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

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 45

Томск
2012

УЧРЕДИТЕЛЬ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(факультет психологии)

Главный редактор – Г.В. Залевский, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО, заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной федерации психического здоровья

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Богомаз С.А., д-р психол. наук, проф.; **Бохан Т.Г.**, д-р психол. наук, доц.; **Галажинский Э.В.**, д-р психол. наук, проф., действительный член 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.; **Краснорядцева 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., чл.-кор. РАМН (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); **Клочко 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

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 45 2012 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

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Замарёхина И.В., Черданцева А.В. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО МИРА СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ 7
Козлова Н.В., Малкова И.Ю., Щеглова М.С. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА МИРА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (на материале сибирских вузов) 20
Кровицкая И.В. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ 28

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. ПСИХОГИГИЕНА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ: КРАТКАЯ ИСТОРИЯ, ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ 32
Василенко Д.А. ВЛИЯНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ ВОСПОМИНАНИЙ НА ИЗМЕНЕНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА 39
Ткаченко Г.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАНДАЛЫ В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ И ПСИХОТЕРАПИИ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ 48
Шульмин М.П. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ МИКРОСИСТЕМЫ НА ПРОЦЕСС СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В СУБЪЕКТИВНЫХ МИРАХ ИНВАЛИДОВ 55

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Буенок А.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ СТИЛЕЙ ЮМОРА В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 60
Кужелева-Саган И.П. ВОЗМОЖНОСТИ НОВЫХ МЕДИА В РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ 65
Филинкова Е.Б. МОТИВАЦИЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЫ О ПЕРЕХОДЕ НА СЛЕДУЮЩИЙ УРОВЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ 73

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Бугрова Н.А. ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТИ И СМЫСЛОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В НАЧАЛЕ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ 86
Бушов Ю.В. РОЛЬ ФАЗОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ МЕЖДУ ВЫСОКО- И НИЗКОЧАСТОТНЫМИ РИТМАМИ ЭЭГ В КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССАХ И МЕХАНИЗМАХ СОЗНАНИЯ 98
Мунгалов В.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА 104
Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПСИХОЛОГИИ, СИСТЕМНОЕ ПОНИМАНИЕ ПСИХОТЕРАПИИ И МЕТОДОЛОГИЯ СУПЕРВИЗИИ 112

В ПОМОЩЬ ПСИХОЛОГУ: ИССЛЕДОВАТЕЛЮ И ПРАКТИКУ

Аликина Е.Л. ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА Q-СОРТИРОВКИ В ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАНИЯ МАТЕРЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 116

ИНФОРМАЦИЯ

Из диссертационных советов 124
Наши авторы 125

Правила оформления материалов для публикации
в «Сибирском психологическом журнале» 128

CONTENTS

ADDRESS TO READERS 5

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Zamarehina I.V., Cherdantseva A.V. FEATURES OF THE COMMUNICATIVE WORLD OF SPECIALISTS OF SERVICE OF THE EMERENCY PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE 7
Kozlova N.V., Malkova I.Y., Shcheglova M.S. CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL WORLDVIEW OF HIGHER EDUCATION STUDENTS (based on the Siberian region) 20
Krovitskaya I.V. EMOTIONAL MATURITY OF PUPILS 28

CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH

Salevskij G.V., Kuzmina Y.V. THE PSYCHOHYGIENE IN THE CONTEXT OF THE HEALTH PSYCHOLOGY: SHORT HISTORY, TASKS AND PROBLEMS 32
Vasilenko D.A. INFLUENCE OF ALTERNATIVE AUTOBIOGRAPHICAL RECOLLECTIONS ON WAYS OF HUMAN BEHAVIOR 39
Tkachenko G.A. A MANDALA IN PSYCHO-DIAGNOSTICS AND PSYCHOTHERAPY OF CANCER PATIENTS 48
Shulmin M.P. CONCEPTUAL BASES OF RESEARCH OF ECOLOGICAL MICROSYSTEMS INFLUENCE ON SENSE CREATING PROCESS IN SUBJECTIVE WORLDS OF DISABLED PEOPLE 55

SOCIAL PSYCHOLOGY

Buenok A.G. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS PREFERABLE HOUMOR STYLES IN MANAGEMENT 60
Kuzheleva-Sagan I.P. THE OPPORTUNITIES OF NEW MEDIA IN THE DEVELOPMENT OF THE UOUTH'S INNOVATIVE POTENTIAL 65
Filinkova E.B. MOTIVATION OF DECISION-MAKING BY HEADS OF SCHOOLS ABOUT TRANSITION TO THE FOLLOWING MANAGEMENT LEVEL 73

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

Bugrova N.A. THE PHENOMENON OF PERSONALITY AND PRIORITIES OF MEANING IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN THE BEGINNING OF THE THIRD MILLENNIUM 86
Bushov Y.V. ROLE OF PHASE INTERACTIONS BETWEEN HIGH- AND LOW-FREQUENCY RHYTHMS EEG IN COGNITIVE PROCESSES AND CONSCIOUSNESS MECHANISMS 98
Mungalov V.N. PSYCHOLOGICAL HUMAN SPACE 104
Burlakova N.S., Oleshkevich V.I. CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY, SYSTEM ANALYSIS IN UNDERSTANDING PSYCHOTHERAPY AND THE METHODOLOGY OF SUPERVISION 112

FOR PSYCHOLOGIST HELPING: RESEARCHERS AND PRACTIONERS

Alikina E.L. DIAGNOSTIC POSSIBILITY OF THE METHOD Q-SORT METHOD IN THE STUDY OF THE KNOWLEDGE OF PARTIKULARITY OF A MOTHER OF CHILDREN'S INDIVIDUALITY 116

INFORMATION

From dissertation advices 124
Our avtors 125
Rules of registration of materials in SPM 128

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

Дорогие коллеги и друзья, здравствуйте!

Настоящий номер нашего журнала выходит в свет в сентябре, когда в образовательных учреждениях всех уровней начинается новый учебный год. В первые классы общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, на первые курсы техникумов, училищ и вузов придет новое поколение. Это, конечно, не те первоклассники и первокурсники, которых мы знаем из прошлых лет, это во многих отношениях совершенно другие люди! Мы знаем, что имеет место попытка оценивать их готовность (психологическую) к образованию, к школе. Но жизнь и опыт вопрошают: а как насчет готовности (психологической, педагогической, методической и человеческой) школы, да и вуза, к встрече с этими новыми первоклассниками и первокурсниками? К сожалению, тест на такую готовность, готовность неформальную, педагогические коллективы и педагоги, увы, не проходят, а зря! Вряд ли смотр сил, который называется «августовские педагогические чтения» (или конференции) в полной мере решают такую задачу. Не в состоянии ее решить и школьные психологи (педагоги-психологи), которых все еще во многих школах нет (или один-два на всю школу) и которые очень часто занимаются не тем, чем должны заниматься; они находятся в прямом подчинении дирекции школы. Такие психологи вряд ли в состоянии проявить инициативу и быть независимыми в своей работе, в своих действиях и оценках, в чем я убеждался не раз. На мой взгляд, маленькой, но полезной мерой было бы выведение школьных психологов из подчинения дирекции школы, чтобы они не опасались увольнений. К сожалению, именно школьные психологи подпадают под пресс процессов модернизации, инноватизации и т.д. По моему глубокому убеждению, школьные психологи должны работать прежде всего с учителями и родителями как с посредниками между психологом и учеником (медиаторный принцип), а уже в каких-то конкретных случаях – с учениками, ведь нереально, чтобы школьный психолог мог дойти до каждого ученика, даже «проблемного» (трудного). Если бы наши «образованцы» учли, например, европейский опыт (мне пришлось знакомиться с ним в Бельгии, Германии), где школа в таких случаях сотрудничает через школьного психолога и с его участием с медико-психолого-социальными центрами (района, города и т.д.), то многих проблем можно было избежать.

И надо, конечно, начинать с начальной школы, поскольку большая часть проблем в средних и старших классах начинаются в начальной школе. Нечто подобное имеет место и в вузе.

Почему я так много говорю об образовании, особенно школьном? Потому что я хочу обратить внимание, прежде всего психологической общественности, на проблемы в нем, которые нередко скрываются за бумом так называемых инновационных процессов. Редакция журнала ждет соответствующих материалов по психологическим и другим проблемам нашего общего и профессионального образования. Некоторые статьи данного номера нашего журнала отражают так или иначе обозначенные выше проблемы общего и высшего профессионального образования. Будем и впредь приветствовать поступление в редакцию статей на эти актуальные темы.

В заключение хочу пожелать крепкого здоровья, благополучия и успехов читателям и авторам нашего журнала, а также их близким – возможно, участникам образовательного процесса.

Будьте здоровы!

Главный редактор
Г.В. Залевский

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО МИРА СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

И.В. Замарёхина, А.В. Черданцева (Чита)

Аннотация. Рассматривается проблема коммуникативного мира личности сотрудников службы экстренной психологической помощи. Приводится обоснование необходимости изучения особенностей транскоммуникативных состояний в процессе осуществления профессиональной деятельности. Выявлены особенности организации внешнего и внутреннего коммуникативного пространства специалистов службы. Показано, что специфика коммуникации в профессиональной среде является главным источником развития транскоммуникативного потенциала личности специалиста службы экстренной психологической помощи.

Ключевые слова: коммуникативный мир личности; транскоммуникативный потенциал; экстренная психологическая помощь; телефон доверия (ТД).

Современная ситуация развития служб экстренной психологической помощи подчеркивает актуальность использования технологий профессиональной поддержки специалистов, одной из которых является супервизия. В поиске эффективных форм профессиональной поддержки особый интерес вызывают ресурсы профессиональной коммуникации, так как специфика телефонного консультирования обусловливается в первую очередь особенностями коммуникативного процесса.

В отечественной и зарубежной психологической науке коммуникация как феномен представляется особенностями индивидуально-психологических свойств личности (Ильина А.И., 1961; Леви В.Л., 1967; Волков Л.З., 1970; Жемчугова Л.В., 1985; Куницына В.Н., 1991; Крупнов А.И., 1995; Латынов В.В., 1995; Бодалев А.А., 1996; Менджерицкая Ю.А., 1998; Кукуев Е.А., 2002; Зимбардо Ф., 1991; Зимбардо Ф., Рэдл Ш., 2005 и др.). Исследования явлений коммуникации и общения в психологическом аспекте позволили выделить в научном категориальном аппарате такие понятия, как «индивидуальный стиль общения» (Мерлин В.С., 1982), «коммуникативные модусы человека» (Бейтсон Г., 1959), «коммуникативное ядро личности» (Бодалев А.А., 1994), «коммуникативный потенциал человека» (Максимова Р.А., 1981; Рыжов В.В., 1995), «коммуникативная компетентность» (Куницына В.Н., 2001), «коммуникативные личностные ресурсы» (Сирота

Н.А., Ялтонский В.М., 2007). Все эти понятия характеризуют психологический феномен коммуникации в узком смысле, не раскрывая содержательного аспекта, всей многогранности и многоуровневости феномена коммуникации, что обусловливает необходимость в исследовании проблемы организации коммуникации в условиях телефонного психологического консультирования.

Наиболее адекватным научным конструктом, по нашему мнению, является феноменология коммуникативного мира личности. Данное понятие было введено в научно-методологический аппарат в 1978 г. В.И. Кабриным.

Психологические концепции коммуникации появлялись в разных научных школах и направлениях: бихевиоризме, психоанализе, гештальтпсихологии, гуманистической и экзистенциональной психологии и др. Исторически большое значение в исследовании коммуникации придавалось диалогу, а личность при этом понималась как уникальная, целостная система, стремящаяся к постижению собственной индивидуальности через интеграцию многогранных сторон жизненной организации в интрапсихическом, интерперсональном и трансперсональном плане.

О континууме диалогических форм писал М.М. Бахтин. Такой континуум предполагает существование двух полюсов. На одном полюсе сосредоточены монологические компоненты, а на другом – подлинно диалогические феномены, связующим звеном континуума являются двойственные переходные формы между монологом и диалогом.

Исходя из философских представлений феномена диалога М.М. Бахтина, М. Бубера, С.Л. Франка, П.А. Флоренского, В.А. Библера, современной психологии диалога Т.А. Флоренской, Г.А. Ковалева, А.Ф. Копьева, Г.М. Кучинского, А.Б. Орлова, можно сделать вывод о том, что диалог не следует понимать как стереотипный акт речевого общения, отражающий процесс коммуникативного взаимодействия. Диалог – это многомерный, многоуровневый, многофакторный, трансцендентный феномен, сущность которого открывается человеку в интеграции его многогранных, парадигмальных форм, структур, ракурсов, аспектов. В диалоге происходит трансперсональное раскрытие человеческой сущности. Диалог – это экзистенциальная встреча человека с человеком, человека с самим собой, человека с миром, в которой раскрывается личность.

М.М. Бахтин считал, что личность – это прежде всего «говорящее бытие». Например, давая определение голосу человека, М.М. Бахтин писал: «Определение голоса. Сюда входят и высота, и диапазон, и тембр, и эстетическая категория (лирический, драматический и т.п.). Сюда входят и мировоззрение, и судьба человека» [1. С. 337]. Им было конкретизировано положение о том, что человеческая мысль отражает не только бытие объекта, но и бытие познающего субъекта. М.М. Бахтин утверждает, что ни одно словесное высказывание не может быть

отнесено полностью на счет только высказывающего, так как является продуктом взаимодействия говорящего и социальной ситуации. В данном контексте он выделил такие явления, как скрытый диалог, скрытая полемика, внутренняя диалогизация речи говорящего и т.п. Все эти положения находят отражение в специфике телефонного консультирования, которое обусловливается диалогичностью отношений консультанта и абонента. В результате таких отношений происходит динамика собственной позиции абонента, которая инициирует внутренний диалог и способствует осознанию экзистенциальных феноменов бытия.

Рассматривая особенности коммуникативной деятельности в условиях телефонного консультирования, необходимо учитывать особенности процессов мышления, так как коммуникация, речь непосредственно связаны с мышлением. Интересным представляется подход К. Дункера к определению мышления. В рамках психологии мышления К. Дункер понимал мышление как динамический процесс, в котором большое значение имеет коммуникация. Он акцентировал внимание на возможности переструктурирования проблемной ситуации на уровне мыслительного процесса, где посредством аутокоммуникации происходит понимание проблемы и определение значения ее элементов, что способствует возникновению инсайта и позволяет формировать функциональное решение, которое в последующем воплощается в материале актуальной ситуации.

Психологическая сущность ситуации не порождается физическим окружением. Она определяется как структура целостных связующих элементов, существующих по законам гештальта. Субъект решает проблему через задачу. Решение заключается в трансформации (добавления или ликвидации) элементов проблемной ситуации в рамках целого, основанного на гештальтподходе.

