходам, методам и практикам управления образовательными рисками, основные смыслы, атрибутивные и модальные характеристики. Предлагается обратить внимание на то, что в обществе изменений процесс образования связан с изменением идентичности человека и задача управления образовательными рисками должна быть поставлена как задача институализации психологической помощи в ситуациях формирования и трансформации идентичности человека в многомерном мире.

Ключевые слова: образование; риск; самоидентичность; психологическая помощь.

Образовательные риски – специфический феномен, характерный для общества изменений [1]. Суть его в том, что процесс образования, формирующий новые качества и смыслы жизни в традиционном обществе, и процесс образования в обществе изменений психологически различны. В обществе изменений процесс образования связан с изменением идентичности человека, изменением мышления и всей структуры индивидуального и социального бытия [2]. Сегодня очевидно, что совсем не безразлично то, каким образом осуществляется процесс образования в возрастном, этническом, культурном, социальном, прагматическом аспектах. Образовательные риски, как и все виды рисков, не могут быть устранены; при избегании риска, как известно, риск увеличивается. Образовательные риски аккумулируются. И управление образовательными рисками нельзя осуществить посредством решения проблем. Проблема – это уже свершившийся риск. Управление рисками требует иного отношения и представляет собой задачу на изменение мышления.

Нами были проанализированы существующие формы прогнозирования и управления образовательными рисками. Обнаружено, что специализированных форм для осуществления этой деятельности не разработано. Управление образовательными рисками осуществляется в слабо дифференцированных формах в рамках консалтинговых практик (тренинги, фасилитация, коучинг, экспертиза), в рамках риск-менеджмента и управления образовательными учреждениями, в практиках проектной и инновационной деятельности.

Существующая степень распространенности и неформальности практик управления образовательными рисками позволяет сделать вывод о том, что сегодня ответственность за решение вопросов, связанных с реализацией и развитием управления образовательными рисками, практически целиком является личной ответ-

ственностью. Носителем культуры управления образовательными рисками является личность, специалист. В социологических текстах упоминается специфическое понятие, которое, на наш взгляд, идентифицирует социальное пространство управления образовательными рисками – «рынок ответственности». Отсутствие институализированной помощи в области управления образовательными рисками приводит к тому, что поведение людей в специфических ситуациях образования имеет наивный, авантюрный, неконструктивный характер, увеличивающий издержки и снижающий эффективность образовательной системы.

Анализ показал, что в практике управления образовательными рисками примерно равные степени значимости принадлежат всем факторам рискогенной ситуации. На поведение и решение людей в ситуациях образовательных рисков большое влияние оказывают каналные факторы, в том числе факторы помощи, внешней инициации, провокации, рекомендации, случайной встречи, целевого приглашения.

Осуществлять управление образовательными рисками вне отношения человеческих ожиданий и выборов, как и вне системы управления объектами, невозможно. Поэтому ситуацию управления образовательными рисками можно охарактеризовать как ситуацию принятия системных решений высокого порядка [3].

Методы исследования ситуации в управлении образовательными рисками обусловлены свойством коммутативности рисков – явлением, когда потребление риска не уменьшает его массу, а увеличивает. Поэтому исследование ситуации образовательных рисков одновременно является и управлением образовательными рисками.

Образовательный риск возникает в момент, когда центр озабоченности и внимания субъектов события переходит от расчета опасности, возможности и

неопределенности к расчету эффектов, результатов и выгод, а затем и к предмету производства риска. То есть образовательный риск является феноменом, интегрирующим более дифференцированные виды рисков (экономических, политических, технических). Управление образовательными рисками представляет собой процесс принятия стратегических решений, тогда как управление иными видами рисков может быть представлено в виде системы уменьшения неопределенности, снижения вероятности и размера ущерба.

Исследование образовательных рисков – это коммуникативный процесс, который изменяет саму ситуацию коммуникации и поэтому сам по себе является рисковым событием.

Методы исследования ситуации в управлении образовательными рисками должны учитывать комплекс факторов, специфических для различных участников рискогенной ситуации: производителей, потребителей и регуляторов риска.

Прогнозирование ситуации управления образовательными рисками в значительной степени является и процессом детерминации производства риска.

Основу производства и воспроизводства образовательных рисков составляют ожидания, концептуальные предпочтения, целевые ориентации и способы интерпретации ситуации людьми, принимающими решения или способствующими принятию решений. В управлении образовательными рисками большое значение имеет процесс феноменологического понимания ситуации. Острота этой потребности возрастает с увеличением продолжительности события и масштаба прогнозов.

В определенной степени образовательный риск производится специалистами, агентствами и учреждениями, оказывающими образовательные услуги. Среди них могут быть государственные, частные, корпоративные и другие формы организации образования.

Образовательные риски потребляются гражданами и организациями, принимающими на себя ответственность за преобразования, осуществляющиеся посредством получения образования.

Например, консалтинговая фирма предлагает тренинг продаж для сотрудников коммерческой компании. Тренинг, построенный на концепции, принимаемой с точки зрения достижения цели, скажем, на концепции агрессивного влияния на клиента (на убеждении), позволяет увеличить число продаж. Эта тенденция в развитии ситуации перемещает центр внимания с риска, связанного с принятием стратегии агрессивного влияния на клиента, к расчету эффектов, техники и построению системы обучения всех сотрудников компании этому типу поведения. В результате накапливается риск истощения доверия клиентской аудитории. Результатом аккумуляции этого риска может быть спад в работе компании, потому что на стратегии агрессивных продаж не формируется база постоянных клиентов, и они легко переходят к конкурентам, или механизм манипуляции

доверием клиентов становится достоянием гласности, что формирует неприятие клиентами этого стиля поведения. Подобные изменения ведут к тому, что вложения в систему обучения менеджеров агрессивным методам убеждения оказываются невыгодными. Образовательный риск не исключается концептуальным знанием.

Важное место занимает и вопрос индивидуальной образовательной траектории. Сотрудник, проходящий обучение по определенной программе, подвергается своего рода деформации, что детерминирует не только его дальнейшее поведение, но и его мышление, его идентичность. Часто для коррекции индивидуальной образовательной траектории человеку необходимо вернуться к анализу рисков и способам управления ими. Это возвращение не всегда психологически легко принять и решиться на его осуществление.

Аналогичный процесс производства и воспроизводства риска происходит и с получением базового образования. Компании, рекламирующие свои образовательные услуги, влияют на установки людей. Индивидуум в подавляющем большинстве случаев испытывает лишь потребность в направленном изменении и не осознает, какое именно знание и какой образовательный процесс ему необходимы. Эксплуатируя их иллюзии, социальные и статусные ориентации, образовательные организации погружают студентов в процесс, который очень слабо связан с реальными потребностями рынка и общества. В результате множество студентов вынуждены получать несколько специальностей сразу, не работать по полученной специальности, тратить большое количество времени на поиск «своей» специальности и т.д.

Увеличение числа и многообразия образовательных программ увеличивает потребление образовательных рисков, их аккумуляция ведет к увеличению потребности в управлении образовательными рисками, управление образовательными рисками воспроизводит их. Этот процесс приводит к негативным социальным эффектам, таким как маргинализация индивидов и социальных групп, высокие издержки и замедление темпов развития.

Воспроизводство образовательных рисков происходит как в масштабе индивидуальной жизни, так и в масштабах общества. Так, в прошлом десятилетии в связи с экономическим спадом резко упал престиж инженерного образования, тогда как перед этим он был искусственно завышен. К 2000 г. инженерное образование в России значительно сократилось. И теперь, когда потребность в специалистах с техническим образованием резко возросла, в России этот рынок занимают западные компании, производя новые виды образовательных рисков.

Процесс производства и воспроизводства образовательных рисков не может быть остановлен или прекращен. Одной из форм решения вопроса о том, как справиться с рискогенными факторами, является институализация управления образовательными рисками. Эта задача еще только ставится, и сложность ее постановки в том, что

она уже не может быть понята как задача реконструкции образовательной системы, а должна быть осмыслена как новая форма жизни, новая форма ответственности в мире изменений. Значительное место в этом процессе должна занять современная психологическая помощь, в некотором смысле призванная заменить движение за личностный рост, интенсивно развивавшееся в прошлом столетии и прекращающее свое существование сейчас.

Общий смысл психологической помощи состоит в оптимизации и структурировании процесса анализа рискогенной ситуации. В этой связи могут быть сформулированы следующие смыслы психологической помощи в ситуации прогнозирования и управления образовательными рисками:

- помощь в занятии более адекватной позиции по отношению к рискогенной ситуации посредством информирования клиента;
- помощь в более адекватной оценке опасностей и возможностей рискогенной ситуации посредством активизации понимания ситуации;
- помощь в принятии решения посредством осознания ответственности и интенсивности ситуации;
- помощь в достижении удовлетворения выборами и индивидуальной образовательной траекторией;
- помощь в преодолении кризисов.

Психологическая помощь в управлении образовательными рисками концептуально близка к экзистенциальной психологии, предлагающей пересмотреть ситуацию в терминах своей жизни, т.е. в многомерности жизненного мира. По отношению к процессу образования можно говорить более конкретно – в терминах индивидуальной образовательной траектории.

Атрибутами рисков вообще и образовательных в частности, являются:

- альтернативность (неразрывная связь риска с выборами и ожиданиями людей);
- интенсивность (нарастание риска со временем);
- латентность (недоступность для восприятия и расчетов);
- глобализация (риск стремится стать политическим процессом);
- динамичность (риск стремится выйти из-под контроля).

Специфическими атрибутами образовательных рисков являются:

- массовизация образования (массовое стремление граждан повысить свой социальный статус посредством получения образования);
- коммерциализация образования (увеличение доли платных образовательных услуг);
- дестандартизация образования (в ответ на требования рынка появление новых специальностей, ориентированных на формирование личностных компетенций и упразднение старых стандартов);
- интернационализация образования (склонность учиться за рубежом);

– инновационность образования (появление новых форматов образования);

– технологизация образования (появление и внедрение новых образовательных технологий);

– изменение содержания образования (быстрое устаревание информации);

– консьюмеризация образования (нарастание потребительства и соответствующих установок).

Практики управления образовательными рисками представляют собой структурирование процессов проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории с учетом динамики распределения интеллектуальных и других видов собственности.

Решая проблему управления образовательными рисками, мы сталкиваемся с тенденциями не только личностного, но и общественного развития, среди которых:

- релятивизация морально-нравственных устоев (современное общество лишается критериев нормальности, распространение получает терпимость ко всякого рода отклонениям);
- девиантогенность процессов социализации и социального контроля;
- неудовлетворенность своим уровнем жизни и утрата подлинного смысла существования.