Переструктурирование проблемной ситуации предполагает решение задачи. Решение задачи достигается посредством метода рассуждения вслух. Рассуждение вслух – это интерактивный процесс решения задачи, который определяется инструкцией. Сущность метода заключается в том, что рассуждая вслух, субъект актуализирует внутренне диалогичное коммуникативное пространство, что является неотъемлемой частью процесса успешного решения задачи. Установка «думать вслух» является не только результатом самонаблюдения. В процессе самонаблюдения человек определяет самого себя мыслящим индивидом, являющимся предметом самостоятельного наблюдения. Способы мышления субъекта при рассуждении вслух концентрируются непосредственно на сущности возникающих вопросов, на вербализации возможных решений. Однако рассуждение вслух предполагает анализ и невербального компонента речевой активности субъекта. Учитываются и интерпретируются с точки зрения функциональности жесты и знаки. Таким образом, с помощью метода рассуждения вслух появляется возможность интерпретации данных с учетом особенностей

и определенной динамики как способа переструктурирования проблемной ситуации. Рассуждение вслух осуществляется посредством диалогичности, отражающей интерперсональную сферу субъекта [2].

Психотехники дункеровского мышления находят свое отражение и в специфике телефонного консультирования. Анализ показывает, что в процессе беседы абонента с консультантом первый проговаривает проблемную ситуацию, рассуждает о возможностях ее решения, что приводит к осознанию ее предмета и определению пути решения. Зачастую это происходит без вмешательства консультанта и достигается за счет эффекта проговаривания.

Исследуя особенности коммуникативной деятельности специалистов службы экстренной психологической помощи, мы обратились к методологическим основаниям коммуникативного подхода, в частности, концепции транскоммуникации В.И. Кабрина. В данной концепции показано, что транскоммуникация позволяет синтезировать уровни ментальной сферы личности в контексте ее коммуникативного мира, а значит, во многом может определять динамику роста и развития личности в процессе осуществления профессиональной деятельности, в том числе специалиста службы экстренной психологической помощи.

Потенциал данного категориального понятия позволяет отразить невидимую, скрытую сторону сверхсложных, находящихся в непрерывной динамике психических явлений, отражающих процесс становления многомерного мира человека. Транскоммуникация как явление объединяет и обусловливает процессы и состояния, которые определяются «пиковым» душевным процессом и состоянием стресс-трансформации. Трансперсональное пространство является незаменимым фактором в процессах перехода человека на новые уровни транскоммуникативного бытия и приобретения нового, более совершенного и осмысленного способа существования, где задействуются творческие коммуникативные интеграционные факторы, определяющие траекторию жизненного развития. При этом коммуникабельность выступает как универсальный биокультуральный феномен, отвечающий за интеграцию жизненного пространства человека, где транскоммуникабельность является универсальным фактором ее развития. Идеология транскоммуникативного подхода показывает, что когда общаются два человека – общаются две вселенные как своеобразно синхронистические иерархии разнопорядковых (однако внутренне транскоммуникабельных) миров [4]. Путем эмпирического поиска теория подтвердила систему многогранности и многоуровневости структуры коммуникативного мира как особой психологической реальности. Она понимается как некое смыслообразующее и жизнетворческое психологическое пространство жизненного мира человека, которое задается транскоммуникативным потенциалом личности и способствует ее самореализации и личностному росту [Там же].

Транскоммуникация выводит человека за рамки обыденного, в сферу познания неизведанного, нового опыта действительности, который приобретается путем переживания потрясения, инсайта, катарсиса, транса и других состояний. В соответствии с этим А.У. Хараш указывает, что содержанием психической жизни субъекта является не *закрытое*, «внутрииндивидуальное», пространство, ограниченное поверхностью кожного покрова, а пространство коммуникаций и взаимодействий между людьми, которое выступает условием *открытости* человека в мир (культуры, социума, природы). А.У. Хараш различает интросубъектный и интерсубъектный подходы к пониманию процесса коммуникации. В этом контексте коммуникация является не только функцией, организующей связи и контакты между людьми. Коммуникация детерминируется интерпсихической деятельностью каждого субъекта, порождая тем самым интенцию к межличностной коммуникации [6]. Диалогичность как коммуникативное состояние характеризует межличностную коммуникацию и выражается в степени обращенности субъектов друг к другу. Коммуникативное состояние определяется уровнем готовности человека к приему со стороны других людей разного рода воздействий, под влиянием которых происходит трансформация личностной и деятельностной сфер жизни субъекта. Коммуникативное состояние не является статичным, оно изменяется в процессе взаимодействия с субъектом. Таким образом, можно заключить, что коммуникативное состояние возникает в процессе общения на внутриличностном уровне, затем выходит за его рамки в сферу межличностного взаимодействия, где встречается с коммуникативным состоянием «Другого», порождая тем самым новое пространство «между» как уникальную онтологическую реальность (М. Бубер). Это пространство является первостепенной формой человеческой действительности, существующей только в природе человеческих отношений.

Сказанное имеет прямое отношение к проблеме исследования коммуникативного мира в условиях осуществления профессиональной деятельности. Основанием для сохранности и устойчивости специалистов помогающих профессий является определенная степень открытости человека в мир, одним из условий которой является коммуникация.

В концепции транскоммуникации *открытость* характеризуется личностным ростом и общим развитием человека. В связи с этим личностное развитие предстает как транскоммуникативный синтез жизненных миров, определяющих сущность многомерного мира человека в условиях *открытого* жизненного пространства. Личностная незрелость в рамках данной концепции понимается как недоразвитие высшего уровня коммуникации и может характеризоваться *закрытостью* коммуникативного мира личности. Отсюда ключевыми факторами личностного роста являются коммуникабельность как свойство лично-

сти, характеризующее уровень общей жизнеспособности, и транскоммуникабельность, отвечающая за развитие потенциала личности.

Полнота и универсальность коммуникативной сущности личности воплощаются во внешних и внутренних диалогах, в динамичном взаимопроникновении субъектных и смысловых позиций. «Диалогичная личность» стремится жить в реалистичной ситуации, она способна к избирательности, ответственности, самоконтролю и выступает как сознающая и творящая себя индивидуальность. Благодаря *открытости* человек открывается новому опыту переживания встречи с иными мирами и субъектами, ценностями и смыслами, культурами и деятельностью, тем самым направляя вектор своей жизни в трансцендентные, трансграничные сферы развития своего человеческого потенциала.

Как уже было отмечено ранее, коммуникация в рамках телефонного консультирования имеет ряд специфических особенностей. Уточним, что коммуникация понимается нами как связь, сутью которой является процесс создания, передачи и понимания значимых сообщений между психологом и абонентом, целью которой является оказание психологической помощи абоненту. Специфика коммуникации в телефонном консультировании проявляется в том, что:

1) коммуникация преимущественно носит вербальный характер, другие каналы восприятия партнера по общению остаются не задействованными, что может выражаться в определенной степени отстраненности консультанта, а также в искажениях образа партнера по общению, формирующегося в процессе консультирования;

2) основной принцип осуществления экстренной психологической помощи по телефону состоит в анонимности звонящего. Эффектом реализации этого принципа является, с одной стороны, эффект доверительной беседы, когда личность консультанта идеализируется, с другой стороны, анонимность позволяет абоненту пренебрегать социальными нормами общения;

3) консультант службы «Телефон доверия» не выбирает себе партнеров по общению, не выбирает время беседы, имеет меньше возможностей завершить беседу, в то время как абонент свободен в выборе времени беседы, волен прервать коммуникацию по своему желанию.

Коммуникативный мир личности в теории транскоммуникации характеризуется такими особенностями, как избирательность; особенности отношений между партнерами; преемственность в отношениях, а также взаимность.

Избирательность детерминируется свободным выбором тем общения, связанных с интересами и проблемами, наполняющими жизнь человека, а также характеризуется добровольным выбором партнеров по общению в своем коммуникативном пространстве. Выше нами было показано, что абонент обладает большими степенями свободы как в выборе партнера по общению (есть возможность в любой момент завершить

контакт, если коммуникация с консультантом не устраивает), так и темы общения. Отсутствие возможности выбора для консультанта партнеров и тем для общения, по нашему мнению, является стрессогенным фактором коммуникативной ситуации телефонного консультирования.

Взаимодействие партнеров выстраивается в процессе определения сути контакта. Определенность взаимоотношений в коммуникации проявляется как обозначение профессиональной позиции консультанта и понимания абонентом возможностей и ограничений телефонного консультирования, когда контекст сообщения становится важнее самого сообщения. Выбирая службу «Телефон доверия» как способ получения психологической помощи, абонент не имеет представления о том, как этот процесс будет происходить. У абонента есть свои представления и ожидания относительно коммуникативного процесса с психологом службы, и зачастую они не совпадают с реальными коммуникативными возможностями консультанта, поэтому специалисту необходимо приложить определенные усилия по установлению взаимопомогающих отношений с абонентом в коммуникативном пространстве телефонного диалога.

Преемственность в теории транскоммуникации проявляется в соотношении образа себя с образом партнера, которые формируются в результате анализа и синтеза предыдущих встреч. В телефонном консультировании существуют два феномена, связанных с преемственностью взаимодействия. Во-первых, клиент может больше не обращаться за помощью к консультанту, что определяет отсутствие преемственности в коммуникациях. Другой фактор, влияющий на трудности установления параметров преемственности, заключается в особенностях поведения «регулярных» и «зависающих» абонентов, которые обращаются за психологической помощью постоянно. Отсутствие обратной связи от абонентов, а также целенаправленные действия по дестабилизации деятельности службы являются распространенным стрессогенным фактором коммуникативной ситуации. Продуктивная вовлеченность во взаимоотношения обусловливается возможностью быстро создавать конструктивные коммуникативные связи и умением эффективно завершать коммуникативный процесс, что накладывает дополнительную нагрузку на консультанта службы экстренной психологической помощи по телефону.

Взаимность рассматривается как эквивалент, дополняющий сформировавшиеся отношения. Эта особенность коммуникации в телефонном консультировании проявляется в эффективности взаимодействия, взаимной удовлетворенности результатом консультирования со стороны консультанта и абонента.

Таким образом, организация коммуникативного мира образуется синхронизацией встречных устойчивых коммуникативных ориентаций партнеров общения на базе общей предметной ситуации. Дифференциация коммуникативных отношений по факторам коммуникативной ситуации характеризуется:

– отношением к предмету общения; образует тему контакта;

– отношением к системе коммуникативных средств общения; оформляется в виде позиции;

– отношением к способу трансформации взаимосвязей между предметом и его отображением в коммуникативных средствах, связанной с решением коммуникативных проблем; выражается продуктивной вовлеченностью в общение;

– характером отношений субъекта общения к партнеру; рассматривается с точки зрения близости (диапазона приемлемости).

Коммуникативный мир также образуется и координационными факторами, связывающими коммуникативные отношения в динамическую систему, соответствующую фазам интеракций. Наиболее существенными составляющими этого процесса являются коммуникабельность (понятность), коммуникативность (понятливость), сопричастность (солидарность) и самоопределение. В.И. Кабриным было показано, что данные аспекты существенно влияют на формирование персонификаций, выполняющих регулятивные функции в общении и определяющих характер инструментальной самореализации личности.

Путем выделения из интерактных свойств устойчивых транзактных тенденций определяется характер совместимости между субъектом коммуникативного мира и партнерами по общению, который включает в себя:

– стремление к самоутверждению в общении – коммуникативная предрасположенность;

– стремление к перспективному согласованию коммуникативных ориентаций – коммуникативная согласованность;

– стремление дополнять, продолжать начатое партнером – коммуникативная дополнительность;

– стремление быть всегда на уровне партнера и отвечать взаимностью – коммуникативная эквивалентность.

Устойчивость, надситуативность этих характеристик делают их соразмерными основным свойствам личности (общей эмоциональной направленности, отношению к другим и к себе, продуктивности, оригинальности и т.д.), интегрирующим воедино ее мотивационный, когнитивный, инструментальный, эмоциональный аспекты активности [4, 5].

Проявление этих особенностей в организации коммуникации по телефону заключается в больших ограничениях и большей ответственности консультанта за результат коммуникации, что является фактором коммуникативного стресса и увеличивает риски эмоционального выгорания. Таким образом, коммуникация является необходимым условием осуществления профессиональной деятельности специалиста службы экстренной психологической помощи по телефону и обязательно должна быть предметом его профессиональной поддержки.

Для выявления особенностей коммуникативного мира личности специалистов (консультантов) службы экстренной психологической по-

мощи по телефону доверия (ТД), нами проведено исследование с использованием метода моделирования коммуникативного мира личности (ММКМ) В.И. Кабрина. Исходя из специфики изучаемого предмета, методика ММКМ была модифицирована нами в части инструкции, где респондентам предлагалось определить интересы и проблемы, наполняющие процесс профессиональной деятельности, и выделить партнеров общения в профессиональном коммуникативном пространстве. В исследовании приняли участие 19 консультантов службы экстренной психологической помощи по телефону, 10 из них являются сотрудниками линии ТД при государственном учреждении социального обслуживания «Центр психолого-педагогической помощи населению «Доверие» Забайкальского края, а 9 – сотрудниками линии ТД государственного стационарного учреждения социального обслуживания «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Надежда» Забайкальского края.

Наиболее общим интегральным показателем динамики коммуникативного мира в методике ММКМ является невербальный показатель «вектор роста», определяющий обобщенную субъективную оценку перспектив личностного роста и саморазвития, и проявляется как позитивная стресс-транс-формация в пространственно-временных координатах коммуникативного мира личности. Средний показатель этого параметра по выборке равен 3,8, что свидетельствует о положительной динамике коммуникативного мира специалистов службы ТД. При этом в пространстве внутренних коммуникаций и в пространстве внешних коммуникаций значения этого показателя совпадают, что свидетельствует об относительно равномерной динамике коммуникативного мира личности.

Отдельным невербальным показателем транскоммуникативных состояний по ММКМ является показатель *разнообразия шкальных типов* (РТ), который является, по нашему мнению, также показателем *открытости – закрытости* [3], поскольку он может отражать креативный транс, указывать на насыщенность жизненных переживаний и событий, а также широту взаимосвязей с окружающими. Степень открытости по этому показателю детерминируется диапазоном названных тем и партнеров.