Противостоять этим тенденциям можно только при повышении уровня личной и взаимной ответственности. Именно это требование и является ключевым при оказании помощи в построении индивидуальной образовательной траектории. Повысить уровень ответственности – это значит преобразовать не только отдельные атрибуты ситуации, но и выйти в смысложизненный горизонт. Соответственно подходом, адекватным для концептуализации практики психологического консультирования и управления образовательными рисками, является экзистенциальный подход.

Анализ публикаций последних пяти лет показывает, что ход размышлений современных ученых продолжает линию идей, высказанных в конце прошлого столетия. В них анализируются разного рода риски. Образовательные риски часто не выделяются и не анализируются или анализируются в комплексе с другими аспектами преодоления неопределенности.

В литературе представлены следующие тенденции в понимании проблем управления образовательными рисками.

Тенденция усиления императива образования в течение всей жизни. Образование в течение всей жизни подразумевает параллельность процессов, преемственность и изменения. Так, на определенных уровнях производства и потребления образовательных рисков предлагается соответствующая периодичность полной смены вида деятельности и получения нового образования. В рабочих специальностях рекомендуют менять вид деятельности каждые пять лет, в административных видах деятельности – каждые восемь

лет, в науке – каждые двадцать лет и т.д. Но и при сохранении одной специальности необходимо учиться. Смена специальности и вида деятельности вызвана как раз снижением способности человека повышать свой уровень образованности в случае продолжительного занятия, специфической утомленности, выражающейся в психической ригидности и неспособности достаточно быстро усваивать новую информацию.

В ответ на запросы рынка усиливается **тенденция развития дополнительных форм образования**, в том числе новых форматов, характеризующихся особой интенсивностью, вплоть до мини-конференций, на которых участники получают только «намёки» о новых идеях, но зато «из первых рук». Этого современным профессионалам часто бывает достаточно для построения своей индивидуальной образовательной траектории. Однако дополнительное образование не заменяет и не может заменить базового образования.

Тенденция деконструкции профессионального образования. Она выражается в неспособности выпускников к успешной профессиональной деятельности по своей специальности без дополнительного образования. Интенсивные изменения, происходящие в мире, делают невозможным предсказание того, что именно понадобится в будущем, приводят к рассогласованию спроса и предложения, заставляют отказываться от монолитности существующего знания и приводят к фрагментарным формам образования.

Тенденция коммерциализации образования. Увеличивается процент платного образования, что существенно изменяет структуры оценки и присвоения квалификации, условий доступности и качества образования.

Тенденция социальной политики на поддержку способных. В противовес идее всеобщего образования и образовательных стандартов усиливается тенденция поощрения инициативы, поддержки тех, кто сам проявляет желание продолжать образование, поддержки талантов.

Тенденция развития кредитной политики в отношении образования, понимания образования как формы инвестирования в человеческий капитал и накопления долга учащегося перед теми, кто оплачивает его обучение.

Тенденция интернационализации образования. Увеличение количества учащихся за рубежом, увеличение числа мигрантов, роли зарубежных образовательных корпораций на территории России.

Анализ ситуаций, представляющих возможности помощи в управлении образовательными рисками в системе непрерывного образования, и характера социального заказа, обращенного к психологам-консультантам, был проведен на материале интервью и собеседований с менеджерами, владельцами бизнеса, специалистами консалтинговых компаний, учащимися и выпускниками вузов.

Оказалось, что ситуации, в которых возможна и желательна консультативная помощь в управлении об-

разовательными рисками, многообразны. Для удобства можно объединить их в три группы:

- ситуации производства образовательных рисков;
- ситуации потребления образовательных рисков;
- ситуации регулирования потребления и производства образовательных рисков.

В каждой группе ситуаций помощь должна быть ориентирована на заказчика консультационных услуг. Это особенно важно в организации процесса консультирования.

В ситуациях консультирования производителей риска внимание сосредоточивается на механизмах производства риска. Проектная активность при этом направлена на создание структуры производства образовательного риска, например на создание структуры оказания образовательной услуги.

В ситуациях консультирования потребителей образовательного риска внимание сосредоточено на вопросах восприятия риска. Потребности и цели консультирования в этом случае могут касаться информации об опасностях и эффектах риска, о личности или системе потребителя риска.

В ситуациях консультирования регуляторов риска (агентства, менеджеры и службы управления персоналом) в центре внимания находятся проблемы легитимизации рисков и способов защиты от риска.

Исследование востребованности подготовленных психологов-консультантов и характера готовности специалистов принять психологическую помощь по вопросам управления образовательными рисками было организовано посредством интервью, опросов, фокус-групп, полевых исследований в городах Западно-Сибирского региона: Томске, Новосибирске, Кемерово. Опросы носили неструктурированный характер, направленный на выяснение комплексной составляющей востребованности профессиональной помощи по управлению образовательными рисками. Поскольку респондентская группа характеризуется высокой степенью неоднородности, в задачи исследования входило и уточнение дискурсов, аутентичных содержанию практики консультирования по управлению образовательными рисками в социальных группах различной ориентации.

Исследования показали, что люди со специальной психологической подготовкой практически не знакомы со спецификой и предметом консультирования по управлению образовательными рисками. Для большинства респондентов сама постановка вопроса о категории образовательного риска была неожиданной. 30% респондентов были знакомы с категорией риска так, как она определяется в науке рискологии. Большинство или имели наивные представления о риске или представления, ограниченные работами классиков социологии.

При выполнении задания самостоятельно найти информацию об управлении образовательными риска-

ми большинство респондентов ограничилось анализом работ Бека и Гидденса. Специфика образовательных рисков раскрыта не была.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что информированность специалистов о специфике консультирования по управлению образовательными рисками крайне низкая. Интерес к этой практике проявили практически все респонденты. Желание изучить ее выразили 80% опрошенных после того, как им объяснили, что это значит и как это делается.

Актуальность обучения консультированию по управлению образовательными рисками высокая, готовность нормальная, информированность слабая.

Что касается руководителей компаний и служб управления персоналом, испытывающих потребность в обучении своих сотрудников, то их готовность принять эту услугу обусловлена озабоченностью степенью согласованности образовательных эффектов с производственным контекстом. Они заинтересованы в качественном интенсивном образовании, но нуждаются в достаточно подробных обоснованиях.

Литература

1. Аронсон Э., Праткин Э.Р. Эпоха пропаганды (механизмы убеждения: повседневное использование и злоупотребление). СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. С. 303.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
3. Вандышев М.Н. О рисках // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. Пермь, 2002. С. 292–294.

MANAGEMENT IN EDUCATIONAL RISKS – ACTUAL SOCIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Lukyanov O.V. (Tomsk)

Summary. The article deals with the results of analytical research of educational risks. The specific features of the phenomenon, requirements to the approaches, methods and practices of educational risks management are described. The main senses, attributive and modal characteristics are also mentioned. The author offers to pay attention to the fact that in a changing society the process of education is connected with changes in human identity, and the task of managing the educational risks should be formed as the task of psychological help institutionalisation in the situations of formation and transformation of human identity in a multidimensional world.

Key words: education; risk; self-identity; psychological help.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «Я» ПЕДАГОГА

Н.Г. Косолапова (Иркутск)

Аннотация. Личностно-профессиональное «Я» педагога формируется через специальную программу самопознания и систему игр, требующих Я-усилий, направленных на конструктивное преобразование личностного опыта посредством рефлексии.

Ключевые слова: личностно-профессиональное «Я»; самопознание; опыт; субъект; рефлексия, игра.

Современное образование направлено на повышение требований, предъявляемых к педагогу, что обуславливает необходимость совершенствования его личностно-профессионального «Я». Центром личностно-профессионального «Я» педагога является его позитивная Я-концепция. Наличие позитивной Я-концепции позволяет профессионалу быть субъектом собственной деятельности, выстраивать стратегию профессионального и личностного роста, постоянно обновлять свои знания и умения, успешно осуществлять выбор решения профессионально-личностных задач. Целью данной статьи является рассмотрение путей формирования личностно-профессионального «Я» педагога, работающего в системе дошкольного образования.

«Я» в философии трактуется как *субъект преднамеренных действий*, в которых личность отдает себе отчет и за которые она несет ответственность. Психологические исследования показывают, что «Я» составляет ядро общей структуры личности индивида. «Я» – то, кем считает себя индивид в мыслях, чувствах и действиях, является объектом восприятия, имеет структуру, различные качества, развивается и изменяется [2]. Многие исследователи (Р. Бернс, И. Кон, В.Г. Маралов и др.) указывают на прямую связь характера Я-концепции педагога и Я-концепции детей.

Необходимо дифференцировать Я-концепцию и образ «Я», т.к. в литературе они часто представлены в одном синонимическом ряду. Образ «Я» многие исследователи справедливо считают вершиной иерархии личностных смыслов, которыми пропитана личность (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.Г. Маралов, Ю.М. Орлов, А.Б. Орлов, В.В. Столин и др.). Нам импонирует точка зрения В.Г. Маралова, согласно которой обогащенный, развернутый и достаточно осознанный образ «Я» переходит в Я-концепцию, происходит процесс постоянного движения. «Когда образ “Я” получает рациональное объяснение, обоснование, устойчивость, он перерастает в психологическое образование, которое называется Я-концепцией» [5. С. 21].

Я-концепция личности педагога является итоговым продуктом самосознания, динамичным психологическим образованием, т.к. происходит дальнейшее совершенствование профессионального самосознания, что характеризует непрерывный процесс развития. Высоким уровнем профессионального самосознания считается

рефлексивный, вот почему мы обращаем внимание на рефлекссию собственного личностного опыта со стороны педагога.

В личностно-профессиональном «Я» педагога также следует выделять реальное «Я» и идеальное «Я». Расхождения между реальной и идеальной Я-концепциями закономерны, они обуславливают конфликт, который необходим для личностно-профессионального роста. Многое здесь решают внутриличностная интерпретация и мера рассогласования между «Я» реальным и «Я» идеальным [6]. Нам представляется, что, владея на высоком уровне умениями интерпретировать и рефлексировать личностный опыт, педагог дошкольного образовательного учреждения в большей степени способен быть субъектом, строить собственное профессиональное и личностное «Я».