Количество разных шкальных типов по интересам преобладает над количеством разных шкальных типов по партнерам (рис. 1). Это свидетельствует о том, что спектр чувственного переживания в большей степени выражен у испытуемых в сфере интересов, что вполне характерно для консультантов ТД, поскольку их деятельность обусловлена именно коммуникативной составляющей, представленной разнообразием переживаемых тем и проблем, которые наполняют их коммуникативный мир. Общее количество представленных шкальных типов по интересам также преобладает над общим количеством представленных шкальных типов по партнерам, что свидетельствует о большей степени открытости в сфере интересов. Обобщенные показатели по общему количеству представленных шкальных типов демон-

стрируют степень выраженности открытости, в нашем случае эта степень представлена средним значением, которое равно девятнадцати; максимальное значение общего количества представленных шкальных типов по ММКМ равно двадцати.

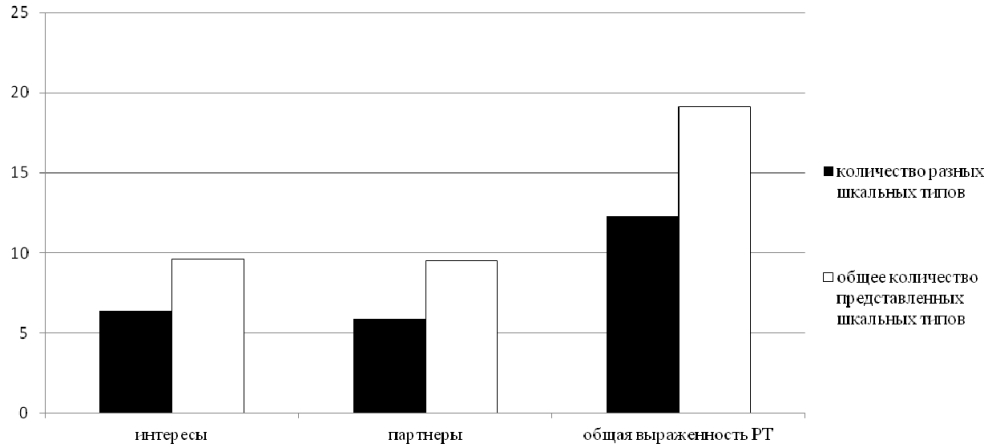

Рис.1. Средние значения показателя разнообразия шкальных типов в группе специалистов службы экстренной психологической помощи

Контент-анализ данных ММКМ позволяет представить систему вербальных показателей коммуникативного мира личности (рис. 2).

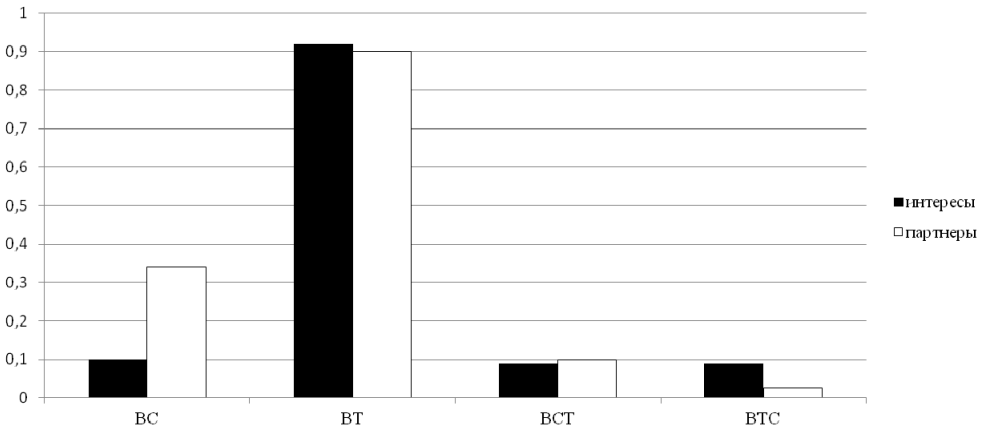

Рис. 2. Средние значения вербальных показателей коммуникативного мира специалистов службы экстренной психологической помощи: ВС – вербализация стресса; ВТ – вербализация транса; ВСТ – вербализация стресс-транс-формации; ВТС – вербализация транс-стресс-формации

Вербализация транса (ВТ) является преобладающей тенденцией коммуникативного мира консультанта ТД, при этом трансовые состояния характерны приблизительно в одинаковой степени как для внешнего, так и для внутреннего коммуникативного пространства. Необхо-

димо отметить, что транс в теории транскоммуникации В.И. Кабрина является фактором расширения коммуникативного мира.

Стресс в вербальных показателях (ВС) выражен значительно меньше. При этом специфика переживания стресса проявляется в его преобладании во внешних коммуникациях. Контент-анализ данных исследования показал, что основным источником стресса в коммуникациях являются абоненты как партнеры по общению. Вербализация стресс-транс-формации (ВСТ) представлена в данных незначительно, как и показатели транс-стресс-формации (ВТС).

Следующая группа показателей, с помощью которых можно охарактеризовать особенности коммуникативного мира личности, позволяет выявить факторы транскоммуникативного потенциала коммуникативного мира личности. К ним относятся: Рцт – ретроспективная значимость избранных (подчеркнутых в бланке) темы и партнера (КТС); Ацт – актуальная значимость избранных темы и партнера (КТС); Пцт – перспективная значимость избранных темы и партнера (КСС); Ицс – значимость избранной темы (КСС); Сцс – значимость близкого избранного партнера (КСС); Рос – ретроспективная значимость открытых тем и партнеров (КСС); Аос – актуальная значимость открытых тем и партнеров (КСС); Пос – перспективная значимость открытых тем и партнера (КТС); Иот – значимость темы, обсуждаемой с самым большим количеством партнеров (КТС); Сот – значимость партнера, с которым обсуждается наибольшее количество тем (КТС).

В теории транскоммуникации В.И. Кабрина показано, что транскоммуникативный потенциал личности является движущей силой (определяющим фактором) в процессе личностного роста, самоактуализации и самореализации личности. В связи с этим важным моментов в исследовании коммуникативного мира личности консультанта ТД является исследование именно факторов транскоммуникативного потенциала. Успешность осуществления профессиональной деятельности консультанта ТД, по нашему мнению, будет зависеть от положительной динамики транскоммуникативных состояний личности (ТК-состояния).

С помощью ММКМ мы смоделировали систему транскоммуникативных параметров в коммуникативном мире консультантов ТД.

Из таблицы видно, что центрация имеет наибольшую степень выраженности в системе транскоммуникативных параметров. Она показывает степень концентрации профессиональных и личностных проблем консультанта в сфере профессиональных интересов. Высокая степень выраженности центрации в факторе «перспектива» свидетельствует об отсутствии перспективы развития внутреннего коммуникативного пространства консультанта (расширение профессионального кругозора и формирование новых профессиональных компетенций), что, по нашему мнению, может являться показателем синдрома профессионального выгорания.

Система параметров ТК-состояний в К-мире личности по ММКМ

Параметры		Макроуровень К-мира				
		Ретроспектива	Актуальность	Перспектива	Интересы	Соучастие
Микро уровень К-мира	Центрация	0,2	2,0	7,8	2,7	2,0
	Открытость	0,8	3,0	3,5	2,0	2,8

Открытость как координата коммуникативного пространства личности менее выражена в системе транскоммуникативных параметров по показателю «перспектива». Данная тенденция может обусловливаться спецификой профессиональной деятельности (коммуникативная нагрузка, коммуникативное истощение, степень удовлетворенности качеством коммуникативных связей с абонентами), характеризующей коммуникативный мир личности консультантов ТД. Необходимо отметить, что открытость проявляется в факторах «ретроспектива», «актуальность» и «соучастие, партнерство» т.е. обусловливает прошлый опыт и настоящее состояние профессиональной поддержкой и партнерскими отношениями с коллегами. Таким образом, открытость обусловлена особенностью межличностных взаимоотношений в профессиональной среде телефонных консультантов, характеризующихся партнерством и соучастием, что в параметрической модели типологии транскоммуникативных состояний представлено коммуникативным транс-состоянием (КТС), где КТС соотносится с понятием личностной интеграции и индивидуации, сформулированным К.Г. Юнгом [7]. В концепции В.И. Кабрина данное проявление называется фактором коммуникативного транса, или «общим транскоммуникативным потенциалом личности, ответственным за ее рост и трансформацию» [5. С. 66].

В отсутствие возможности развития транскоммуникативного потенциала возникает риск деформации коммуникативного мира консультанта: консультант, не находящий адекватной профессиональной поддержки в коммуникациях с коллегами, начинает искать помощи и поддержки у абонента, обратившегося за психологической консультацией. Это будет выражаться в зависимости консультанта от мнения абонента о нем, в невозможности противостоять манипулирующим абонентам, появлении чувства счастья и радости, если абонент поблагодарил за работу, и ощущении опустошенности при агрессивных и манипулятивных звонках. Подобные риски диктуют необходимость мощной профессиональной поддержки в работе телефонного консультанта, когда его профессионализм и результативность деятельности не оказываются центрированными на клиенте и зависящими от последнего целиком и полностью.

Таким образом, профессиональная среда, специфика ее коммуникации, является главным источником развития транскоммуникативно-

го потенциала личности специалиста службы экстренной психологической помощи по телефону. Профессиональное общение с коллегами в таком случае является ресурсом профессионального развития и роста консультанта и служит основной точкой опоры в выстраивании системы профессиональной поддержки.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 337 с.
2. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления : сб. статей / под ред. А.М. Матюшкина ; пер. с нем. М., 1965. С. 86–234.
3. *Замарёхина И.В.* Особенности коммуникативного мира личности с разными показателями открытости – закрытости : дис. … канд. психол. наук. Томск : Том. гос. ун-т, 2010. 209 с.
4. *Кабрин В.И.* Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М. : Смысл, 2005. 248 с.
5. *Кабрин В.И.* Ментальная структура и динамика коммуникативного мира личности: методология, методы, эмпирические исследования : учебно-методическое пособие. Томск, 2002. 116 с.
6. *Хараш А.У.* «Другой» и его функции в развитии «Я» // Общение и развитие психики / под ред. А.А. Бодалева. М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. С. 31–46.
7. *Юнг К.Г.* Исследование процесса индивидуации. Тавистокские лекции. Киев : СИНТО, 1995. 236 с.

FEATURES OF THE COMMUNICATIVE WORLD OF SPECIALISTS OF SERVICE OF THE EMERENCY PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Zamarehina I.V., Cherdantseva A.V. (Chita)

Summary. The problem of the communicative world of the individual members emergency psychological assistance. We present the rationale for studying the characteristics transcommunicative states in the implementation of professional activity. The features of the organization of internal and external communication space specialist services. It is shown that the specifics of communication in a professional environment is a major source of development of individual transcommunicative potential specialist emergency psychological assistance.

Key words: the communicative world of the individual; transcommunicative potential; emergency psychological help; Telephone hotline.

УДК 159

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА МИРА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (на материале сибирских вузов)

Н.В. Козлова, И.Ю. Малкова, М.С. Щеглова (Томск)

Аннотация. Обсуждаются проблемы личностно-профессионального становления студентов в зависимости от инновационной активности региона. Показаны различия между группами по характеристикам профессионального образа мира, определяющим особенности личностно-профессионального становления в условиях инновационных процессов в образовании.

Ключевые слова: личностно-профессиональное становление; профессиональный образ мира; инновационные процессы в образовании; ригидные формы поведения.

Наш век дает психологии многообразные концепции, описывающие целостность, уникальность человека на самых высших уровнях их проявления. То есть личность представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» уникальной самоактуализации, присущей только человеку. Исходное предположение заключается в том, что полнота исследования личностно-профессионального становления в условиях высшего профессионального образования может быть достигнута в том случае, если рассматривать ее как форму проявления самоорганизации человека как целостной психологической системы [1, 2]. Личностно-профессиональное становление в условиях реальной жизнедеятельности человека (в условиях высшего профессионального образования) проявляется в конструировании профессионального образа мира, определяемого решением задач на смысл и ценность выполняемой деятельности для общества и самого себя, как постепенное преобразование мышления человека (со свойственными ему индивидуальными особенностями) в профессиональное мышление, которое, оставаясь формой познания, участвует в обеспечении целостности и системности складывающейся профессиональной картины мира и саморазвитии собственной личности [1, 3].

Эта научно-методологическая идеология совпадает с основными задачами, решаемыми современным образованием. Именно образовательная среда создает условия, где мир человека получает новые измерения – сознание выходит на новый уровень и одновременно меняется образ жизни, становясь адекватным усложняющемуся миру и его осознанию. Постоянное противоречие между образом жизни и качеством многомерного мира, перманентный дисбаланс между ними – это и есть источник развития человека, движущая сила развития, поднимающая на новые уровни и сознание человека, и сам его многомерный мир как ос-

нову сознания. Настоящая деятельность (образовательная, профессиональная) совершается тогда, когда человек понимает смысл и ценность своих действий. Именно смыслы представляют человека, его потребности (желания, хотения, стремления и т.д.) в предмете и являются поэтому самыми яркими демонстраторами того, как может субъективное искажать объективное, позволяя человеку избирательно взаимодействовать с объективной реальностью [4]. Это позволяет обосновать категорию личностно-профессионального становления как процесс кардинальной перестройки личности, предполагающий активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности [5], представляющую собой открытую саморегулируемую целостную систему, обеспечивающую продуктивность самоосуществления. В этом контексте процесс личностно-профессионального становления можно представить как постепенное преобразование мышления человека (со свойственными ему индивидуальными особенностями) в профессиональное мышление [3], которое участвует в обеспечении целостности и системности складывающейся профессиональной картины мира и обеспечивает саморазвитие собственной личности. Высшее профессиональное образование, соответствующее системной природе человека как явления продленного в мир и формирующего через эту продленность свое жизненное пространство, в котором (и через которое) происходит его самоосуществление, только и может считаться гуманистическим, эффективным, способствующим прогрессивному поступательному личностно-профессиональному становлению [6].

Особенности профессионального образа мира студентов изучались нами в зависимости от инновационной активности региона (Томск, Хакасия, Горный Алтай). Мы исходили из предположения о том, что инновационный потенциал региона определяет инновационную стратегию вуза и, следовательно, дает возможность уточнить особенности профессионального образа мира студентов. Отталкиваясь от рассмотрения высшего профессионального образования как процесса, результатом качества и оценки которого является профессиональный образ мира, нами представлены его основные характеристики: смысложизненные ориентации, представляющие разнообразие психологических механизмов, придающих жизни людей цельность, осмысленность и упорядоченность (методика СЖО Д.А. Леонтьева); ценности как «познанные потребности» или когнитивные репрезентации определенных категорий потребностей (ценностный опросник Соломона Шварца в апробации А.Л. Лихтарникова); психическая ригидность, которая рассматривается как показатель открытости / закрытости системы (Томский опросник ригидности Г.В. Залевского); структура мотивации, направленная на выявление причинной типологии мотивации по векторам активности, имеющим противоположное направление (методика «Структура мотивации» О.П. Елисеева). Степень выраженности выделенных характери-

стик может представлять уровни профессионального образа мира студентов, сложившегося у них в ходе профессионального образования в регионах с разным уровнем инновационной активности.

Организация исследования проводилась на трех взаимосвязанных уровнях:

– общеуниверситетском – на основании требований к современному высшему образованию определены способы и критерии анализа хода личностно-профессионального становления в рамках общего замысла системной направленности реализации потенциала в реальном образовательном процессе. В общем комплексе исследования на общеуниверситетском уровне особое внимание уделялось созданию условий личностно-профессионального становления;

– факультетском – главное внимание отводилось решению следующих задач: подготовка и проведение различных учебных занятий, тренингов, игротехник, ориентированных на личностно-профессиональное становление; повышение методической подготовленности преподавателей в реализации индивидуальных планов обеспечения личностно-профессионального становления; организация обсуждения хода и текущих результатов исследования профессионального образа мира студентов из регионов с разным уровнем инновационной активности;

– индивидуально-личностном – изучались особенности «профессионального образа мира» студентов, при этом учитывались основные требования-характеристики к личности студентов в современном образовании: способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; осознание и принятие задач осуществляемой деятельности по профессиональному образованию; осознание собственной значимости и ответственности, способности к нравственному выбору, способности определяться, обосновывать свой выбор; способность к рефлексии как основе осознанного регулирования своего поведения; активная жизненная позиция, стремление и способность инициативно, критично и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности; способность самостоятельно корректировать свою деятельность; усложнение смысловой картины мира [7].

Исследование представлено генеральной и выборочной совокупностью ее участников. Так, генеральной совокупностью явились студенты Томского государственного университета, Томского политехнического университета, Абаканского государственного университета, Горно-Алтайского государственного университета. Поскольку охватить всех в исследовании не представлялось возможным, выборочная совокупность сформировалась способом квотной выборки, в основу которой легли свойства генеральной совокупности (возраст, специфика и условия профессионального образования и т.д.). Определение количества выборки проводилось в соответствии с известным положением

о статистической однородности генеральной выборки. На этом основании нами выделено пять групп (всего 478 человек). Базисная переменная, по которой группы различались между собой, представлена спецификой региона (показатель инновационности региона и специфика образовательного процесса – томские вузы).

Так, для студентов и магистрантов технических и гуманитарных специальностей Томского политехнического университета (гр. 1) характерной особенностью является принципиальный выбор систем осваиваемых знаний и выраженность самостоятельных форм их усвоения; студенты бизнес-инкубаторов (томские вузы) (гр. 2) вовлечены в образовательные условия, являющиеся элементом самообучающейся структуры университета инновационного типа, основной целью которого является личностно-профессиональное становление студентов на основе организации и развития студенческих предприятий; студенты Томского государственного университета (гр. 3), для эффективной подготовки которых предлагается не только освоение способов познавательной деятельности, но также и развитие коммуникативной и предпринимательской культуры, организация работы на протяжении всей учебы в вузе в комплексных полидисциплинарных практико-ориентированных коллективах, органическое включение в активную творческую деятельность, обеспечение их массового участия в исследовательской работе, создание целеориентированных форм обучения, кроме того, образовательный процесс Томского государственного университета включает большие объемы гуманитарного «очеловеченного» знания, что может повышать степень осознанности собственной деятельности, ответственность за мотивы и средства достижения целей, принятие других людей, снижение консерватизма, увеличение потребности в творческих задачах; студенты Абаканского государственного (гр. 4) и Горно-Алтайского университета (гр. 5), образовательный процесс в котором разворачивается по системе модернизации.

Для выявления различий между группами по характеристикам профессионального образа мира нами использовался дисперсионный анализ, дающий возможность учесть достоверные различия между группами по каждой переменной.

Как показывают результаты, статистически значимые различия между выделенными группами представлены характеристиками закрытости / открытости психологической системы (показатели актуальной и установочной ригидности), убеждениями в возможности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, системой ценностей как набора приоритетов совместимых или несовместимых целей жизни (выраженные стремления к успеху, высокому социальному статусу, богатству, получению от жизни максимума удовольствий). Кроме того, обнаружены различия в мужской и женской выборках по показателям социальной власти, определяющим

приоритетные ценности влиятельности, стремления управлять людьми, воздействовать на них. Статистически значимые различия в структуре мотивации между мужчинами и женщинами представлены шкалами мотивации отношений: самооценки волевого усилия и осмысления работы (личностный смысл).

Выявленные различия позволили сделать предположение, что особенности личностно-профессионального становления могут быть типологизированы и представлены иерархичными уровнями. Подтверждение данного предположения изучалось на основе метода классификации (кластерного анализа). Однако решение проблемы адекватной классификации изучаемых явлений в психологических исследованиях осложняется целым рядом специфических обстоятельств. Мы обратились к политетическому методу классификаций, основанному на описании сложных объектов с помощью аппарата «нечетких множеств». Такой метод дает возможность «идти от объекта во всем многообразии его свойств к «естественной» группировке объектов». Критериями качества классификации для нас выступали неформальные требования: внутри групп объекты должны быть тесно связаны между собой; объекты разных групп должны быть далеки друг от друга; при прочих равных условиях распределение объектов по группам должно быть равномерным. Это позволило нам не навязывать объединения отдельных групп и соответственно повысить достоверность полученных типов предпрофессионального образа мира студентов.

В результате кластеризации мы выявили три типа профессионального образа мира, характеризующих особенности личностно-профессионального становления в условиях инновационных процессов в образовании.

Первый тип (кластер № 1) характеризуется высокими показателями актуальной и установочной психической ригидности, что свидетельствует о склонности в высокой степени к ригидному поведению, а это в свою очередь может приводить к ошибкам восприятия, памяти, неадекватным реакциям на неожиданные раздражители, сужению объема внимания и диапазона действий в процессе профессионального образования. Для данной группы студентов характерна демонстрация негибкого поведения, что фиксирует негативный опыт и может приводить к центрации в субъективной картине различных, в том числе связанных с личностно-профессиональным становлением ситуаций. Существует опасность хронического и неадекватного использования ригидных форм поведения, что может приводить к социальной адаптации за счет вытеснения негативных событий прошлого и трансформации ценностно-смысловой сферы, что еще больше может затруднять дальнейшее личностно-профессиональное становление. Завышенные показатели смысложизненных ориентаций свидетельствуют о выраженности прожектерства студентов, планы которых не имеют реальной опо-

ры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

Данному типу студентов свойственна позиция гедониста, живущего сегодняшним днем, для которого сложно придать смысл жизни. Приоритетными ценностями таких студентов выступают социальная власть, наслаждение, богатство, влиятельность. При этом отличительными чертами данного типа являются стремление управлять людьми, воздействовать на людей, достижение личного успеха и превосходства, стремление к неограниченному удовлетворению своих желаний при некотором страхе перед реальностью. Э. Фромм отмечал данную тенденцию как лишенных индивидуальных качеств «вещи», которая может сочетаться с утратой человеком собственной индивидуальности, способности к творческому, непосредственному самовыражению. Из выделенных групп этому типу соответствуют группы 4 и 5. Данный тип характерен для 36,96% студентов от общей выборки.

Второй тип (кластер № 2) отличается высокими показателями сензитивной ригидности, что свидетельствует о сложных эмоциональных реагированиях на новые возникающие в процессе высшего профессионального образования ситуации, требующие изменений в поведении, самооценке, системе ценностей. Подобные эмоциональные реакции, связанные со страхом перед новым, характеризуются Г.В. Залевским [8] как ноофобии и могут блокировать ход личностно-профессионального становления. Низкие баллы по шкалам смысложизненных ориентаций свидетельствуют об особенностях человека, живущего вчерашним днем.

В этой группе представлены все признаки неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом при неверии в свои силы контролировать события собственной жизни. По отношению к будущему эту группу характеризуют фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Таким образом, данному типу предпрофессионального образа мира свойственны неопределенная жизненная ориентация, опасения перед реальностью, потребность в социальной стабильности, безопасности, выборы определяются социальными стереотипами, мнениями авторитарных людей. Наиболее выраженные ценности – безопасность, социальный порядок, поддержание традиций. Сложности принятия решений, прогнозирования будущего, низкая мотивация достижений и творческого потенциала являются факторами, препятствующими поступательному прогрессивному личностно-профессиональному становлению студентов этой типологической группы. Данная группа представлена 13,04% от общей выборки. Этот тип в большей мере характерен для 4-й и 5-й групп.

Третий тип (кластер № 3) характеризуется средними показателями установочной и актуальной психической ригидности, что свидетельствует о психологической готовности к определенной степени устойчивости и гибкости в требующих этого ситуациях, что, на наш взгляд, является необходимым сочетанием качественных характеристик, определяющих продуктивный ход личностно-профессионального становления в процессе высшего профессионального образования. Высокие показатели по всем шкалам методики смысложизненных ориентаций свидетельствуют о наличии у студентов данной группы целей в будущем, придающих их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Они воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Прожитая часть жизни для них вполне продуктивна и осмысленна. Они считают себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле. Им свойственно убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Высокий уровень субъективного контроля позволяет им считать, что большинство важных событий в их жизни являются результатом их собственных действий, что они могут управлять ими и, таким образом, они чувствуют собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Они способны также к высокому контролю над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие студенты считают, что они сами добились всего хорошего, что было и есть в их жизни, и что они могут с успехом преследовать свои цели в будущем. Наряду с этим у них достаточно высоко выражена ответственность по отношению к отрицательным событиям и ситуациям.

Студентам этой группы свойственна высокая степень ответственности в организации собственной учебной деятельности, в складывающихся отношениях, в своем учебно-профессиональном продвижении. Они ощущают себя людьми своей силы, имеющими достоинства, ответственность за происходящее, самоуважение, социальную зрелость и самостоятельность. Преобладающие ценности можно охарактеризовать как гармоничную стратегию ценностных ориентаций, как поиск конструктивного синтеза между развитием собственной индивидуальности и соответствием запросов общества – творчество, широта взглядов, успех, компетентность, зрелость и т.д. Данная группа представлена 50% испытуемых и в большей мере включает в себя представителей томских вузов.

Таким образом, наши гипотезы о неоднородности профессионального образа мира и его зависимости от инновационной характеристики региона и как следствие образовательной ситуации нашли свое подтверждение. Личностно-профессиональное становление в условиях

реальной жизнедеятельности человека (в условиях высшего профессионального образования) проявляется в конструировании профессионального образа мира, а выявленные типологии позволяют ориентировать образовательные практики в направлении решения инновационных задач.

Литература

1. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2000. 154 с.
2. *Козлова Н.В.* Психолого-акмеологические основания высшего образования : учеб. пособие. Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2010. 147 с.
3. *Краснорядцева О.М.* Психодиагностическое мышление в условиях профессионально-педагогической деятельности // Сиб. психол. журн. 1999. Вып. 11. С. 81–85.
4. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. С. 161–164.
5. *Митина Л.М., Вачков А.В., Грызлова И.Н. и др.* Проблема профессиональной социализации личности. Кемерово : Изд-во Кем. ун-та, 1996. 160 с.
6. *Малкова И.Ю.* Становление субъекта инновационной практики: антропологический потенциал проектирования // Сиб. психол. журн. 2009. № 34. С. 63–66.
7. *Переход* к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.
8. *Залевский Г.В.* Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем. Москва ; Томск : Изд-во Том. ун-та, 2004. 460 с.

CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL WORLDVIEW OF HIGHER EDUCATION STUDENTS (based on the Siberian region)

Kozlova N.V., Malkova I. Y., Shcheglova M.S. (Tomsk)

Summary. The paper addresses the problems of students' personal and professional development depending on the innovative activity in the region. Intergroup differences in students' professional worldview features characterizing their personal and professional development under innovation in education are shown.

Key words: personal and professional development; professional worldview; innovation in education; rigid behaviour.

УДК 159.942

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

И.В. Кровицкая (Москва)

Аннотация. Рассматривается проблема эмоциональной зрелости ребенка. Разработана модель реакции в эмоционально заряженных ситуациях. Представляются результаты разработанного автором опросника, которые свидетельствуют о поэтапном формировании эмоциональной зрелости у школьников.
Ключевые слова: эмоции; эмоциональная зрелость; линии эмоционального взросления; обида.

В последние годы появились различные точки зрения на природу и значение эмоций, а именно: в рамках науки о поведении можно вообще обойтись без понятия «эмоция» (Н. Даффи); эмоции образуют первичную мотивационную систему человека (С. Тонкинс); эмоции есть кратковременные, преходящие состояния; люди постоянно находятся под влиянием той или иной эмоции; поведение и аффект – неразрывны (Ф. Шехтель и др.); эмоции разрушают, дезорганизуют поведение человека и являются основным источником психосоматических заболеваний (М. Атнольд, К. Юнг и др.); эмоции играют позитивную роль в организации, мотивации и подкреплении поведения [1 и др.].

Что касается эмоциональной зрелости, то чаще всего ее определяют как состояние, при котором эмоциональные реакции человека считаются соответствующими для взрослого в данном обществе.

Эмоциональная зрелость характеризуется определенным уровнем эмоциональной устойчивости, низким уровнем импульсивных реакций, развитием учебной мотивации. Эмоционально зрелый ребенок способен управлять своими эмоциями, он не бросается в истерику, если чем-то расстроен или недоволен, его настроение достаточно устойчиво и стабильно, он способен скрывать недовольство и разочарование.

Мы считаем, что ситуация порождает реакцию (эмоцию) опосредованно через когнитивные, аффективные, конативные переменные.

Эти переменные напрямую зависят от возраста человека, поскольку чем выше эмоциональная зрелось ребенка, тем больше его эмоциональные реакции соответствуют эмоциональным реакциям взрослого человека, тем он более социально успешен и принят в среде сверстников.

Основные линии эмоционального взросления ребенка, по нашему мнению, могут быть описаны: а) через развитие концептуализации ситуации, вызывающей эмоциональную реакцию; б) через способы реагирования на эмоциональную ситуацию. Чем старше ребенок, тем чаще он использует адекватные способы реагирования, тем более в своем

реагировании он будет учитывать внешние факторы (к примеру, преднамеренность или непреднамеренность поступка).

Для того чтобы изучить выдвинутые предположения, нами был составлен опросник. Данная методика затрагивает одно из ярких эмоциональных чувств – чувство обиды.