Среди множества видов субъектности – субъект взаимодействия, субъект саморазвития, субъект самопознания, субъект активности, субъект общения, субъект творчества и др. – мы выделили субъект самопознания и саморазвития. Овладевая процессом самопознания, педагог как субъект приобретает важнейший инструментальный влияния на собственное личностно-профессиональное «Я»; кроме того, познание собственной индивидуальности рассматривается нами как познание своеобразия и неповторимости личности педагога. В этом контексте для нас является принципиальным положение о соответствии «Я» и опыта. Опыт, не совместимый с представлением о себе, имеет тенденцию не допускаться к осознанию, каков бы ни был его социальный характер [2]. Психологи считают, что обычно индивид ведет себя в соответствии со своими представлениями о себе. Однако у педагога больше возможностей презентовать себя с лучшей стороны, педагоги, достигшие качеств по критерию самоактуализации, способны к «открытости опыту», что указывает на их психологическую зрелость.

Мы полагаем, что приобретение педагогом конструктивного личностного опыта, который бы включал рефлексивный анализ, интерпретацию и рефлексивное обобщение, будет способствовать личностно-профессиональному совершенствованию его «Я». Наши наблюдения и анализ материалов показывают, что педагогу дошкольных образовательных учреждений довольно трудно выделить собственную уникальность

и неповторимость, чаще она сводится к умениям, в том числе профессиональным, реже – к качествам личности, к профессиональным способностям.

Анализ литературы показал, что личностно-профессиональное совершенствование «Я» особенно проявляется в духовности. В.Д. Шадриков считает, что духовное состояние характеризуется расширением сознания, яркостью и ясностью отражения действительности, целостностью этого отражения, углубленным пониманием собственного «Я», четкостью ориентировки в прошлом, настоящем и будущем, глубоким проникновением в ситуацию, уравновешенностью в отношениях, уверенностью в собственных силах, широтой и проницательностью мышления, позитивным настроением. «Духовность добродельна... духовность связана с деланием добра», духовные состояния имеют сильный эмоциональный компонент [7. С. 91].

В процессе исследования педагоги показали разный уровень духовного состояния. Однако выявилась определенная тенденция: чем выше уровень духовности, тем ярче проявляются личностно-профессиональные особенности «Я» педагога.

В процессе исследования, которое проводилось нами в дошкольных образовательных учреждениях в течение многих лет, мы пришли к выводу, что педагоги дошкольных образовательных учреждений должны достаточно основательно разбираться в проблеме формирования «Я» ребенка, уметь осуществлять совершенствование собственного «Я», иметь позитивную Я-концепцию. Для совершенствования личностно-профессионального «Я» педагога нами была разработана специальная программа, которая нашла отражение в авторских курсах повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Эта программа ориентировала педагогов не только на погружение в область специальных знаний, связанных с самосознанием и Я-концепцией, но и на развитие деятельности самопознания себя как субъекта.

В научной психологии самопознание понимается как важнейший путь саморазвития личности, ее самореализации; как средство обретения внутренней гармонии и психологической зрелости; как условие обретения психического и психологического здоровья личности. Именно самопознание стимулирует и дает мощный эффект, который проявляется в саморазвитии и самоизменении себя. Под самопознанием понимается процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми. Самопознание (по У. Джемсу) осуществляется на уровнях физической, социальной и духовной личности; высшим признается духовный уровень. Самопознание – это средство быть самим собой, средство овладения собственным опытом, собственными глубинными переживаниями. Можно заключить, что самопознание – мощный инструмент саморазвития и становления «Я», оно направлено на познание в себе многих внутренних инстанций.

Для формирования и развития личностно-профессионального «Я» необходимо проявлять усилия к самоизменению в ходе самопознания. Г.С. Абрамова рассматривает Я-усилия разных состоявшихся личностей, при этом она указывает, что «возможность Я-усилий обеспечивается данностью «Я» как качества человеческой жизни, которое самообосновывает ее существование в пространстве и времени» [1. С. 18]. Задача педагога состоит в овладении приемами *самостроительства и смыслостроительства посредством Я-усилий*. «Человек может много знать о мире вокруг себя, быть весьма сведущим профессионально, но слишком часто он невежествен в отношении себя как индивидуальности, в отношении себя как великого и наисложнейшего микрокосмоса, омрачен в отношении понимания других и склонен к судьбоносным ошибкам, формируя свою судьбу» [3. С. 5].

В качестве важнейшего направления работы по повышению личностно-профессионального «Я» педагога дошкольного учреждения мы видим разработку и апробацию специальной программы, которая реализуется в процессе самопознания педагогом себя, своих возможностей, способностей, умений и др. Авторская программа подготовки педагогов разработана и построена по таким сферам самопознания «Я», как:

- сфера глобального «Я» педагога, которая раскрывает сущность «Я», имя, уникальность, позицию личности, профессиональное кредо, статус, психологические роли, общее психическое и психологическое здоровье;
- сфера внешнего облика (рост, масса тела, состояние физического здоровья, физические данные, физические умения и навыки, двигательные способности);
- сфера личностно-характерологических особенностей (позитивные и негативные собственные черты);
- сфера особенностей темперамента и профессионального стиля;
- мотивационно-ценностная сфера личности (доминантные ценности);
- эмоционально-волевая сфера;
- сфера деятельности (профессиональной, семейной, бытовой, досуговой и др.);
- сфера отношений с другими – коллегами, начальством, домашними, социальным окружением;
- сфера собственного жизненного и профессионального пути.

Сферы, представленные в программе, показывают разнообразие содержания, по которым педагог «проживает» личностный опыт. Программа включала следующие блоки: теоретический, практико-ориентированный (самопознание педагогом себя) и заключительный блок «самоанализа и саморефлексии материалов «Я». Блок теоретический посвящен введению в проблему, определению важнейших понятий («Я-концепция», «Я-образ», «самоотношение», «саморегуляция», «самопринятие», «самоуважение», «аутосимпатия» и др.). Наиболее значимые темы блока: «Самосознание личности, его

структура. Место самопознания в самосознании личности»; «Самопознание как средство саморазвития «Я» личности»; «Развитие позитивной Я-концепции педагога как условие формирования «Я» ребенка»; «Психологическое здоровье педагога как показатель зрелого «Я»; «Поломки нашего «Я»; «Специфика поломок «Я» у детей разного возраста»; «Условия, средства, методики и технологии формирования «Я» у детей и взрослых»; «Специфика условий и инструментария формирования на разных возрастных этапах развития личности»; «Психолого-педагогическое сопровождение к программе «Я дошкольник»; «Условия и средства формирования «Я» в игре»; «Развитие позитивной Я-концепции на основе преобразования личностного опыта ребенка в игре»; «Условия и пути формирования «Я» ребенка в семье». В контексте содержания программы раскрывались особенности формирования «Я» дошкольника на разных возрастных этапах его жизнедеятельности, определялась специфика психолого-педагогических условий для становления «Я» как субъекта самопознания и саморазвития.

Блок практико-ориентированный, связанный с самопознанием педагога, включает тренинговую работу, игры и упражнения на «Я». Программа авторского курса рассчитана на 36 часов. Перед началом реализации программы участникам было рекомендовано определить уровень представлений педагога о себе, характер самопринятия им себя, предложить презентовать себя [4]. Программа ориентировала педагога в процессе самопознания на «проживание личностного опыта» в контексте той или иной сферы [4].

Нами была широко использована игровая практика, которая применялась с целью самопознания и дальнейшего развития педагога. Именно игровое сознание «творит» игровой мир как особый феномен деятельности. Важен процесс «игроизации», т.е. процесс проникновения игровых элементов в иные феномены бытия (Л.Т. Ретюнских, В.Я. Суртаев и др.). Таким феноменом является профессиональная сфера педагога. В игре мы выделили важнейшие ее достоинства, которые педагог должен учитывать в своей работе: игра как культура миров (встать на позицию другого, посмотреть мир его глазами); игра как средство расширения возможностей поведения; игра как средство экстраполяции опыта (перенос его в другие условия); игра как средство преобразования знаний о социуме в игровой опыт (интерпретация, осмысление, осознание, вербализация). В итоге педагог должен был отразить полученный игровой опыт (игра как средство развития рефлексии).

В контексте исследования нами использовались различные игры, в заключительной части которых воспитатели анализировали полученные ощущения, переживания, новые знания и умения. Приведем названия некоторых игр и упражнений на развитие личностно-профессионального «Я»: «Я и мои достижения», «В первый раз», «Инвентаризация моих достижений»,

«Кувшин воспоминаний», «Окно Джогари», «Создай портрет ребенка» и др.

В качестве конкретного примера проиллюстрируем игру «Создай портрет ребенка» (шустрика или мямлика). Цель игры: развить потребность анализировать и обобщать собственные наблюдения. Игровое действие: загадывание и отгадывание. Игрокам предлагается составить словесное описание конкретного ребенка, не называя его имени, которое содержит те или иные черты «шустрика» или «мямлика». Участники игры (коллеги) отгадывают, кто больше подходит под описание: быстрый и подвижный ребенок или медлительный, инертный, при этом формулируются конкретные характеристики ребенка. Эта игра может проводиться на психолого-педагогическом консилиуме, тренинге, практикуме и т.п.

Целью игры «Я и мои достижения» являлось развитие умений оценивать свои достижения в профессиональной сфере, освобождаться от старых и ненужных стереотипов, т.е. пересматривать, что нужно педагогу, а от чего следует отказаться. Анализ высказываний участников игры позволяет судить о тех самоизменениях, которые связаны с осознанием новых линий, отражающих разные сферы развития себя как личности и профессионала. В контексте заявленных сфер педагог учится в игровом исполнении накапливать и преобразовывать собственный личностный опыт, наполнять свое «Я» позитивным содержанием.

Все игры систематизированы по сферам самопознания «Я», они могут быть адаптированы для решения различных задач, направленных на совершенствование многих граней личностно-профессионального «Я», и являются прекрасным диагностическим средством, позволяющим оценивать проблемы «Я». Нам представляется, что предлагаемые игры в комплексе с игровыми упражнениями позволяют решать целый круг задач, направленных на расширение линий профессионального «Я». В процессе игровой практики мы старались содействовать развитию тех Я-усилий педагогов, которые направляют внимание на формирование, совершенствование сфер самопознания: глобального «Я», внешнего облика, характерологических черт и др., их самопринятия, развития позитивного отношения к себе, поэтому важно было отразить игровой опыт.

Следует отметить, что организация Я-усилий педагогов осуществлялась не только в процессе игр и упражнений, но и в ходе решения задач на семинарах-практикумах, реальных профессиональных задач: участие воспитателя в образовательных и исследовательских проектах, направленных на становление «Я-образа» ребенка дошкольника («Как я изменился за год», «Мои достижения», «Я и мое имя» и др.). В процессе экспериментального обучения педагог овладевал теорией формирования «Я», основными теоретическими позициями, особенностями развития образа себя, ориентировался в основных вопросах строения самосозна-

ния, структуры самосознания, структуры Я-концепции и содержания образа «Я», психолого-педагогических условиях формирования «Я» и др., что повышало его индивидуально-личностную компетентность. К концу исследовательской работы участники конструировали систему правил самопознания и саморазвития, которые вырабатывались ими на основе конструктивного личностного опыта посредством рефлексии. Приведем некоторые из них.

- «Я» – это «Я».
- Во всем мире нет такого воспитателя, как Я.
- Я ценю себя как человека со всеми достоинствами и недостатками.
- Я хорошо знаю свои способности и возможности.
- Мои способности связаны...
- Мои успехи проявляются...
- Я ценю своих воспитанников, несмотря на то, что мне не все в них нравится.
- Я умею в каждом человеке, своем воспитаннике найти что-нибудь хорошее.
- Я хорошо понимаю, что чувствую в тот или иной момент.
- Я умею управлять собой.
- Я могу открыто проявлять свои чувства, не причиняя другим вреда.
- Я осознаю последствия моих поступков.
- Я каждый день стараюсь эффективно решать педагогические задачи.
- Я улучшаю свой характер...
- Я становлюсь более профессиональным педагогом.
- Я умею строить свое педагогическое взаимодействие, т.к. ...
- Мне хочется приносить все больше добра, пользы и радости окружающим.
- Мое профессиональное «Я» постоянно обогащается...
- Мои достижения в профессиональном «Я» очевидны, т.к. я...

- Я стремлюсь критически относиться к себе.
- Я стремлюсь познавать и совершенствовать свое «Я» по всем сферам.
- Мое педагогическое кредо – это ...
- Мое профессиональное реноме постоянно совершенствуется в направлении...

Разработанные и апробированные нами игры и упражнения в русле авторской программы показывают возможности самопознания и саморазвития педагога, влияния на изменение его индивидуально-личностной и профессиональной компетентности [4]. Рефлексивные умения мы подразделили на три важнейших группы: умение осуществлять рефлекссию, умение осуществлять интерпретацию личностного опыта и умение обобщать, делать выводы.

Как показывает анализ проделанной работы, педагоги экспериментальной группы показывают более высокие рефлексивные умения по преобразованию личностного опыта. Программа самопознания, игровая практика, связанная с самопознанием и саморазвитием, обеспечивают достаточно заметные результаты, связанные с совершенствованием личностно-профессионального «Я» воспитателей. Наиболее сложно было осуществлять интерпретацию личного опыта.

На контрольном этапе исследования воспитателям предлагалось сравнить свое прежнее «Я» и его новое состояние. Приведем их высказывания: «Я научилась ценить порядочность», «Я стала управлять более осознанно своим поведением», «Я лучше, чем раньше, стала строить отношения с детьми», «У меня появилось умение оформить интерьер», «Я стала лучше, чем раньше, слушать других», «Я поняла, что мне необходимо расти в профессиональном отношении». Участникам исследования было предложено провести сравнение прежнего «Я» педагога с новым «Я», личностно и профессионально изменившимся по сферам самопознания. Результаты самопознания участники вписывали в таблицу.

Сравнение моего «Я»

Сферы самопознания	Какое профессиональное «Я» у меня было	Какое профессиональное «Я» у меня стало	Моя интерпретация «прожитого личностного опыта»

Наше предположение о том, что приобретение педагогом конструктивного личностного опыта, который бы включал рефлексивный анализ, интерпретацию и рефлексивное обобщение, будет способствовать личностно-профессиональному совершенствованию его «Я», полностью подтвердилось в процессе апробации специальной программы. Совершенствование личностно-профессионального «Я» воспитателя проявилось в конгруэнтности, действенности «Я», т.е. применении Я-усилий, направленных на самосозидание и самоконструирование себя. Рефлексивные умения по оперированию накопленным опытом (анализ

опыта, обобщение, прогноз его применения и т.д.) – важнейший строительный материал «Я» педагогов. У педагогов дошкольного образовательного учреждения (экспериментальная группа) значительно расширилась индивидуально-личностная и профессиональная компетентность, что отразилось в способах и приемах личностного самовыражения (отбор образовательных проектов соответственно возросшим профессиональным интересам, смелость и инициативность, самостоятельность в выборе материала, презентации себя и своих профессиональных возможностей, в развитии мотивации достижений, проявление креативности).

Индивидуально-личностная компетентность педагога особенно ярко проявилась в духовности его личности.

В результате экспериментальной работы нами представлены следующие рекомендации:

1. Педагог должен овладеть теорией формирования «Я», знать основные теоретические позиции, владеть особенностями развития образа себя у детей разного возраста, ориентироваться в основных вопросах строения самосознания, структуры Я-концепции и содержания образа «Я», психолого-педагогических условиях формирования «Я», способах самопознания и саморазвития и др.

2. Педагог должен иметь позитивную Я-концепцию, постоянно работать над ее совершенствованием, чтобы формировать у детей позитивное «Я».

3. Предлагаемые игры носят универсальный характер, поэтому могут быть использованы с учетом возраста детей как составная часть занятий или в целях организации досуга. Использование рекомендуемых игр позволит педагогу повышать профессиональную компетентность.

Развитие личностно-профессионального «Я» педагога проявляется в таких феноменах, как Я-субъектность, которая, в свою очередь, раскрывается в способности к самопознанию и саморазвитию, высоком духовном состоянии, конгруэнтном сочетании всех сторон «Я» личности; действительности «Я», многообразии и качестве предпринимаемых Я-усилий, осознанной рефлексии по оперированию накопленным личностным и профессиональным опытом.

Таким образом, портрет современного педагога-воспитателя дошкольного образовательного учреждения может быть значительно расширен: это, прежде всего, субъект самопознания и саморазвития, Я-субъект, который способен осуществлять рефлексивные преобразования собственного опыта, анализировать, обобщать, выводить из него мысль и на этой основе осуществлять презентацию собственного личностно-профессионального «Я». Наличие полноты, осознанности, глубины, конгруэнтности важнейших сфер самопознания, составляющих «Я», характеризует целостную личность педагога. Только в этом случае он становится полноценным субъектом профессиональной деятельности.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Психология человеческой жизни: Исследования геронтопсихологии. М.: Академия, 2001.
2. *Бернс Р.* Я-концепция и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
3. *Гарбузов В.* Инстинкты и судьба человека. М.: АСТ; СПб.: Астрель-СПб, 2006. 477 с.
4. *Косолапова Н.Г.* Формирование Я-концепции дошкольников и младших школьников на основе преобразования личностного опыта. Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2006. 248 с.
5. *Маралов В.Г.* Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2002. 256 с.
6. *Реан А.А.* Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
7. *Шадриков В.Д.* Происхождение человечности. М.: Логос, 2001. 296 с.

FORMING OF SELF PROFESSIONAL «EGO» OF THE TEACHER
Kosolapova N.G. (Irkutsk)

Summary. Self-professional «ego» of the teacher is formed through a special program of self-knowledge and system of games demanding self-efforts directed on constructive transformation of own personal experience by means of a reflexion self-professional «ego».

Key words: self-professional «ego»; self-knowledge; personal experience; the subject; a reflexion, game.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ

Л.С. Самсоненко (Оренбург)

Аннотация. Представлен обзор подходов к изучению понятия «жизненная перспектива». Рассматриваются структурные компоненты и факторы развития жизненной перспективы. На основе теоретического анализа выделяются психолого-педагогические условия формирования жизненной перспективы личности.

Ключевые слова: жизненная перспектива; представление о будущем; структурные компоненты жизненной перспективы; факторы развития; внутренние и внешние условия.

В современной России на протяжении последних десятилетий происходят серьёзные изменения в разных областях жизни, трансформируются экономическая, социальная, идеологическая сферы, что неизбежно влияет на сознание и мироощущение людей.

В связи с теоретической и практической разработкой научной проблематики жизненного пути личности проблема жизненной перспективы становится предметом активного изучения в современной психологии. Данное понятие разрабатывается в рамках событийного, системного подходов, причинно-целевой концепции психологического времени личности, с точки зрения планирования целей.

Характеризуя такое образование, как жизненный путь человека, С.Л. Рубинштейн представляет его как целое, не сводимое к сумме жизненных событий, отдельных действий, продуктов творчества. В качестве структур жизни и единиц анализа жизненного пути он предложил понятие жизненных отношений личности, назвав среди них три: отношение к предметному миру, к другим людям, к самому себе [10].

К.А. Абульханова-Славская, связывая понятие жизненной перспективы с концепцией жизненного пути личности, определяет последнюю как потенциал, возможности личности, объективно складывающиеся в настоящем, которые должны проявляться в будущем [1].

Понятие жизненной перспективы, сформулированное Е.И. Головахой, даёт наиболее обобщённую характеристику будущего жизненного пути человека. Жизненная перспектива понимается им как «целостная картина будущего в сложной и противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает свою социальную ценность и индивидуальный смысл жизни [3]. С точки зрения планирования целей подчеркивается важность изучения жизненных перспектив в единстве ценностно-смыслового аспекта и аспекта самоорганизации времени жизни и деятельности личности. Так, В.Ф. Серенкова в своих работах уделяет внимание изучению единства временных, ценностных и действенных аспектов планирования будущего [11].

Таким образом, отечественная психологическая наука рассматривает жизненную перспективу как сложное системное образование, как совокупность обстоятельств и условий жизни, создающих для личности возможность оптимального жизненного продвижения.

На основе анализа теоретических подходов понятие «жизненная перспектива» определяется нами как системное представление личности о будущем, включающее в структуру когнитивный (система жизненных целей и планов), эмоционально-ценностный (переживание отношения к будущему, система ценностных ориентаций) и деятельностный (решения и поступки) компоненты.

Рассматривая особенности формирования жизненной перспективы, можно говорить о влиянии внешних и внутренних условий, способствующих или затрудняющих развитие данного феномена.

Процесс формирования жизненной перспективы основывается на интеграции в психолого-педагогической деятельности внутренних и внешних условий становления жизненной перспективы личности в её целостных отношениях с окружающей действительностью. Под внешними условиями понимаются опосредованные отношения личности с миром: природой, человеком, культурой, обществом. Внутренние условия формирования жизненной перспективы – это отношения, выражающиеся в потребностях, чувствах (эмоционально-ценностный компонент жизненной перспективы), воле, рефлексии (деятельностный компонент жизненной перспективы), сознании (когнитивный компонент жизненной перспективы).