В рамках пилотажного исследования мы выяснили, что в ситуациях обиды, возникающих в школе, учащиеся предпочитают обращаться к нескольким «социальным кругам». Первый «круг», наиболее узкий, – это близкие друзья и подруги; второй, более широкий, – одноклассники, третий «круг» – учителя. Если к первым двум «кругам» ребенок обращается скорее за моральной поддержкой и утешением, то к третьему «кругу», т.е. учителю, – за нормативным наказанием обидчика (замечание, снижение оценки за поведение и т.д.). Если поступок сильно задел ребенка, он может не просто испытать чувство обиды, но еще и агрессивно отреагировать на него (толкнуть, обозвать обидчика и т.д.).

В процессе пилотажного исследования были выявлены несколько факторов, влияющих на интенсивность чувства обиды. *Первый фактор – преднамеренность*. Если поступок был совершен специально, то чаще всего ребенок будет реагировать агрессивно и надолго обидится, но если это была случайность, то скорее всего обида пройдет быстро.

Второй фактор – учитель. Педагог может обидеть ребенка сам того не замечая, например, если неожиданно снизил оценку за ту ошибку, за которую раньше не снижал, или сделал несправедливое замечание.

Гипотеза. Мы предполагаем:

1) младшие школьники, в отличие от подростков и старшеклассников, не учитывают фактор преднамеренности / непреднамеренности и поэтому реагируют одинаково в ситуациях данного типа;

2) младшие школьники острее реагируют на обиду, нанесенную учителем, чем школьники среднего и старшего звена.

Метод исследования. Вышеописанные факторы (преднамеренность и учитель) были учтены при составлении опросника, а «социальные круги» учитывались при разработке вариантов ответа.

Пример.

Ситуация 1. На перемене девочка бежала в класс и из-за двери, не увидев одноклассницу, случайно толкнула ее. Как будет себя вести одноклассница в этой ситуации?

1. Толкнет девочку в ответ.
2. Пожалуется учительнице, что девочка ее толкнула.
3. Попросит больше не толкать.
4. Не обратит внимания, что ее толкнули.

Ситуация 2. На перемене мальчик, дождавшись удобного момента, подбежал и специально толкнул своего друга. Как поведет себя друг в такой ситуации?

1. Попросит больше не толкать.
2. Не обратит внимания.
3. Пожалуется учительнице, что мальчик его толкнул.
4. Толкнет мальчика в ответ.

Ситуация 3. Мальчик спешил переписать текст из учебника в тетрадь до звонка и сделал несколько помарок, за эти помарки учительница снизила ему оценку на балл. Как мальчик поведет себя в этой ситуации?

1. Не придаст значения этому случаю.
2. Подойдет к учительнице и спросит, почему ему снизили оценку.
3. Будет плохо вести себя на уроках этой учительницы.
4. Будет всем рассказывать, какая учительница плохая.

Испытуемые. В экспериментальном исследовании приняли участие 498 школьников в возрасте от 8 до 16 лет.

Процедура. Каждый ученик заполнил бланк для ответов разработанной нами анкеты с 20 вопросами и четырьмя вариантами ответов на каждый из них.

Результаты. При обработке данных были получены значимые корреляции между баллами опросника и возрастом школьников $r = 0,4$ ($p < 0,5$), что подтверждает наше предположение о возрастной обусловленности переменных между ситуацией и реакцией.

Не было найдено значимых корреляций между уровнем успеваемости и баллами опросника $r = 0,21$ ($p < 0,5$), что может свидетельствовать об отсутствии прямого влияния уровня интеллектуального развития ребенка на его эмоциональную сферу.

Обсуждение результатов. Положительные корреляции между баллами опросника и возрастом школьников подтверждают нашу гипотезу. Фактор преднамеренности зависит от возраста. Младшие школьники болезненно реагируют даже на поступок, совершенный непреднамеренно, а эмоциональные реакции подростков уже дифференцированы и в большей степени зависят от этого фактора.

Младшие школьники склонны обижаться на учителя за несправедливые, по их мнению, поступки, а подростки обращаются к учителю за разъяснением, что позволяет уменьшить чувство обиды или не испытать его вовсе.

Таким образом, чем старше ребенок, тем больше его реакции оказываются похожими на реакции взрослого человека, т.е. тем более эмоционально зрелым он становится.

Полученные нами корреляции баллов опросника и успеваемости, не достигающие принятого уровня значимости, согласуются с рядом исследований, в которых было показано отсутствие значимых корреляций между успеваемостью и эмоциональным интеллектом школьников [2].

Выводы. Разработанный нами опросник может использоваться на практике при работе со школьниками для определения уровня их

эмоциональной зрелости. При выявлении отклонений от возрастной нормы может проводиться работа по коррекции эмоциональной сферы школьника, что в дальнейшем позволит ему лучше понимать свои и чужие эмоции и реагировать в контексте ситуации, т.е. стать более социально успешным.

Литература

1. *Изард К.* Эмоции человека. СПб. : Питер, 2000. 464 с.
2. *Mavroveli S., Petrides K. V., Sangareau Y., Furnham A.* Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood // British Journal of Educational Psychology. 2009. № 79. P. 259–272.

EMOTIONAL MATURITY OF PUPILS

Krovitskaya I.V. (Moscow)

Summary. The problem of children's emotional maturity has been considered. We propose that emotional reaction upon a situation is mediated by different variables. We present the results of a study with the questionnaire which assesses pupils' emotional maturing.
Key words: emotions; emotional maturity; lines of emotional maturing; resentment.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159

ПСИХОГИГИЕНА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ: КРАТКАЯ ИСТОРИЯ, ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ

Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина (Томск)

Аннотация. Обсуждаются вопросы истории психогигиены, взгляды на которую несколько противоречивы. Спорными остаются и вопросы относительно авторства термина «психогигиена», места психогигиены в системе наук, круга ее задач. Авторы склоняются к мысли о комплексности гигиены как науки и практики, в которой особое место занимают отношения между психогигиеной и психологией (психологией здоровья).

Ключевые слова: психогигиена; здоровье; психология здоровья; психопрофилактика; гигиена; медицина; психология; задачи психогигиены.

Рекомендации о здоровом и счастливом образе жизни составляют значительную часть текстов в письменах всех времен. Их можно обнаружить у мудрецов древнего Китая (Конфуций и Лао-Цы), индийцев (Будда), в классической Античности (прежде всего у эпикурейцев и стоиков), в христианской традиции (от Евангелия до Книг утешения Средневековья, например «Наследники (наследие) Христа» Томаса фон Кемпена) и в наше время. Наряду с религиозными в этих книгах почти всегда можно найти темы, которые сегодня приписывают психической гигиене. Почти каждая форма планирования идеального сосуществования людей (начиная с книг Мозеса и «Государственной утопии» Платона) содержит предписания по защите физического и психического (душевного, морального) здоровья.

Существуют разные мнения по поводу введения термина «психическая гигиена» (психогигиена) в литературный обиход. Некоторые авторы считают, что этот термин был введен в 1900 г. немецким психиатром Робертом Зоммером (Robert Sommer, 1864–1937), который в 1896 г. основал психиатрическую клинику в городе Гиссене. Есть также мнение, что термин «психическая гигиена» появился раньше, уже в середине XIX столетия. Основатель кафедры психиатрии в Венском университете поэт Эрнст Фрайгерр фон Фойхтеслебен (Feuchtesleben E.F., 1806–1849) опубликовал в 1838 г. книжечку «К диатетике души» («Zur Diataetik der Seele»), в которой были указания на развитие средств, с помощью которых можно сохранять здоровье. Приблизи-

тельно в это же время (1843 г.) появляется термин «психическая гигиена» (Mental Hygiene) вначале как название книги американского врача В. Свитсера (W. Sweetser, 1897–1875); суть книги сводилась к тому, что причиной многих болезней является внутренне укорененное беспокойство, которое смягчить могут только психические влияния. Двумя годами раньше учительница из Бостона Доротея Дикс (Dorothea Dix) начала свой «крестный поход» против бесчеловечного обращения с психически больными в больницах и тюрьмах, получив в этом поддержку квакеров (общества друзей). Благодаря этим усилиям душевное (психическое) страдание стало пониматься как близкий сосед физических болезней, предупреждение которых является задачей гигиенических мероприятий.

Современное психогигиеническое движение связывают с именем К. Бирса (C.W. Beers, 1876–1943), страхового служащего, который после пережитого в 1900 г. нервного срыва провел три трудных года в различных лечебных учреждениях США. О пережитом он в захватывающей форме поведал в книге «Разум, нашедший самого себя» («A mind that found itself», 1908). Благодаря поддержке В. Джемса, а также эмигрировавшего в США из Швейцарии психиатра А. Мейера (A. Meyer, 1866–1950) Бирс инициировал организацию психогигиенического движения, первый Международный конгресс которого состоялся в 1930 г. в Вашингтоне. Через 18 лет в Лондоне была основана Всемирная федерация психического здоровья («World Federation for Mental Health»), членом которой вот уже свыше 20 лет является и один из авторов данной статьи.

Принципиально психогигиена представляет собой попытку показать взаимосвязь средовых факторов современной жизни с жизнестойкостью человека. Актуальность данной задачи вытекает из того, что во всем мире растут проблемы, требующие вмешательства психогигиены, увеличения числа психогигиенических мероприятий и учреждений.

Основные задачи психогигиены, постулированные К.У. Бирсом и психиатром Адольфом Мейером в 1908 г., были следующими:

– забота о сохранении психического (geistige) здоровья, упреждение (Verhuetung) психических и нервных болезней и аномальных (дефектных) состояний;

– совершенствование терапии и ухода за психическими больными, уход за слабоумными и эпилептиками и их включение в профессиональную жизнь;

– предоставление и распространение надежных знаний обо всех актуальных проблемах, особенно о значении психических аномалий для проблем воспитания, производства, преступности и вообще в оценке особенностей человеческого поведения.

Эти задачи должны выполняться посредством стимулирования социального обеспечения, содействия созданию психогигиенических

консультативных центров, подготовке медперсонала и персонала по уходу; при этом необходимо взаимодействие соответствующих общественных и частных благотворительных организаций и учреждений. Современная психогигиена ориентируется на предупреждение в первую очередь психических перегрузок и неправильного развития в самом раннем детстве (до школы), во вторую очередь – напряжения (стрессы) в результате возникающих в этот период конфликтов. К психогигиеническим мероприятиям относят консультирование взрослых в ситуациях жизненных кризисов или депрессивных состояний, которые являются признаками или началом угрожающих потрясений душевного равновесия, а также патологического развития (аддикции, суицидные импульсы, семейные деструкции и т.д.). Особенно остро фактически во всех странах обстояли дела с уходом за пожилыми и старыми людьми (гериатрия). По образцу разработанной в США модели «Клиника психического здоровья», начали создаваться подобные клиники (центры) и в странах Европы, а в 80-е гг. прошлого столетия и в Советском Союзе. Персонал клиник включал не только психиатров, но и психологов, социальных работников, которые представляют собой одну «команду», или «бригаду», обслуживающую каждый отдельный случай.

Перед психической гигиеной стоят те же задачи, которые ставят перед собой конфессиональные службы помощи. Клиника психического здоровья является учреждением цивилизованной помощи. Именно в этой секуляризации находятся специфические проблемы, например, придание жизни смысла без ссылки на абсолютное понятие добра.

Рано или поздно в процессе консультирования молодежи или взрослых возникают вопросы об их отношении к бытию и собственному месту в нем; на вопросы такого рода нет «научных» ответов. В США в 60-е гг. прошлого века начались масштабные исследования роли психогигиенических мероприятий (учреждений). В Советском Союзе такого рода исследования проводились в 80-е гг. прошлого века в рамках Научного центра психического здоровья в Москве и в ряде его филиалов, в том числе в Томске, где психологической лабораторией руководил с 1983 по 1993 г. один из авторов данной статьи. Правда, на наш взгляд, тематика этих исследований была сильно заужена.

О задачах психогигиены, ее месте в системе наук и практик, ее отношении к медицине, гигиене и психологии идут дискуссии и сегодня.

Психогигиена (гр. hygienos – целебный) – это часть общей гигиены, разрабатывающая мероприятия по сохранению и укреплению нервно-психического здоровья человека. Психогигиена тесно связана с психопрофилактикой (prophylaktikos – предохранительный), направленной на устранение факторов, вредно отражающихся на психике человека, и на использование факторов, положительно на нее влияющих.

Важная задача психопрофилактики – ранняя диагностика и лечение начальных форм психических заболеваний. Своевременно проведенные мероприятия могут предупредить возникновение не только психических, но и некоторых соматических заболеваний (гипертония, инфаркт и т.д.). Основные задачи психогигены:

1) изучение влияния различных условий среды – производственных, бытовых, социальных – на психику человека;

2) разработка оптимальных норм труда, отдыха и быта; внедрение в практику мероприятий по укреплению нервной системы, повышению ее сопротивляемости вредным воздействиям и обеспечению наилучших условий для нормального развития и функционирования психики человека;

3) пропаганда психогигиенических знаний.

Выделяют возрастную психогигиену, психогигиену труда, быта, семьи и половой жизни, военную психогигиену, включающую мероприятия, направленные на укрепление нервно-психического здоровья личного состава армии и повышение ее боеспособности, спортивную, космическую, изучающую условия труда космонавтов и их состояние в космическом пространстве. Для педагогов и учащихся особый интерес представляет психогигиена педагогического процесса и умственного труда, направленная на обеспечение условий гармонического развития учащихся и максимальной эффективности обучения [1].

Б.Д. Карвасарский тоже определяет психогигиену как область гигиены, разрабатывающую и осуществляющую мероприятия, направленные на сохранение и укрепление психического здоровья [5]. Некоторые авторы относят ее не только к гигиене, но и к психиатрии, другие же включают в задачи психигигиены предупреждение психических заболеваний, сближая психогигиену с первичной психопрофилактикой, третьи выделяют ее в самостоятельный раздел медицинской науки.

Имеются и альтернативные толкования термина «психогигиена», ее места в системе наук и истории. Психогигиена – это прикладное направление психологии здоровья, в котором разрабатываются и применяются мероприятия, направленные на сохранение, поддержание и укрепление психического здоровья людей. Психогигиена тесно связана с психопрофилактикой, психиатрией, медицинской и клинической психологией, социологией, социальной психологией, педагогикой и другими дисциплинами. Исторически, по мнению Л.А. Карпенко, возникновение психогигиены связывают с первым съездом психиатров России (1887 г.), на котором видные отечественные психиатры (С.С. Корсаков, И.П. Мережковский, И.А. Сикорский и др.) обратились к общественности с идеей разработки программы и создания системы предупреждения нервных и психических заболеваний [6]. За рубежом психогигиенические общества появились спустя 25–30 лет. Идеи психогигиены развивались там, в частности, на базе действующих психи-

атрических госпиталей и клиник, возглавляемых ведущими психиатрами того времени: А. Мейером (Балтимор, США), Э. Блейлером (Бургхельцли, Швейцария), Э. Крепелиным (Мюнхен, Германия), Э. Кречмером (Тюбинген, Германия) и т.д. До Второй мировой войны психогигиена активно развивалась во многих странах Европы: издавались журналы, в которых анализировались причины возникновения психических нарушений, читались специальные курсы в соответствующих учебных заведениях, велась разъяснительная и просветительская работа среди населения. В послевоенные годы при Всемирной организации здравоохранения был создан отдел психического здоровья. К концу XX в. психогигиена в большей степени была ориентирована на решение социальных и экологических проблем, которые стали оказывать существенное влияние на психическое здоровье. Например, важной целью психогигиены стала помощь, позволяющая людям избегать воздействий, опасных для психического здоровья, справляться с трудностями, которых не удается избежать.