Многие исследователи к системе внешних условий, как правило, относят особенности построения различных видов деятельности (игра, учебная деятельность, общение); социальные и профессиональные потребности и возможности общества; семейные отношения [4–7].

В исследованиях Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина большое внимание придается общению как основному фактору «социального присвоения» детьми общественно-исторического опыта человечества [2, 4, 7, 8, 12].

В процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему, поэтому «внутреннее» собственно психическое сначала было «внешним» социальным, существовало в отношениях людей (Л.С. Выготский).

В работах И.Ю. Кулагиной, В.Н. Колоцкого, О.В. Хухлаевой отмечается, что особенности общения со значимы-

ми людьми существенно влияют на процесс становления жизненной перспективы [6, 13]. Уже в переходный от подросткового к юношескому возрасту период возникает особый интерес к общению со взрослыми. В старших классах эта тенденция усиливается.

При благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста – этапа эмансипации от взрослых – обычно восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более высоком, сознательном уровне (например, обсуждаются жизненные перспективы, главным образом профессиональные).

Общение со сверстниками тоже необходимо для становления жизненной перспективы в ранней юности, но оно имеет другие функции. Если к доверительному общению со взрослыми старшеклассник прибегает в основном в проблемных ситуациях, когда он сам затрудняется принять решение, связанное с его планами на будущее, то общение с друзьями остается интимно-личностным, исповедальным.

Л.А. Регуш отмечает, что способность к построению жизненной перспективы в большой мере обусловлена развитием адекватных ожидаемых оценок со стороны окружающих [9]. Ожидание оценки своей деятельности, поступков, личных качеств всегда включает эмоциональные переживания и знания как себя самого, так и тех людей, от которых ожидается оценка. Ожидание – это всегда прогноз наилучшего или наихудшего, прогноз положительной или отрицательной эмоции, возникающей при взаимодействии с окружающими людьми.

Соответствие ожидаемой и реальной оценок можно рассматривать как правильный прогноз оценки себя окружающими. Значимость его очевидна для регуляции эмоционального состояния личности, для установления хороших взаимоотношений. При характеристике подростка исследователи указывают на «аффект неадекватности», причиной которого является несоответствие между ожидаемой оценкой и самооценкой. Для юношеского возраста явление аффекта неадекватности не является характерным, наоборот, оно сменяется все более правильными ожидаемыми оценками.

В основе правильного прогнозирования ожидаемых оценок ведущее место занимает не только знание себя, но и способность к отображению внутреннего мира других людей, размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие люди. Правильное понимание другого – основа для правильных прогнозов действий и поступков других людей, соответствующих эмоциональных ожиданий, правильной корректировки своего поведения.

Л.Ю. Ковалева, говоря о внешних условиях формирования жизненной перспективы в образовательном процессе, выделяет следующий комплекс условий:

1) организационные (позиция педагога и учащихся, этапы движения учащегося в образовательном процессе, формы и методы организации процесса планирования жизненной перспективы);

2) содержательные (виды деятельности учащихся – исследовательская, проектная, познавательная, принципы построения образовательного процесса, информационное обеспечение);

3) мотивационные (проведение тренингов для формирования мотивации совместной деятельности, организация ученических конференций, конкурсов по защите плана карьеры, презентаций проектной работы с целью формирования интереса учащихся к учебной и профессиональной деятельности).

Организационные, содержательные и мотивационные условия определяются в первую очередь образом желаемого результата – более высоким уровнем готовности личности к построению положительной жизненной перспективы [5].

Внутренние условия построения жизненной перспективы связаны с такими категориями, как жизненные цели индивида, его «самомодель» (представления о собственных способностях, потребностях и недостатках, желаемом образе и стиле жизни); система ценностных, смысложизненных ориентаций; возрастные особенности (сформированность ведущей деятельности, особенности самосознания, восприятия времени).

Как подчеркивает Л.А. Регуш, условием формирования таких составляющих жизненной перспективы, как жизненные цели и планы, является обогащение опыта познавательной деятельности. Развитие способности к формированию представлений о будущем осуществляется в единстве с расширением круга знаний, опыта чувств, с развитием словарного фонда, пониманием связей и отношений между явлениями окружающего мира. Существенное влияние оказывают качественные особенности познавательных психических процессов: развитие чувствительности, свойств восприятия, обобщенности и систематизированности представлений, качеств мышления и речи. Возрастная динамика способности построения жизненных целей и планов характеризуется особенностями, связанными с изменениями, которые определяют содержание структуры целей и планов в том или ином возрасте [9]. В возрастные периоды 10 – 11–12 лет, а также 11–12 – 14–15 лет в структуре четко выделяется группа показателей установления причинно-следственной зависимости. Возраст от 14–15 до 17–18 лет характеризуется тем, что ведущими становятся особенности понимания вероятностной природы прогноза, актуализации и реконструкции прошлого опыта.

Кроме того, период от 14–15 до 17–18 лет существенно отличается от предшествующих возрастных ступеней тем, что наблюдается интеграция свойств, т.е. появление тесной взаимосвязи между теми свойствами, которые на предшествующих возрастных ступенях были разрозненными (например, между показателями планирования, актуализации прошлого опыта и показателями понимания вероятностной природы прогноза).

Анализ условий развития способности прогнозирования показал, что одним из них является качественное

совершенствование опыта познавательной деятельности, другим – развитие свойств самих познавательных процессов.

Есть основания говорить о неравномерности возрастного развития способности прогнозирования, поскольку более значимые изменения уровневых и структурных характеристик зафиксированы в период перехода от младшего школьного к младшему подростковому и от старшего подросткового к юношескому возрасту. А переход от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту не был отмечен сколько-нибудь значимыми изменениями.

Другим условием формирования жизненной перспективы В.Э. Чудновский называет развитие смысловых ориентаций [14]. Уже с дошкольного возраста можно начинать работу по психолого-педагогической поддержке становления смысловых ориентаций. В это время возникают и активно развиваются их предпосылки. Раннее развитие способностей у ребенка может предопределять всю его дальнейшую жизнь, становление и реализацию самой главной жизненной цели. Такие предпосылки могут реализовываться как в условиях семейного воспитания, так и в детском саду.

В школе появляются новые возможности дальнейшего становления «личностного фундамента» и непосредственного поиска смысла жизни. Важным моментом психолого-педагогической поддержки в этом направлении является воспитание у школьников адекватного отношения к собственной судьбе.

В.Э. Чудновский отмечает, что в последнее время много публикаций посвящено общению с окружающими людьми, но мало внимания уделяется проблеме общения с самим собой: умению посмотреть на себя со стороны, построить «автодиалог», регулировать свое настроение, знать собственные достоинства и опираться на них. Всё это значимые условия становления жизненной перспективы. Фактором, от которого зависит формирование жизненной перспективы, являются возрастные особенности восприятия настоящего, прошедшего и будущего времени [14].

Маленький ребенок – существо, живущее настоящим, он находится под влиянием того «поля восприятия», которое предстает перед ним в данный момент. Проходит время, и постепенно возникает и совершенствуется способность «выходить» в собственное прошлое и будущее. Влияние будущего на весь уклад жизни и поведение ребенка приобретает особую значимость в старшем школьном возрасте. Ожидание будущего окрашивает всю настоящую жизнь старшеклассника. С одной стороны, он еще живет ею, но вместе с тем уже приблизился к тому моменту, когда все большей реальностью становится жизнь за ее пределами.

Формирование жизненной перспективы личности в раннем юношеском возрасте трактуется в нашем исследовании как психолого-педагогическая деятельность по направлениям, соотношенным с компонентами жизненной перспективы – эмоциональным, когнитивным

и поведенческим, построенным с учетом взаимосвязей личности с окружающим миром.

Эмоциональный компонент жизненной перспективы соотносится со сферой чувств личности, а также со сферой интересов, намерений и установок.

На основе обозначения данного компонента становится очевидной необходимость психолого-педагогической деятельности по созданию ситуаций ценностно-смыслового выбора для расширения индивидуально-психологического опыта самооценки юноши, оценки им окружающего мира, своих жизненных перспектив, а также психолого-педагогическое содействие формированию мотивов самоопределения, стимулирование потребности в личностном росте.

Когнитивный компонент жизненной перспективы соотношен со сферой сознания. Самоопределение человека строится на основе формирования определенных знаний об окружающем мире: природе, людях, культуре, обществе и о себе (познавательная функция), их систематизации, закреплении в сознании результата овладения ими, что отражает динамику развития содержательного образа мира и образа человека (мировоззренческая функция).

Для обогащения содержания данного компонента в структуре жизненной перспективы психолого-педагогическая деятельность должна включать стимулирование процессов самопознания личности в юношеском возрасте и постижения целостного образа мира.

Поведенческий компонент жизненной перспективы выражает её связь со сферой воли. Волевое поведение рассматривается в психологии как произвольное, что подразумевает возможность осознанной саморегуляции личностью своего образа жизни. В деятельности отражается практический, предметный характер жизненной позиции личности, осуществляющийся в произвольной, детерминированной волевыми усилиями активности.

Нами исследовались особенности структурных компонентов жизненной перспективы личности в раннем юношеском возрасте. В исследовании принимали участие 110 человек – учащиеся 10–11-х классов средних общеобразовательных школ города Оренбурга в возрасте 16–18 лет; 48 юношей и 62 девушки.

Для изучения когнитивного компонента использовались диагностические методики «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева и «Базовые стремления» О. Моткова, второй компонент жизненной перспективы – эмоционально-ценностный – исследовался с помощью методики «Перспектива моей жизни», а также модификации методики Е.Б. Фанталовой «Свободный выбор ценностей», деятельностный компонент жизненной перспективы изучался с помощью методик «Умеете ли Вы принимать решение?» Л.А. Александрова, С.Г. Морозова, «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» Р.Л. Оксфорд, И.Г. Юдина, «Умеете ли вы проектировать свою деятельность?» С.Г. Щербакова.

Анализ полученных результатов позволил определить общие для всех испытуемых особенности в структурных компонентах жизненной перспективы.

Рассмотрение когнитивного компонента показало, что для большинства испытуемых (73 человека, что составляет 66% от общего числа респондентов) характерны незначительные показатели наличия целей в будущем, что свидетельствует о недостаточной осмысленности и направленности их жизни. Своей сегодняшней жизнью эти юноши и девушки не удовлетворены, считая ее недостаточно интересной, а порой очень скучной. В целом данную группу характеризует неверие в свои силы и собственную возможность сознательно контролировать течение своей жизни.

Для членов группы с показателями средней осмысленности жизни (20 человек, что составляет 18% от всей выборки) характерен средний уровень наличия перспективы и целей в будущем. Испытуемые считают процесс своей жизни достаточно интересным и эмоционально насыщенным, а прожитую часть жизни – довольно продуктивной и осмысленной. Как правило, опрошенные находят себя способными строить свою жизнь в соответствии с задуманным и контролировать жизненный процесс.

Группа высокой осмысленности жизни достаточно малочисленна – 17 человек (16% от всей выборки). Для испытуемых данной группы характерны наличие целей в будущем, придающих жизни направленность и осмысленность, четкая перспектива. Они осознают свою личную ответственность за реализацию жизненных целей. Процесс жизни эмоционально насыщен, наполнен разнообразными интересными делами. Этой группе свойственно общее мировоззренческое убеждение в том, что субъективный контроль над жизнью возможен. Кроме того, они считают себя достаточно сильными людьми, чтобы самостоятельно «строить» и контролировать свою жизнь.

Анализ эмоционального компонента жизненной перспективы показал, что большинство старшеклассников (86%) будущее оценивают как позитивный период жизни, наполненный оптимизмом, ощущением счастья и спокойствием.

Результаты исследования выбора ценностей показали, что высшую оценку получила ценность «счастливая семья». Юноши и девушки надеются в будущем на создание крепкой, надежной, счастливой семьи. Большинство, выбрав данную ценность, оставили без внимания такие категории, как наличие детей, любовь к детям. Такие результаты могут быть вызваны различными причинами. Одни включили данные категории в понятие «счастливая семья», для других же понятие счастливой семьи может быть достаточно расплывчатым и не связанным с конкретными проявлениями и ситуациями.

На одной ступени рейтинга оказались здоровье, любовь (к женщине, мужчине), деньги. Возможно, в условиях конкуренции стремление к материальному

благополучию и юношеские мечты о настоящей любви воспринимаются как равнозначные. Далее в порядке убывания идут свобода как независимость, уважение к людям, целеустремленность, отдых, наличие друзей, честность.

Незначительный уровень значимости данных категорий может быть связан с изменениями, происходящими в экономической, политической и общественной жизни современного российского общества, когда сохраняется социальная нестабильность, усиливается конкуренция на рынке труда. Это оказывает влияние на духовный климат, систему межличностных отношений и связей. Меняются представления о добре и зле, о том, что безнравственно, а что подлежит одобрению. Такие изменения могли вызвать низкую оценку таких категорий, как «уважение к людям», «честность», «целеустремленность». Незначительная оценка таких ценностей, как «наличие друзей» и «отдых», возможно, связано с возрастными особенностями. На первый план в юношеский период выходят интимно-личностные отношения с представителями противоположного пола, что может повлечь снижение значимости ценности наличия друзей. Возможно, категория «отдых» на данном возрастном этапе воспринимается как довольно абстрактное понятие. Юноши и девушки, как правило, ориентированы на глобальные, мировые свершения, что могло привести к низкой оценке значимости категории «отдых».

Несмотря на высокий рейтинг категории «деньги», в данной выборке довольно низкий рейтинг получили такие ценности, как «удовольствия», «развлечения», «красота вещей». Можно предположить, что наличие денег рассматривается как средство для достижения более высоко оцениваемых ценностей (семья, любовь).

Анализируясь также отличия в системе ценностных ориентаций по половым характеристикам. В группе девушек ведущими ценностями оказались «любовь (к мужчине)» и «семья». В группе юношей как ведущие были обозначены такие ценности, как «деньги», «целеустремленность» и «свобода как независимость». Примерно равными по степени значимости оцениваются девушками и юношами «здоровье», «отдых», «наличие друзей», «честность», «уважение к людям». В целом полученные различия соотносятся с результатами различных исследований (Е.Ф. Рыбалко, Н.Г. Крогиус, А.И. Пеньков).

Исследование особенностей деятельностного компонента позволяет сделать вывод о сформированности в данной группе умения принимать решения, проектировать собственную деятельность (68% – высокий уровень умений принимать решения; 74% – высокий уровень проективных умений).

Анализ гендерных различий структурных компонентов жизненной перспективы выявил незначительное преобладание девушек по всем показателям. Однако в целом для данной выборки различия по полу не являются

ся значимыми ($t = 1,3$; $p < 0,05$). Такие результаты могут быть связаны с тем, что в данной выборке большее количество участников составляют девушки.

Факторный анализ показал наличие тесной взаимосвязи выделенных составляющих жизненной перспективы в раннем юношеском возрасте. Констатирующий эксперимент позволил выявить особенности структурных компонентов жизненной перспективы в раннем юношеском возрасте. Были получены конкретные данные, позволившие уточнить направление дальнейшего анализа. В соответствии с результатами изучения основных компонентов жизненной перспективы основное направление развивающей работы должно быть связано с

формированием способности к целеполаганию в раннем юношеском возрасте.

Таким образом, формирование жизненной перспективы личности в раннем юношеском возрасте возможно через внедрение в образовательный и воспитательный процесс психолого-педагогических программ, ориентированных на обогащение опыта познавательной деятельности, способствующих формированию целеполагания, развитию способностей прогнозирования, становлению системы ценностных, смысложизненных ориентаций. Для разработки подобных программ необходимо опираться на результаты изучения структурных компонентов жизненной перспективы.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 2001. 299 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2001. С. 256–269.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 318 с.
5. Ковалева Л.Ю. Педагогические условия личностного и профессионального самоопределения старшеклассников в процессе планирования карьеры: Дис. ... канд. пед. наук, 2006. 176 с.
6. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М.: ТЦ Сфера, 2006. 464 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 305 с.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М., 1980. С. 36–46.
9. Резуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 352 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
11. Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991. 21 с.
12. Фрумкин И.Д., Эльконин Д.Б. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–33.
13. Хухлаева О.В. Психология подростка: Учеб. пособие. М.: Академия, 2004.
14. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психол. журн. 2004. Т. 25, № 6. С. 5–11.

PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE PERSONAL'S LIFE PROSPECT
Samsonenko L.S. (Orenburg)

Summary. The article presents the review of approaches to study the idea of «life prospect». One can view upon structural components and facts of the life prospect's development. Psychologic-pedagogical conditions of forming the personal's life prospect are singled out on the basic of theoretical analysis.

Key words: life prospect; the image of the future; structural components of the life prospect; the factors of the development⁴ external and internal conditions.

В ПОМОЩЬ ПСИХОЛОГУ: ИССЛЕДОВАТЕЛЮ И ПРАКТИКУ

УДК 159.9

СУПЕРВИЗИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Сообщение 1

В.Г. Залевский (Барнаул)

Аннотация. Предложена часть опыта реализации супервизорской практики в сервисном учреждении социального обслуживания, представлены авторское видение некоторых аспектов супервизии и ведущие проблемы, могущие быть оцененными в качестве супервизионных запросов.

Ключевые слова: супервизия; психолог; психологическая поддержка; профессиональная ситуация; профессиональное поведение.

Я знаю, как на мед садятся мухи,
Я знаю смерть, что рыщет, все губя,
Я знаю книги, истину и слухи,
Я знаю все, но только не себя.

Ф. Вийон

Будучи свидетелями развития многочисленных психологических, психотерапевтических и иных «помогающих» практик, мы должны констатировать, что очень значительная часть специалистов-практиков «знают все, но только не себя». Практикуя на протяжении последних лет супервизию¹, я имею стойкое ощущение, что даже будучи высококвалифицированными технологами в сфере социальной работы, психологии и психологической психотерапии, многие мои коллеги страшно «далеки от себя» в смысле личностно-профессиональной саморефлексии и открыто флексибильной и рационально критичной позиции. Это первая проблема, своими соображениями по которой я хотел бы поделиться с коллегами по цеху. А вторая – это поспешность, с которой иные профессионалы пытаются «помочь» клиенту, не сформулировав вместе с ним ту проблему в виде мишени, на которую следует воздействовать и производить какие-либо изменения в лучшую сторону. А потому много усилий и времени тратится с обеих сторон без нужного эффекта.

Я согласен с Г.В. Залевским [3] и Р. Шохетом и П. Ховкинсом [8], что одной из доминантных целей супервизии является преодоление/снятие «блокад изменений» (Й. Кенфер), или, более широко, превенция и коррекция различных проявлений фиксированных форм **профессионального** (выделено мной. – В.З.) поведения.

В связи с этим одним из ключевых моментов и ведущих задач супервизора и супервизии является именно задача «столкнуть» супервизируемого с его «кочки зрения» (А.И. Солженицын), способствовать расширению

его профессионального сознания и инициировать развитие широкого спектра профессионально адекватных и личностно конгруэнтных форм поведения в консультативно-терапевтической деятельности, с одной стороны, а с другой – не допускать активизации того или иного типа защит против супервизии, развития и изменений [8].

В качестве иллюстрации к высказанным соображениям приведу выжимку из отчета, составленного по результатам супервизорских сессий с «низшим командным составом» психологической службы одного из управлений силовых ведомств в Алтайском крае. Заинтересованность руководства психологической службы в супервизии можно объяснить прежде всего достаточно высокой текучестью кадров по причине относительно низкой заработной платы и (главное) напряженных условий профессиональной деятельности со специфическим контингентом. Однако в процессе супервизии выяснилось и нечто другое, уже являющееся собственным предметом супервизии, а именно: проблемы уровня профессионализма и личностной готовности психологов работать в данных условиях.

Кадровый состав психологической службы не обладает сколь-нибудь значимым опытом профессиональной деятельности, главное – характеризуется специфическими личностными и типологическими особенностями (к проблеме тропности человека и профессии), накладывающими отпечаток и на качественные признаки профессионального поведения психологов.

Как следствие – доминантными свойствами активности психологов службы являются достаточно вы-

¹ Организационно оформленная работа ведется с 2005 г. в Краевом государственном учреждении социального обслуживания населения «Алтайский краевой кризисный центр для мужчин». И надо отметить, что это, пожалуй, первый (если не единственный) опыт включения супервизора в работу сервисной государственной организации, востребованный именно «сверху», понимаемый администрацией как неотложная и настоятельная необходимость (хотя, надеюсь, пока, супервизор является по штату психологом, что тоже требует нормативно-правовой коррекции).

раженная профессиональная замкнутость, ригидность профессиональной позиции, использование других неэффективных способов психологической защиты в условиях напряженной, иерархически организованной деятельности.