В ее задачи входило также воспитание гуманного отношения к людям, страдающим психическими заболеваниями; к людям, попадающим в разного рода зависимости (алкогольные, лекарственные, наркотические и т.п.), находящимся в стрессовых условиях работы и т.п. Для эффективного решения этих проблем потребовалось глубокое взаимодействие психогигиены с такими дисциплинами, как *возрастная* и *педагогическая психология*, что породило психогигиену для людей разного возраста; *психология труда и обучения*, результатом чего стала производственная и умственная психогигиена; *психология быта и семейной жизни*, что привело к появлению психогигиены семьи, психогигиены половой жизни и т.п. Следует также отметить, что для решения многих проблем психогигиена привлекает методы психотерапии, психодиагностики и консультативной психологии [7].

Имеет место и попытка рассматривать психогигиену и психопрофилактику как области *медицинской психологии*, задачей которых является предоставление специализированной помощи практически здоровым людям с целью предотвращения нервно-психических и психосоматических заболеваний, а также облегчения острых психотравматических реакций. Методы психогигиены и психопрофилактики включают психокоррекционную работу в рамках консультативных центров, «телефонов доверия» и других организаций, ориентированных на психологическую помощь здоровым людям; массовые обследования с целью выявления так называемых групп риска и профилактической работы с ними; информирование населения и т.д. Специальными задачами современной психогигиены и психопрофилактики являются помощь людям в кризисных ситуациях семейного, учебного или производственного характера, работа с молодыми и распадающимися семьями и т.п.

К. Мирке [10. С. 8] видит три уровня задач психогигиены:

– превентивная психогигиена имеет своей целью сохранение здоровья человека и общества;

– реститутивная психогигиена пытается заблаговременно принять восстановительные и корректирующие меры в жизненных кризисах или конфликтных ситуациях;

– лечебная психогигиена берёт на себя уже существующие ограничения, чтобы исцелять их клиническими или психотерапевтическими методами.

Э. Шомбург [11] формулирует основные потребности жизни, на удовлетворение которых должна быть нацелена психогигиена:

– любовь;

– безопасность;

– признание, утверждение, чувство успеха;

– пространство для свободной, творческой деятельности;

– опыт позитивных воспоминаний;

– самоуважение.

Развитие теории и практики психогигиены потребовало новых форм ее организации. Создаются специальные психогигиенические учреждения для практически здоровых лиц, находящихся в кризисных ситуациях: медико-психологические консультации, дневные и ночные санатории-профилактории при промышленных предприятиях, вузах и других учреждениях, кабинеты психологической и психофизиологической разгрузки, кабинеты социально-психологической помощи, телефоны доверия, центры культуры здоровья и др. [2–5, 8].

Видимо, справедливо считать психогигиену комплексной дисциплиной, тесно связанной не только с медициной (психиатрией), но и с психологией (медицинской / клинической психологией, психологией здоровья) и др. [5, 7]. Однако если учитывать доминирующую роль психологических факторов, в первую очередь духовного, то ее близость с психологией здоровья наиболее очевидна [2]. И в этой связи хотелось бы привести мнение известного дагестанского поэта Расула Гамзатова: «Телесные недуги мы излечим, если болезни духа победим».

Литература

1. *Словарь-справочник* для родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями / под ред. Л.Г. Гусляковой, С.Г. Чудовой. Барнаул, 1999.

2. *Залевский Г.В.* Введение в клиническую психологию. Томск : Томский государственный университет, 2010.

3. *Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В.* К вопросу о модели вузовского координационного центра «Культура здоровья студенческой молодежи» // Вестник Том. гос. ун-та. 2012. № 352. С. 177–179.

4. *Кузьмина Ю.В.* Самооценка уровня здоровья и образа жизни студентов во взаимосвязи с биосоциальными факторами и личностными ресурсами : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2011.

5. *Психотерапевтическая* энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб. : Питер, 1998. С. 401–402.

6. *Карпенко Л.А.* Психогигиена // Большая психологическая энциклопедия / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1998.

7. *Большая* психологическая энциклопедия / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1998.

8. *Lebendige* Psychohygiene / hrsg. H. Kretz. München : Eberhard, 2002.

9. *Meng H.* Zur Psychohygiene // Sonderdruck aus Medizinische Klinik. Jg. 50. H. 3. München : Urban & Schwarzenberg, 1955. 10 s.

10. *Mierke K.* Psychohygiene im Alltag. Bern : Stuttgart, 1967.

11. *Schomburg E.* Psychohygiene und Sonderschule // Aggressivität, Dissozialität, Psychohygiene. Bern ; Stuttgart ; Wien, 1975.

THE PSYCHOHYGIENE IN THE CONTEXT OF THE HEALTH PSYCHOLOGY: SHORT HISTORY, TASKS AND PROBLEMS

Salevskij G.V., Kuzmina Y.V. (Tomsk)

Summary: In the article the questions about the history of psychohygiene are discussed, seeing of which are some discrepant, and to the authorship of the term of “psychohygiene”. As disputable the questions are open about the place of hygiene in the system of sciences, about spheres of tasks. The authors incline to the thought about the complex character of psychohygiene as science and practice, in which the relationships between the psychohygiene and the psychology (health psychology) has got one special place.

Key words: psychohygiene; health; mental health; psychoprophylaxis; hygiene; medicine; psychology; problems of psychohygiene.

УДК 159.96

ВЛИЯНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ ВОСПОМИНАНИЙ НА ИЗМЕНЕНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА

Д.А. Василенко (Москва)

Аннотация. Проведено эмпирическое исследование влияния конструирования альтернативных автобиографических эпизодов на коррекцию акцентуаций характера. Результаты свидетельствуют об изменении черт характера, в том числе и степени их выраженности.

Ключевые слова: память; автобиографические воспоминания; сенсомоторный психосинтез; реконструкция воспоминаний; способы поведения; акцентуации характера.

Введение

Память – процесс, во многом определяющий самоидентичность личности, способы ее регуляции, выбор жизненных стратегий и многое другое [9. С. 125]. Случаи ретроградной амнезии дают возможность оценить широту влияния приобретенного опыта, знаний на индивидуальность проявлений и образование характерных черт личности [4. С. 87].

Особое значение имеют воспоминания об автобиографически значимых событиях и состояниях, которые порой играют решающую роль в формировании структуры личности, иерархии ее смыслов, формировании способов их реализации [10. С. 77–87; 15. С. 432]. Однако выработанные в одних условиях среды, они могут оказаться неэффективными при изменении условий существования индивида, в ситуации новых требований, предъявляемых к нему. Такие неадаптивные, чрезмерно выраженные штампы поведения, формы реагирования описываются как акцентуации характера [6. С. 273; 7. С. 98]. Именно память, а точнее подсистема автобиографической памяти, является одной из основных высших психических функций, позволяющих приобретать, сохранять, изменять, использовать личностно значимый опыт [11. С. 423]. Являясь своеобразной «базой данных», автобиографическая память играет неоценимую роль в формировании и регуляции представлений о своих личностных свойствах: «Мы знаем, что память лежит в основе того, что психологи называют единством и тождеством личности. Память составляет основу самосознания…» [2. Т. 4. С. 20].

Однако память не является пассивным хранилищем однажды полученной информации. Исследования показывают, что личные воспоминания достаточно легко поддаются искажениям [8. С. 176; 12. С. 17–25; 13. С. 87–102]. Автобиографические воспоминания пластичны при абсолютной убежденности субъекта в их истинности и однозначности

(эффект автоноэтического состояния сознания). Психокоррекционная практика, не всегда явно заявляя об этом, широко использует это свойство автобиографической памяти [15. С. 185; 16. С. 54].

Целью настоящего исследования является эмпирическое исследование влияния конструирования альтернативных автобиографических эпизодов на коррекцию акцентуаций характера. **Гипотеза исследования:** конструирование альтернативных автобиографических эпизодов влечет за собой изменение акцентуаций характера.

Данная работа посвящена исследованию в весьма актуальной для современной психологии области установления связей между закономерностями изменения психической жизни субъекта и отражением этого в поведении. Полученные в исследовании результаты могут найти применение в психокоррекционной практике.

Методы, методики, обоснование их выбора

Для индукции трансового состояния в данной работе использовались методики, разработанные на основе метода сенсомоторного психосинтеза [5. С. 267]. Сенсомоторный психосинтез – это метод, обеспечивающий управление состояниями сознания субъекта в процессе особого суггестивного диалога. Конкретными приемами психосинтеза являются: интрамодальный, интермодальный и сенсомоторный психосинтез компонентов конструируемого опыта. Интрамодальный синтез направлен на взаимодействие с испытуемым в рамках одной модальности и включает условные этапы: распредмечивания чувственной ткани сознания, акцентуации отдельных ощущений в данной модальности, синтеза этих ощущений в целостный предметный образ данной модальности восприятия. Результатом работы на этом этапе психосинтеза должна быть «образная продукция» в визуальной, аудиальной и кинестетической модальностях.

Приемы интермодального психосинтеза опираются на работу механизмов синестезии и сенсибилизации, результатом чего является дополнение моделируемого образа ощущениями других сенсорных регистров. Сенсомоторный психосинтез интегрирует активность сенсорных систем и двигательную сферу деятельности субъекта соответственно конструируемой ситуации. Преимущества данного метода по сравнению с другими методами индукции ИСС:

1. Данный метод позволяет формировать у субъекта целостный образ моделируемой действительности.

2. Данный метод позволяет работать в форме гетеросуггестивного диалога, более доступного для наблюдения.

3. Данный метод позволяет работать даже с негипнабельными людьми, постепенно развивая у них способность к погружению в глубокие стадии ИСС.

4. Данный метод позволяет варьировать степень активности испытуемых в ИСС.

Углублению трансового состояния способствовало использование каталептических приемов (онемение, неподвижность) и метафор (активно применяющихся, например, в эриксонианском гипнозе [3. С. 57].

В качестве ***методик оценки*** черт характера, а также степени их выраженности использовались:

1. Методика многостороннего исследования личности (ММИЛ) – модификация Ф.Б. Березина «Многостадийного личностного опросника штата Миннесота» (MMPI) [1. С. 235]. Данная методика представляет собой стандартизацию беседы пациента с психиатром, включает 377 вопросов и дает возможность надежно диагностировать 13 основных шкал. Профиль ММИЛ, как и оригинального варианта опросника, характеризует особенности личности и актуальное психическое состояние испытуемого. При интерпретации полученных результатов исходят из того, что любой показатель, равный 70Т или выше («пик профиля»), принимается в качестве нормативного для выявления патологических отклонений, а от 60Т до 70 – акцентуаций.

2. Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла в русскоязычной модификации А.Г. Шмелева 16ЛФ. Опросник содержит 187 вопросов и предназначен для измерения 16 факторов личности – личностных черт, устойчивых характеристик поведения, ориентированных на описание нормальной личности [14. С. 74]. Все названия факторов даются в биполярной форме. Преимущество такого способа определения содержания факторов заключается в том, что устраняется двусмысленность в оценке направления оси фактора.

3. Опросник Шмишека – личностный опросник, предназначен для диагностики типа акцентуаций характера (10 типов), является реализацией типологического подхода к ее изучению. Состоит из 88 вопросов, на которые требуется ответить «да» или «нет». Максимальный показатель по каждому типу акцентуаций 24 балла. Признаком акцентуации считается величина, превосходящая 12 баллов. Полученные данные могут быть представлены в виде «профиля личностной акцентуации». Теоретической основой данного опросника является концепция «акцентуированных личностей» К. Леонгарда, в которой акцентуированная личность рассматривается как вариант нормы, включающей особенности черт характера, эмоциональной сферы, направленности интересов и склонностей, а также индивидуальных черт. Автор обращает внимание на то, что акцентуация всегда предполагает усиление определенной черты.

Организация исследования

В проведенном исследовании приняли участие 10 испытуемых (по 5 в контрольной и экспериментальной группах) в возрасте от 20 до 37 лет, имеющих высшее и неоконченное высшее образование. Данные

двух испытуемых, вошедших в экспериментальную группу, были получены в ходе проведенного нами пилотажного исследования, проходившего в 2008 г. Для диагностики черт характера и степени их выраженности у этих испытуемых были применены методики ММИЛ и 16ЛФ, остальные параметры (кроме беседы) исследования в точности соответствуют содержанию работы этого года. В рамках настоящей работы была взята контрольная группа (5 человек), в которой 2 респондента также были диагностированы при помощи методик ММИЛ и 16ЛФ. Для диагностики остальных участников исследования методика 16ЛФ была заменена более адаптированным для измерения акцентуаций характера опросником Шмишека.

Исследование состояло из нескольких этапов. Для экспериментальной группы мы проводили первоначальную диагностику характерологических черт, выявление степени их выраженности, обсуждение с испытуемым нежелательных, по его мнению, черт характера, способов реагирования. Затем следовал сеанс, актуализирующий процесс вспоминания прошлого опыта длительностью около 1,5 ч. Затем проводились психокоррекционные сенасы, всего их было три. В каждом из них реконструировалась ситуация прошлого опыта, связанная с проявлением нежелательных для испытуемого черт характера, и конструировались альтернативные автобиографические эпизоды с проживанием более приемлемых, по мнению респондента, способов реагирования. Продолжительность сеансов 1–1,5 ч. После этого следовали повторная диагностика черт характера, выявление степени их выраженности, беседа с испытуемым, направленная на выяснение его мнения о том, имелись ли какие-либо изменения в способах поведения, чертах характера после проведения процедуры исследования, и, наконец, сравнение данных методик диагностики черт характера до и после интервенции.

Для контрольной группы мы также проводили диагностику характерологических черт, выявление степени их выраженности и сеанс, актуализирующий процесс вспоминания прошлого опыта длительностью 1,5 ч. Затем следовали три сеанса с использованием трансовых инструкций, нейтральных к содержанию автобиографической памяти, и повторная диагностика черт характера с выявлением степени их выраженности.