В ходе супервизорской работы со специалистами психологической службы отмечены ключевые запросы, в соответствии с которыми осуществлены следующие супервизионные мероприятия.

Рассмотрена проблематика организации деятельности психологов и ее содержательные особенности в условиях жестко регламентированной иерархизированной системы подчинения, в том числе проблема соблюдения этического кодекса психолога и его согласования (приведения в содержательное и внутреннее соответствие) с жесткими требованиями уставов и иных внутренних регламентирующих документов.

Супервизором предложена схема «трехлучевого» распределения профессионального поведения в указанной ситуации, где один луч – формализованные требования системы, обеспечиваемые документально и формально, второй – соблюдение профессиональной этики посредством реализации качественных профессиональных процедур с идентифицированными клиентами и запросами; третий – личностно ориентированная рефлексия собственного психического статуса и актуального состояния. Данная схема позволяет психологу более продуктивно распределять свою психическую активность и формировать системы реагирования и эффективных защит в профессионально травмирующих ситуациях.

В силу известной феноменологии тропности (совместимости) человека и профессии субъект избирает ту сферу деятельности, которая наиболее близка его психическим свойствам. При этом в профессиональной деятельности индуцировавшие выбор характеристики начинают проявляться более рельефно и тотально, что иллюстрируется на супервизорских сессиях. На последних супервизируемые продемонстрировали высокую степень аффективного и когнитивного напряжения, которое выразилось в формальном (нерефлексивном) восприятии информации, хотя латентная вербальная диагностика на последующих сессиях показала признаки интегрированности новых сведений в профессиональную картину мира специалистов.

В процессе супервизии, во-первых, у супервизора нередко возникает, к сожалению, скрытая «обида» на супервизируемых, присутствующая, видимо, и у них на клиентов за безынициативность, нерефлексивность, сращивание/смещение целей и средств, «самоопускание» себя на более низкий уровень существования, который красиво и просто описывается в терминах классического бихевиоризма «стимул – реакция».

Во-вторых, совершенно четко диагностируется поведение, которое я бы определил как ригидное – в смысле приверженности не только жестким требованиям среды, т.е. должностным инструкциям, методическим

рекомендациям, сформированным в ходе обучения профессиональным установкам и навыкам, но в большей степени фиксированности на выученных терапевтических, консультативных, диагностических методиках, реестр которых не только особо не накапливается, но и ресурсы и/или рамки их применения не реализуются в полной мере.

Здесь, пожалуй, уместно вспомнить мнение А. Лазаруса [5] о том, что квалифицированный психотерапевт должен обладать «истинным хамелеонизмом». Как подчеркивал Р. Лондон, «к нашим пациентам мы применяем методы, а не теории – хотя теоретическое обоснование личности будет в значительной степени определять, какие методы приемлемы, а какие нет» (цит. по [5. С. 81–82]). Того же мнения Аллан и Мэри Айви, Л. Саймэк-Даунинг, которые, сравнивая квалифицированного и неквалифицированного психологов, отмечают: квалифицированный психолог «может предложить альтернативные восприятия... способен найти множество реакций... понимает и использует в работе множество концепций... активно осваивает новые теории...» [1. С. 31–32]. Можно думать, что тягчайшим грехом психолога является «грех ригидности» во всех возможных его проявлениях.

В-третьих, на что хочется обратить внимание уважаемого читателя, так это на чрезвычайно выраженное стремление как можно быстрее «помочь», «решить проблему!», хотя супервизируемые не до конца видят и способны вербализовать, даже во внутреннем плане, принципиальные различия между феноменами «проблема» и «проблемная ситуация» [1, 3, 9]. Дело в том, что важнейшим для качественной, квалифицированной и обоюдобезопасной (для клиента и для психолога) профессиональной деятельности, первичным (не в плане времени, а в смысле важности) является, наряду с психологической диагностикой, созданием эмпатических условий консультирования и, конечно же, «помощью клиенту», исследование условий внутренних и внешних («психологических» и «эмпирических»), на фоне которых ситуация начала формироваться, получила свое подкрепление, продолжает проявляться и в итоге разрушать относительно комфортное и безопасное существование личности. Я бы назвал это «коммуникативной диагностикой», т.е. исследованием психологических и эмпирических условий клиентского запроса в ходе открытого, позитивного общения с ним (т.е. собственно консультации, которая ведется в соответствии с формирующимся индивидуальным стилем профессиональной деятельности), причем исследование не точечное, а целостное (с акцентом на то, что в практическом консультировании необходимо вычленив более или менее значимые аспекты, факторы, влияющие на ситуацию клиента). В связи с этим хотелось бы вспомнить мысль замечательного отечественного психолога М.С. Роговина, который уже более 40 лет назад сформулировал принципиальные основания для подобной практики:

«...главный объект психологии – сам человек, продукт и в то же время творец определенной исторической эпохи, человек с его радостями и страданиями, успехами и ошибками, живой человек...» и его нельзя брать «вне общего контекста личности и деятельности» [7]. Той же мысли следуют в понимании процесса супервизии, исходя из позиций антропологической психологии, и ученики М.С. Роговина [4].

К чему я привожу столь объемные рассуждения? Дело в том, что очень хочется, чтобы в супервизии (к чему пытаюсь всемерно стремиться) развивалась не только сама супервизия, но реализовывалась известная цель: «...сделать начинающих психологов-консультантов и психотерапевтов опытными (подчеркнуто мной. – В.З.) психологами-консультантами и психотерапевтами», чтобы они «эффективно исполняли свою профессию» [3. С. 28–29]. И в этом смысле я стремлюсь не только и не столько удовлетворять запросы супервизируемых в повышении их компетенции в плане применения каких-то технических инструментов, в проживании личностных эффектов (последствий) профессиональной практики, а (перефразируя З. Фрейда) способствовать усвоению базисной профессиональной позиции, смысл которой как раз и состоит в целостном, многоуровневом исследовании (А. Бек: «научно-исследовательское мышление») клиента и его ситуации.

Усваивая базовую профессиональную позицию, важно поддержать психолога-психотерапевта не только в его собственном профессиональном развитии, но и стимулировать его понимание того факта, что при всей «личности», персонифицированности его профессиональной деятельности его личность должна в большей или меньшей степени оставаться скрытой от клиента, быть, так сказать, «героем второго плана» в процессе консультирования и терапии, охраняться нежно и трепетно от травмирующих влияний рабочих ситуаций, работать, в определенном смысле, по юнгианской модели Persona (то, что мы презентуем миру – клиенту), и все это

для того, чтобы «совершенствуя качество оказания психологической помощи другим людям, уметь защитить себя от таких проблем профессиональных психологов и психотерапевтов, как «синдром эмоционального выгорания», «профессионально-личностные деформации» и т.д.» [3. С. 84]. И это при том, что психолог «не может – не умеет, не должен – вынести свою личность за скобки отношений с клиентом» [6. С. 20]. Однако он должен ограничиваться одним «каналом» взаимодействия с клиентом – сопереживания, глубокой эмпатии. Мне кажется, и в этом я согласен с А.Г. Лидерсом, что «этим недооценивается интеллектуальный компонент сопереживания» [6. С. 27]; считая себя методологически ориентированным на концептуальные положения современной бихевиорально-когнитивной психологии и супервизии (А. Эллис, А. Лазарус, Г.В. Залевский, А. Бек и др.), соответственно, полагаю ведущую роль когнитивной в динамике эмоциональных процессов личности. Тем более, если мы рассматриваем такую сложную, многогранную и стрессогенную профессиональную деятельность, как деятельность психолога и психотерапевта, для которого «холодная голова» – условие и профессионального успеха, и профессиональной и личностной сохранности.

Как я уже отмечал выше в связи со своей «школьной» принадлежностью, основные правила (девизы) современной бихевиорально-когнитивной психологии и супервизии начинаются со слова «думай!» [3]. Так вот, думая, а значит, постоянно интеллектуально развиваясь [2], психолог, психотерапевт в процессе супервизии и за ее рамками должен быть способным ответить на вопросы: кто я и зачем этим занимаюсь? (А. и М. Айви); почему у меня не все получается в моей профессиональной деятельности, как это связано с моей личностью; как стать более эффективным в оказании психологической помощи клиентам?

Как показывает мой опыт, на большинство из этих вопросов дает ответ участие в супервизии, индивидуальной и групповой.

Литература

1. Айви Аллан Е., Айви Мэри Б., Саймэк-Даунинг Л. Консультирование и психотерапия. Сочетание методов, теории и практики. Новосибирск, 1987. 583 с.
2. Залевский В.Г. Психическая ригидность–флексibilitätность как интраличностный ресурс профессиональной адаптации (на примере пере-квалификации на психолога): Дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 1999. 296 с.
3. Залевский Г.В. Психологическая супервизия: современное состояние и перспективы развития. Томск: ТМЛ-Пресс, 2008. 160 с.
4. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоциоэтическая модель развития личности и ее здоровья // Сиб. психол. журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
5. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
6. Лидерс А.Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту // Журнал практического психолога. 1996. № 3. С. 15–28.
7. Роговин М.С. Введение в психологию. М., 1969.
8. Ховкин Р., Шохет Р. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: Речь, 2002. 352 с.
9. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. 2-е изд. / Пер. с англ. Т. Саушкиной. СПб.: Речь, 2002. 352 с.

SUPERVISION IN SOCIAL SPHERE (WORKS EXPERIENCE). Part 1
Salevsky V.G. (Barnaul)

Summary. It was presented a part of experience of supervision in social service organization. Was showed authors position on the many tiles of supervision and basically problems, which like supervisially questions may be rated.

Key words: supervision; psychologist; psychological help; professional situation; professional behavior.

ИНФОРМАЦИЯ

ИЗ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобр-образования России от 30 мая 2008 г. № 937-801 открыт диссертационный совет Д 212.267.16 по защите диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по специальностям 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии», 19.00.04 – «медицинская психология».

Председатель диссертационного совета – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии ТГУ Г.В. Залевский; заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор В.Е. Клочко; ученый секретарь – кандидат психологических наук Т.Г. Бохан.

26 ноября 2009 г. состоялись заседания диссертационного совета по защите диссертаций:

– Мазуровой Л.В. «Особенности психологической защиты и копинг-стратегий у женщин с алкогольной зависимостью и созависимостью (психокоррекционный аспект)» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.04 – «медицинская психология»;

– Волковой О.В. «Особенности волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.04 – «медицинская психология».

27 ноября 2009 г. состоялись заседания диссертационного совета по защите диссертаций:

– Кравцовой Н.А. «Психологическое содержание организационных форм и методов оказания помощи детям и подросткам с психосоматическими расстройствами» на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.04 – «медицинская психология»;

– Лукьянова О.В. «Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире» на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии».

*Ученый секретарь совета
доктор психологических наук, доцент
Т.Г. Бохан*

В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобр-науки России от 30 мая 2008 г. № 937-802 открыт диссертационный совет Д 212.267.20 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по специальностям 19.00.13 – «психология развития, акмеология» (психологические науки); 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» (педагогические науки).

Председатель диссертационного совета – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления образованием ТГУ Г.Н. Прокументова; заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии личности, декан факультета психологии ТГУ Э.В. Галажинский; ученый секретарь – доктор педагогических наук, доцент И.Ю. Малкова.

25 ноября 2009 г. состоялись заседания диссертационного совета по защите диссертаций:

– Никульшина С.М. «Условия формирования профессиональной компетентности педагогов для решения задач модернизации образования в сельских малокомплектных общеобразовательных учреждениях» на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования» (научный руководитель – доцент С.И. Ануфриев);

– Веденеевой Е.В. «Мотивационный компонент личностной беспомощности на разных возрастных этапах» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.13 – «психология развития, акмеология» (научный руководитель – доцент Д.А. Циринг);

– Щегловой Э.А. «Склонность к манипулированию и формы ее проявления в профессионально-педагогической деятельности» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.13 – «психология развития, акмеология» (научный руководитель – профессор Н.Н. Палагина).

*Ученый секретарь совета
доктор педагогических наук, доцент
И.Ю. Малкова*

НАШИ АВТОРЫ

Абросимова Юлия Александровна, заместитель директора Научно-практического центра Эриксоновской Коммуникации (Саратов). E-mail: ericom007@mail.ru

Акимова Наталья Николаевна, доцент кафедры психологии и педагогики Российской академии образования. Рубцовский филиал (Рубцовск). E-mail: akimov_72mail.ru

Бескова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и педагогики Института социального образования (филиал) Российского государственного социального университета (Саратов). E-mail: tatbeskova@yandex.ru

Буторин Геннадий Геннадьевич, доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета (Челябинск). E-mail: g1966@mail.ru

Буторина Наталья Ерофеевна, доктор медицинских наук, профессор кафедры детской, подростковой психиатрии и медицинской психологии Уральской государственной медицинской академии дополнительного образования (Челябинск). E-mail: g_butorin@mail.ru

Вассерман Людвиг Иосифович, доктор медицинских наук, профессор, руководитель лаборатории клинической психологии и психодиагностики научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург). E-mail: psy_lab@inbox.ru

Гарифуллин Рамиль Рамзиевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Казанского государственного университета культуры и искусств (Казань). E-mail: garifullin@mail.ru

Горбатов Дмитрий Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Международного института компьютерных технологий (Воронеж). E-mail: gorbatov@mail.ru

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии (Пенза). E-mail: kukareke@rambler.ru

Залевский Владислав Генрихович, кандидат психологических наук, супервизор КГУСО «Алтайский краевой кризисный центр для мужчин», доцент кафедры общей и прикладной психологии Алтайского государственного университета (Барнаул). E-mail: zwg73@yandex.ru

Залевский Генрих Владиславович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной федерации психического здоровья, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: usua9@sibmail.com

Иовлев Борис Вениаминович, кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник лаборатории клинической психологии и психодиагностики Научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург). E-mail: psy_lab@inbox.ru

Клыпа Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики Северо-Восточного государственного университета (Магадан). E-mail: ovk61@mail.ru

Корниенко Дмитрий Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Института психологии Пермского государственного педагогического университета (Пермь). E-mail: corney@yandex.ru

Косолапова Нина Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Восточно-Сибирской государственной академии образования (Иркутск). E-mail: nkos_20@mail.ru

Кузьмина Юлия Викторовна, ассистент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: usua9@sibmail.com

Ласовская Татьяна Юрьевна, кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой клинической психологии Новосибирского государственного медицинского университета (Новосибирск). E-mail: las121268@mail.ru

Лукьянов Олег Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Томского государственного университета (Томск).
E-mail: Lukyanov@post.tomica.ru

Магазева Елена Анатольевна, соискатель кафедры общей психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (Омск). E-mail: psycholog1981@yandex.ru

Потемкина Елена Анатольевна, соискатель курса психиатрии, наркологии и психотерапии ФПК и ПП Уральской государственной медицинской академии (Екатеринбург). E-mail: nazarjev@r66.ru

Самсоненко Людмила Сергеевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета (Оренбург). E-mail: isamsonenko@yandex.ru

Червинская Ксения Ральфовна, кандидат технических наук, доцент кафедры эргономики и инженерной психологии Санкт-Петербургского государственного университета, старший научный сотрудник лаборатории клинической психологии и психодиагностики Научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург). E-mail: ks.56@mail.ru

Чиждова Марина Борисовна, старший преподаватель кафедры общей психологии Оренбургской государственной медицинской академии (Оренбург). E-mail: chm2202@bk.ru

Ячников Сергей Владимирович, клинический психолог, преподаватель кафедры клинической психологии Новосибирского государственного медицинского университета (Новосибирск). E-mail: zbxybrjd@yandex.ru

Якоцуц Ольга Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и методики национального и поликультурного образования Института саяно-алтайской тюркологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Абакан). E-mail: yakotsuts08@rambler.ru

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В «СИБИРСКОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Редакция принимает статьи, набранные в текстовом редакторе WinWord. Статьи должны быть представлены в электронном и в распечатанном виде (формат А4). Иллюстрации (рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т.п.) дополнительно предоставляются в отдельных файлах, вложенных в авторскую электронную папку.

Все рисунки выполняются только в черно-белой гамме, полноцветные иллюстрации не допускаются.

В начале статьи указывается номер по Универсальной десятичной классификации (УДК).

Приводятся (каждый раз с новой строки):

– название статьи (заглавными буквами, по центру);

– инициалы и фамилия автора (по центру), название города (в скобках);

– краткая аннотация (до 50 слов), которая предваряется словом «**Аннотация**», выделенным жирным шрифтом;

– список ключевых слов (5–7), предваряющийся словосочетанием «**Ключевые слова**» (с двоеточием, после которого перечисляются слова через точку с запятой).

Текст набирается шрифтом Times New Roman. Размер шрифта – 12, межстрочный интервал – полуторный, поля: левое – 20 мм, правое – 20 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 25 мм, абзацный отступ – 10 мм.

Нумерация страниц сплошная, с 1-й страницы, внизу по центру.

При использовании дополнительных шрифтов необходимо представить их в редакцию в авторской электронной папке.

Ссылки на использованные источники приводятся после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования, тома и страницы, например: [9. Т. 2. С. 25]. **Список литературы** располагается после текста статьи, предваряется словом «Литература», нумеруется (начиная с первого номера) и **оформляется в алфавитном порядке. Его оформление должно соответствовать общепринятым требованиям.** Под одним номером допустимо указывать только один источник. Количество ссылок не должно превышать 20 (за исключением обзорных статей).

Примечания оформляются в виде **концевых** сносок.

После списка литературы приводятся на английском языке (каждый раз с новой строки):

– название статьи (заглавными буквами);

– фамилия автора и инициалы, название города (в круглых скобках);

– аннотация (**Summary**);

– ключевые слова (**Key words**).

Объем статьи, включая аннотацию и список литературы: для авторов, имеющих учёную степень, **не более 12 стр.**, для авторов без учёной степени – **до 5 стр.**

Отдельным файлом (а также в распечатанном виде) обязательно предоставляются сведения об авторе по форме:

– фамилия, имя, отчество (полностью);

– учёная степень, учёное звание;

– должность и место работы / учёбы (кафедра / лаборатория / сектор, факультет / институт, вуз / НИИ и т.д.) без сокращений, например:

Иванов Иван Иванович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Энского государственного университета (Энск). E-mail: ivanov@mail.ru

Кроме того, отдельно в том же файле указываются:

– ФИО, должность и место работы научного руководителя (для студентов, аспирантов и соискателей);

– специальность (**название** и номер по классификации ВАК);

– почтовый адрес (рабочий, домашний);

– телефоны (служебный, домашний, **сотовый**).

Статья и сведения об авторе заверяются подписью автора (и научного руководителя – в случае, если автор не имеет учёной степени).

Всего автор оформляет и подаёт 2 электронных и бумажных документа:

1) текст статьи;

2) сведения об авторе.

Файлы, представляемые в редакцию, должны быть поименованы по фамилии автора (например, Иванов1.doc, Иванов2.doc) и вложены в папку, названную аналогично (например, Иванов). **При передаче электронной папки обязательно использование архиваторов WinZip или WinRar (например, Иванов.zip или Иванов.rar).**

Авторы должны представить в редакцию письмо, в котором указывается согласие автора на публикацию статьи и размещение её в Интернете. Письмо должно быть подписано автором и заверено в организации, в которой он работает или обучается. В случае соавторства каждый из авторов подписывает и заверяет отдельное письмо.

Бумажные варианты статей направляются по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, факультет психологии, редакция «Сибирского психологического журнала» и **обязательно** дублируются на сайте журнала в разделе «Регистрация»: <http://spj.tsu.ru>

Статьи, присланные по электронной почте, не рассматриваются.

После регистрации и прикрепления статьи авторы имеют возможность отслеживать изменение ее состояния (получение бумажного варианта, результат рецензирования и т.д.) в своем личном профиле.

Не рекомендуется посылать статьи ценным письмом или бандеролью, т.к. это значительно задерживает получение вашего почтового отправления. В случае несоблюдения каких-либо требований редакция оставляет за собой право не рассматривать такие статьи.

Публикации аспирантов осуществляются на некоммерческой основе.

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор Г.В. Залевский

№ 35. 2010 г.

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Томский государственный университет, факультет психологии,
редакция Сибирского психологического журнала.
Телефон редакции (3822) 52-95-80; факс (3822) 52-97-10
E-mail: den@psy.tsu.ru
Залевский Генрих Владиславович

Редактор К.Г. Шилько
Корректор Ю.П. Готфрид
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки А.В. Бабенко

Подписано к печати 10.02.2010 г.
Формат 60x84/8. Бумага белая офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Ризография. Усл. печ. л. 10,9. Тираж 1000 экз.

Издательство «ТМЛ-Пресс»
634050, г. Томск, ул. Гагарина, 31, оф. 49
Тел. 8-3822-52-66-83