Временные промежутки между сеансами составляли 5–7 дней; между первой диагностикой и первым сеансом, как и между последним сеансом и второй диагностикой, – 1 день; между последней диагностикой и беседой (в экспериментальной группе) – 7 дней.

Обсуждение результатов

Случай 1. С данной испытуемой проводилась реконструкция ситуаций прошлого, в которых проявлялась неспособность «сказать нет» окружающим, «возразить», «совершить волевой поступок, изменить

ход ситуации». Во время сеансов, направленных на имплантацию (встраивание) ложных воспоминаний, испытуемой предлагалось «пережить эти ситуации иначе, так, как хотелось бы, так, как было бы лучше» с ее точки зрения. В результате можно констатировать изменение профилей применяемых методик, отражающих коррекцию черт характера (личности). В первую очередь следует отметить значительное повышение профиля ММИЛ на 5-й шкале, что говорит о приобретенных навыках уверенного, доминантного поведения, вследствие чего снижается тревога, формирующая ограничительное поведение («сглаживается» 7-я шкала ММИЛ).

Испытуемая стала более уверенной (повышение фактора C 16ЛФ), энергичной, активной (повышение фактора F 16ЛФ), менее восприимчивой к угрозам, решительной, в том числе и в отношениях с противоположным полом (повышение фактора H 16ЛФ), менее мягкой, сентиментальной (понижение фактора I 16ЛФ), однако более доверчивой, менее подозрительной (понижение фактора L 16 ЛФ). Усилилась способность вести себя на основе логики, не поддаваться эмоциональным порывам (повышение фактора N 16ЛФ). Стала более веселой, жизнерадостной, уверенной в своих успехах и возможностях (понижение фактора O 16ЛФ). Проявляет большую гибкость (повышение фактора Q1 16ЛФ), в большей степени учитывает мнение группы (понижение фактора Q2 16ЛФ), однако демонстрирует большую невозмутимость, равнодушие к неудачам (понижение фактора Q4 16 ЛФ).

Случай 2. Целью сеансов, проводимых с данной испытуемой, была реконструкция ситуаций прошлого опыта, связанная со сложностью в «выражении эмоций», способностью «разрядиться, не накапливать негатив». Во время сеансов, направленных на имплантацию ложных воспоминаний, испытуемой предлагалось «пережить эти ситуации так, как было бы лучше» с ее точки зрения. При анализе профиля ММИЛ в первую очередь стоит отметить резкое снижение шкал «невротической триады» и 7-й шкалы (фиксация тревоги и ограничительное поведение), что сообщает о снижении уровня ситуативной и личностной тревожности. На смену невротическим типам реакции пришла способность доминантного, волевого, уверенного поведения (пиком профиля ММИЛ, полученного при второй диагностике, является 5-я шкала). Подобные изменения отражают и факторы 16 ЛФ. Существенно выросший фактор C свидетельствует об уменьшении невротических симптомов, снижении ипохондрических тенденций, усилении эмоциональной устойчивости. Испытуемая стала более настойчивой, напористой, независимой, самоуверенной (повышение фактора E), более серьезной и осторожной (снижение фактора F). Кардинально изменились показатели шкалы H, что говорит о смене доминирующей робости смелостью, уверенностью, общительностью. Испытуемая стала более эмоционально зрелой, независимой, менее сентиментальной

(снижение фактора I), более прямолинейной (снижение фактора N), более самоуверенной, жизнерадостной (снижение фактора O), стала проявлять большую гибкость поведения, мышления (повышение фактора Q1). Незначительное понижение фактора Q2 свидетельствует о более трепетном отношении к мнению окружающих. Девушка стала менее напряженной, более расслабленной, спокойной (снижение фактора Q4).

Случай 3. С данной испытуемой проводилась реконструкция воспоминаний, связанных с ситуациями, в которых «нужно вести себя, не обращая внимания на то, как кто что подумает, кто что потом скажет, не обращая внимания на оценку окружающих». Во время сеансов, направленных на конструирование альтернативных автобиографических эпизодов, испытуемой предлагалось «пережить эти ситуации иначе, так, как было бы лучше» с ее точки зрения. В результате можно констатировать изменение профилей применяемых методик, отражающих коррекцию черт характера и степени их выраженности.

В первую очередь обращает на себя внимание изменение профиля ММИЛ по 7-й и 2-й шкалам, что отражает снижение уровня постоянной тревоги, сопровождающейся страхами и внутренней напряженностью. Эту тенденцию подтверждает факт снижения профиля опросника Шмишека по шкалам педантичной, эмотивной, тревожной акцентуации. Таким образом, получив возможность пережить альтернативные, более адаптивные с точки зрения испытуемой способы реагирования, она демонстрирует снижение фиксации тревоги, отсутствие постоянной готовности к возникновению тревожных реакций и не использует такой способ устранения тревоги, как формирование ограничительного поведения. Напротив, обе методики показывают рост активности, настроения, общительности.

Случай 4. С данной испытуемой проводилась реконструкция воспоминаний, связанных с ситуациями, в которых «нужно что-то сделать, но что-то мешает, может, лень, может, еще что, может, страх. Так все оттягивать приходится до последнего, хотя надо бы сразу сделать». Во время сеансов, направленных на конструирование альтернативных автобиографических эпизодов, испытуемой предлагалось «пережить эти ситуации иначе, так, как было бы лучше» с ее точки зрения. В результате можно констатировать изменение профилей применяемых методик, отражающих коррекцию черт характера и степени их выраженности.

При анализе изменений, отраженных в профилях ММИЛ, в первую очередь необходимо обратить внимание на существенное снижение шкал «невротической триады» и 7-й шкалы (фиксация тревоги и ограничительное поведение), что свидетельствует о снижении ситуативной и личностной тревожности. Анализ профиля второй диагностики не показывает имевшуюся ранее дисгармоничность личности, выражавшуюся в разнонаправленных тенденциях опоры на внутренние

критерии, трудностях межличностной коммуникации при одновременной ориентировке на внешнюю оценку, одобрение окружающих. Вероятно, с этими изменениями связано понижение профиля по 0-й шкале (социальные контакты), отражающее отсутствие затруднений при осуществлении межличностных контактов, интерес к людям. Существенное снижение 3-й шкалы (вытеснение факторов, вызывающих тревогу) в профилях ММИЛ подтверждается снижением шкалы «демонстративный тип акцентуаций» в профиле опросника Шмишека. Вместе с тем застревающий тип акцентуаций, отраженный в виде существенного подъема соответствующей шкалы в опроснике Шмишека, в результатах второй диагностики предстает провалом.

Таким образом, можно предположить, что вместо вытеснения тревоги, вызванной необходимостью выполнять определенную непривлекающую деятельность, или использования противоположного по направленности механизма работы с тревогой, приводящего к чрезмерной стойкости аффекта, застреванию на мыслях о нежелании выполнять предстоящую деятельность, испытуемая использует сконструированный ею опыт более приемлемого поведения.

Случай 5. С данной испытуемой проводилась реконструкция воспоминаний, связанных с ситуациями, в которых «нужно действовать так, как надо, вне зависимости от окружения; нужно как-то проявить себя». Во время сеансов, направленных на конструирование альтернативных автобиографических эпизодов, испытуемой предлагалось «пережить эти ситуации иначе, так, как хотелось бы, так, как было бы лучше» с ее точки зрения. В результате можно констатировать изменение профилей применяемых методик, отражающих коррекцию черт характера и степени их выраженности.

Так, обращает на себя внимание изменение структуры профиля ММИЛ по 4-й (реализация эмоциональной напряженности в непосредственном поведении), 7-й (фиксация тревоги и ограничительное поведение) и 8-й (аутизация) шкалам. Вероятно, переживание в ходе сеансов альтернативных, более адаптивных, с точки зрения испытуемой, способов поведения, где она вела себя по «своим правилам», повлекло повышение 4-й шкалы профиля. В качестве компенсаторного механизма, вероятно, выступило и повышение 7-й шкалы, что отражает социально приемлемую направленность реализации задуманного. Можно предположить, что, находясь в меньшей зависимости от не принимаемых ею норм социума, испытуемая стала больше ему открыта (понижение 8-й шкалы). Изменение профиля опросника Шмишека отражает существенное снижение показателей педантичного и дистимического типа акцентуаций, что говорит о меньшей ригидности, инертности психических процессов, о менее продолжительном переживании травмирующих ситуаций; вероятно, испытуемая в меньшей степени фиксируется на мрачных сторонах жизни.

Результаты контрольной группы показывают, что на протяжении аналогичного временного интервала происходит лишь количественная динамика использования тех или иных способов поведения, проявляющаяся в изменении высоты отдельных пиков профиля, при ригидной общей структуре профиля.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

– анализ результатов экспериментальной группы свидетельствует об изменении черт характера, в том числе и степени их выраженности;

– профили применяемых диагностических методик после проведения сеансов, направленных на конструирование альтернативных автобиографических эпизодов, изменялись не только в плане количественных показателей, но и в плане изменения структуры графиков. Последнее означает, что меняется не только степень выраженности отдельных проявлений характера, но и сам тип поведения;

– изменение структуры профилей отражает появление своего рода компенсаторных, заменяющих ранее используемые альтернативных способов поведения. Так, на фоне понижения профилей по шкалам, отражающим акцентуации характера, связанные с нежелательным для испытуемого поведением, появлялись изменения по другим шкалам, отражающим иные характерологические типы, связанные с выбранными испытуемыми альтернативными способами поведения;

– результаты контрольной группы демонстрируют лишь незначительное количественное изменение без качественной коррекции структуры профилей.

Итак, мы можем сказать, что наша гипотеза подтвердилась: реконструкция в ИСС эпизодов прошлого опыта, связанных с проявлением нежелательных для испытуемого черт характера, в сочетании с конструированием альтернативных автобиографических эпизодов, содержащих более адаптивные, с точки зрения испытуемых, способы поведения, влекут изменение профилей методик, что отражает коррекцию акцентуаций характера.

Литература

1. *Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д.* Методика многостороннего исследования личности. М. : Фолиум, 1994.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4.
3. *Гриндер Д., Бендлер Р.* Формирование транса. М. : Каас, 1994.
4. *Зейгарник Б.В.* Патопсихология. М., 2000.
5. *Кучеренко В.В.* Техники сенсомоторного психосинтеза // Общая психология : сб. программ дисциплин специализаций / под ред. О.К. Тихомирова, Л.Н. Бабанина. М., 1998.
6. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. Киев, 1981.
7. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1977.
8. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб. : Питер, 2006.

9. *Нуркова В.В.* Совершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. М. : УРАО, 2000.
10. *Нуркова В.В.* Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности // Мир психологии. 2004. № 2.
11. *Нуркова В.В., Березанская Н.Б.* Психология : учебник. М. : Высшее образование, 2007.
12. *Нуркова В.В.* Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2008. № 1.
13. *Нуркова В.В.* Доверчивая память: Как информация включается в систему автобиографических знаний // Когнитивные исследования : сб. науч. трудов / под ред. В.Д. Соловьева, Т.В. Черниговской. М., 2008.
14. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии: практикум. Ростов н/Д, 2002.
15. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции / под ред. Е.Е. Соколовой, Т.В. Родионовой. СПб., 2004.
16. *Эриксон М.* Семинар с доктором медицины Милтоном Эриксоном (уроки гипноза). М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003.

INFLUENCE OF ALTERNATIVE AUTOBIOGRAPHICAL RECOLLECTIONS ON WAYS OF HUMAN BEHAVIOR

Vasilenko D.A. (Moscow)

Summary. We conducted an empirical research on how constructive alternative autobiographical episodes influence accentuation of personality traits. Results show that the features of the habitus and their intensity change.

Key words: memory; autobiographical recollections; sensomotoric phsychosyntes; recollections reconstruction; way of behavior; accentuation of personality traits.

УДК 159

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАНДАЛЫ В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ И ПСИХОТЕРАПИИ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

Г.А. Ткаченко (Москва)

Аннотация. Представлены методические аспекты применения техники рисования мандал с онкологическими больными. Использование метода показало значительное уменьшение уровня тревоги и депрессии, улучшение общего физического и психического состояния пациентов.
Ключевые слова: психологическая помощь; арт-терапия; мандала; онкология.

На современном этапе развития онкологии одной из актуальных проблем является повышение качества жизни человека, страдающего злокачественным новообразованием. Качество жизни может быть улучшено путем психологического воздействия. В этой связи очевидна необходимость совершенствования психологических подходов к проблемам переживания человеком онкологического заболевания, а следовательно, усиления роли психологической, в том числе коррекционной, работы с больными злокачественными опухолями.

В многочисленных исследованиях получены убедительные данные положительного влияния психологических методов терапии на улучшение эмоционального состояния и качества жизни онкологических больных [11, 12].

Возможности психологической помощи при работе с данной категорией пациентов значительно увеличиваются при сочетании различных терапевтических методов, однако даже использование отдельных техник арт-терапии способствует улучшению общего физического и психического состояния больных. Эффективность арт-терапии основывается на том, что этот метод позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне, что убедительно доказано многими исследователями [1, 5, 6].

Метод основывается на предположении, что человек может отражать свой внутренний мир в визуальных образах, это помогает избавиться от многих подсознательных негативных процессов, таких как страх, тревога, неприятные переживания. Приемы арт-терапии позволяют уменьшать психоэмоциональное напряжение, раздражительность и повышают жизненный тонус.

В настоящее время арт-терапия широко используется в клиниках как в сочетании с другими методами психотерапии, так и в качестве самостоятельной формы психологической помощи [9]. Предоставляя возможность самовыражения и самопознания, арт-терапия помогает

больному обрести гармонию, она дает социально приемлемый выход негативным чувствам [5].

Из общего числа средств арт-терапии, использующихся в онкологии, мы чаще применяем работу с рисунком, так как этот вид искусства является наиболее безопасным способом снятия напряжения: внутренние переживания человеку порой легче выразить с помощью зрительных образов, чем в разговоре с психологом [9]. В данной статье нам бы хотелось подробнее рассмотреть использование техник рисования мандалы в терапевтической работе с онкологическими больными.

Мандала (в переводе с санскрита «окружность», «магический круг») – инструмент буддийской школы духовной медитации, однако подобные символические сферические изображения можно найти почти во всех духовных практиках и во всех уголках земли, будь то, к примеру, североамериканское шаманство, индуизм или даже христианство с его витражными розетками в стенах готических соборов.

В психотерапию как инструмент для работы с клиентом мандала была введена Карлом Густавом Юнгом, который интерпретировал ее как «универсальный психический образ, символизирующий самость – глубинную сущность человека». Наше бессознательное воспринимает то, что внутри круга, как проекцию внутренних переживаний, а вот за линией круга – окружающий нас мир. Цвета, образы, символы, подсказанные нашим бессознательным в процессе работы над мандалой, являются не только диагностическим инструментом для психотерапевта, они способны оказать развивающее, исцеляющее воздействие на психику и физическое тело.

Работа с мандалой – это встреча со своей глубинной сущностью, избавление от травмирующего опыта, осознание истинных желаний и потребностей. В рисовании мандалы происходит непостижимая внутренняя работа, результаты которой проявляются в мыслях, поведении, чувствах, отношении к себе и окружающим [10].

Мандала в психотерапии – уникальный инструмент самопознания и саморазвития, с его помощью можно разрешить многие проблемы нашей психики [1, 10].

Воздействие мандал очень мягкое, поэтому побочных явлений процесс рисования не вызывает. Для усиления эффекта к работе с мандалами необходимо добавлять повседневное позитивное мышление и убрать психологические причины своих проблем.

Техники работы с мандалами:

– раскрашиваем готовую мандалу;

– создаем свою мандалу как на рисунке, так и из подручного материала (цветной песок, крупы, камни, глина, пуговицы, ленточки и прочий материал);

– созерцаем готовые изображения с музыкальным сопровождением;

– рисуем мандалу под музыку (рисуем музыку в круге).

Созерцание мандал приносит неоценимую пользу. В процессе созерцания пациент учится слушать собственные чувства, собственную правду, очищается от негативных эмоций и ощущений, незримо и незаметно для себя лечит свое тело и свою душу.

Мандалы применяют в целях диагностики актуального состояния и коррекции этого состояния, нормализации поведения [1, 5]. Техника работы с мандалой хороша еще тем, что пациенту нет необходимости посвящать консультанта во все тонкости своей проблемы, достаточно выбрать проформу и раскрасить ее. Проформа – это черно-белое изображение (орнамент), которое надо раскрасить. В процессе работы фиксируются эмоциональное состояние и переживание, отношение к результату. Пациент выбирает именно ту проформу, которая соответствует его актуальному состоянию.

Благодаря уникальной концентрической форме мандала является идеальной моделью для медитации, которая помогает расслабиться и подходит для людей, которые раньше не медитировали, и для тех, кто страдает от стресса, напряжений и неспособности концентрироваться [7].

Одно из главных преимуществ работы с мандалами – это то, что каждый человек раскрывает себя с помощью своего Внутреннего Ребёнка, с помощью созерцания, карандашей и красок [7, 8].

Мандалы – это нечто большее, чем просто рисунки, выполненные на бумаге, ткани или песке, это способ объединения того, что было разобщено, в единое целое. Для пациента мандала – это не столько законченный художественный объект, сколько способ обобщения и упорядочивания себя, своего внутреннего мира. Творческая работа с мандалой из-за её концентрической структуры привносит нужную энергию во внутренний мир человека для восстановления равновесия и спокойствия, чтобы человек чувствовал себя таким же «круглым» и цельным, как мандала.

Именно эта закономерность является наиболее важной в работе с онкологическими больными.

Материал и методы исследования. Выборку составили 25 больных в возрасте от 27 до 45 лет, которые проходили лечение в Российском онкологическом научном центре им. Н.Н. Блохина с 2006 по 2011 г. Занятия продолжительностью 2–3 ч проводились в группах по 7–10 человек один раз в неделю (общее количество занятий от 3 до 5).

Мы использовали готовые мандалы, которые пациенты раскрашивали цветными карандашами (рис. 1, 2).

Рисование осуществлялось в несколько этапов.

На 1-м этапе больным предлагалось несколько готовых мандал и объяснялось задание. Каждая мандала имеет собственное название и инструкцию; выбор конкретной мандалы зависит от желания, настроения самого пациента.

На 2-м этапе была дана общая инструкция: «Сделайте несколько медленных вдохов и выдохов, закройте глаза и направьте ваше внимание внутрь себя. Откройте глаза и с помощью выбранной вами мандалы погрузитесь в свой внутренний мир».

Раскрашивание мандалы сопровождалось музыкой со звуками природы.

Во время занятия в центре внимания психолога было не само произведение, а личность его автора: его интерес к работе, предположения или комментарии, эмоции.

После окончания рисования работа обсуждалась членами группы. Задача психолога при обсуждении – стимуляция дискуссии: каждый участник высказывает чувства и эмоции, которые он испытывал во время рисования и во время обсуждения. Обязательно обсуждаются те слова, которые пациент написал при рисовании (см. инструкцию к мандалам).

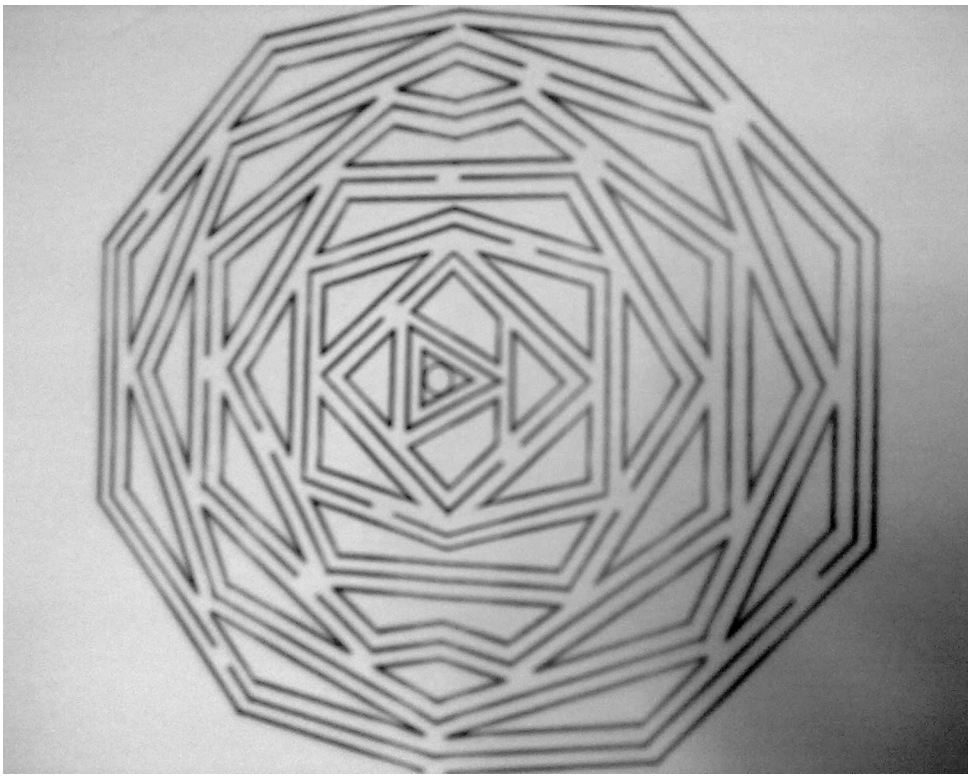

Рис. 1. Мандала «Мой путь»

Инструкция: *Задайте себе вопрос: «Какую дорогу выбрать, чтобы прийти к своей конечной цели?» Возьмите карандаш того цвета, который вам нравится, и, начав у одних из «ворот», пройдите лабиринт, направляясь к центру. Подумайте, на что похожа эта дорога? Запишите любые несколько слов, которые лучше всего определяют ваш путь.*

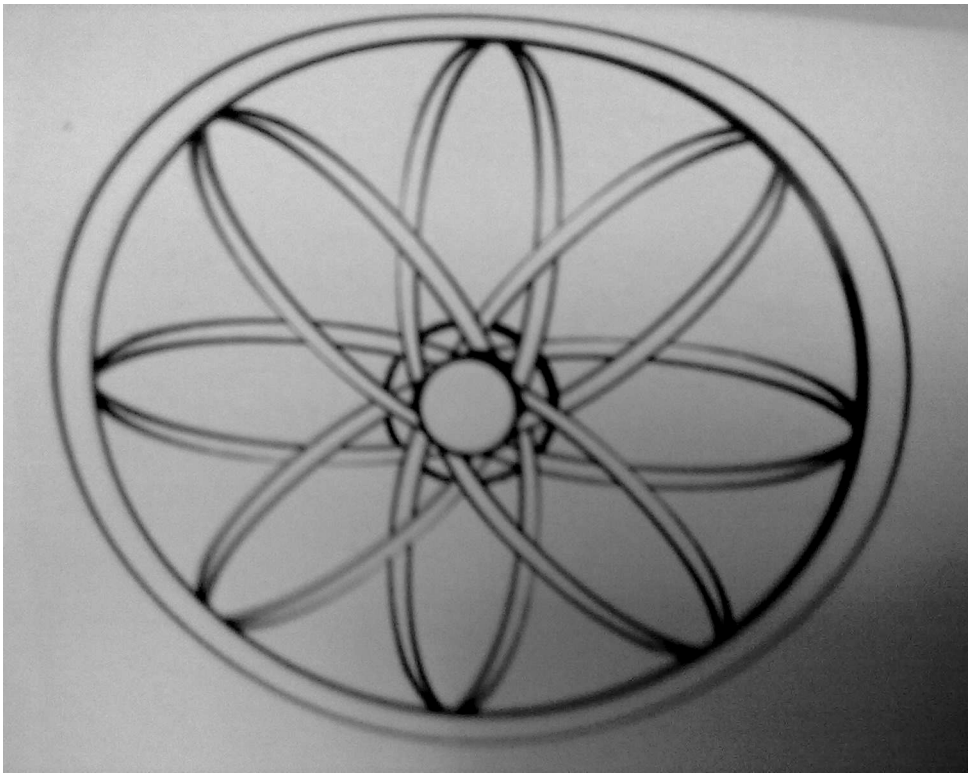

Рис. 2. Мандала «Мои ценности»

Инструкция: *Задайте себе вопрос: «Что мне необходимо, чтобы лучше чувствовать себя?» Возьмите карандаш того цвета, который вам нравится, и раскрасьте те части мандалы, которые вам захочется. Подумайте, на что похожа получившаяся фигура? Запишите любые несколько слов, которые пришли вам в голову.*

Для оценки эффективности психотерапевтического метода рисования мандалы использовали госпитальную шкалу тревоги и депрессии (HADS). Психологическое тестирование осуществляли при поступлении в стационар и после проведенного курса. При интерпретации результатов учитывался суммарный показатель по каждой шкале, при этом выделяли 3 области его значений: 0–7 баллов – «норма» (отсутствие достоверно выраженных симптомов тревоги и депрессии); 8–10 баллов – «субклинически выраженная тревога / депрессия»; 11 баллов и более – «клинически выраженные тревога и депрессия».

Для сравнительного анализа использовали параметрический t-критерий Стьюдента. В тексте представлены средняя арифметическая величина и ошибка средней (M ± m).

Полученные результаты и их анализ. Количественный анализ данных методики госпитальной шкалы тревоги и депрессии до и после рисования мандал показал снижение тревоги у обследованных больных: 12,1 ± 2,1 и 8,6 ± 1,2 балла соответственно. Несмотря на то, что достоверных различий в показателях не выявлено, у больных после

проведенного курса прослеживалась явная динамика улучшения самочувствия, уменьшения общего напряжения. Больные демонстрировали более активную жизненную позицию.

Качественный анализ результатов тестирования показал, что депрессивная симптоматика различной степени выраженности в исходный период была отмечена у 21 (84%) больного. После проведения курса с использованием техник рисования мандал статистически достоверно снизилось количество пациентов с высоким уровнем депрессии и увеличилось количество больных без депрессивной симптоматики (таблица).

Данные методики госпитальной шкалы тревоги и депрессии, %

Показатель	Исходный уровень	После терапии	p <
Без депрессивной симптоматики	16	36	0,001
Высокий уровень депрессии	32	20	0,05

Опыт нашей работы убедительно свидетельствует об эффективности использования мандал в работе с онкологическими больными, причем замечено, что рисование мандал особенно показано для работы с замкнутыми, стеснительными пациентами.

Результаты творчества в процессе терапии достаточно точно отражают внутреннее состояние больного: его страхи, тревоги, настроение. Цвета, которые выбираются для рисования мандалы, много говорят о личности пациента, который интуитивно склоняется к выбору любимого или актуального для настроения цвета. Этот выбор зависит от душевного состояния человека, а также от этапов его жизни.

Рисование мандал можно использовать в качестве диагностического инструмента, так как полученный материал помогает более глубоко проанализировать проблемы пациента, порой не осознанные им самим. Возможность работать с глубокими внутренними переживаниями больного, лежащими в области бессознательного, помогает найти внутренние ресурсы для активизации компенсаторных механизмов личности.

Таким образом, рисование мандал является эффективным диагностическим и терапевтическим методом при работе с онкологическими больными. Психологическая помощь с использованием этой техники рисования снижает уровень депрессии и тревоги, улучшает качество жизни.

Литература

1. *Диагностика* в арт-терапии. Метод «Мандала» / под ред. А.И. Копытина. СПб. : Речь, 2009. 144 с.
2. *Келлог Д.* Ритуальное использование мандал в других культурах // Диагностика в арт-терапии: Метод «Мандала». 3-е изд. / под ред. А.И. Копытина. М. : Психотерапия, 2011. 144 с.

3. *Келлог Д.* Мандалы в арт-терапии // Диагностика в арт-терапии: Метод «Мандала». 3-е изд. / под ред. А.И. Копытина. М. : Психотерапия, 2011. 144 с.
4. *Келлог Д., Мак Рэ М., Бонни Х., Ди Лео Ф.* Использование мандалы в психодиагностике и психотерапии // Диагностика в арт-терапии: Метод «Мандала». 3-е изд. / под ред. А.И. Копытина. М. : Психотерапия, 2011. 144 с.
5. *Копытин А.И.* Теория и практика арт-терапии. СПб. : Питер, 2002. 368 с.
6. *Малкина-Пых И.Г.* Психосоматика : новейший сб. М., 2003. 928 с.
7. *Осипук Э.* Диагностические мандалы, используемые в консультативной практике (индивидуальный и групповой варианты) // Школьный психолог. 2007. № 4. С. 20–28.
8. *Понятовская-Замышляева Д.* Медитативные игры с мандалой // Школьный психолог. 2007. № 4. С. 29–31.
9. *Ткаченко Г.А.* Психологическая помощь онкологическим больным с использованием арт-терапии // Вестник психотерапии. 2010. № 33(38). С. 65–69.
10. *Юнг К.* Человек и его символы. М. : АСТ, 2002. С. 68.
11. *Fallowfield L., Ford S., Lewis S.* No news is not good for news: information preferences of patients with cancer // Psycho-oncology. 1995. № 4. P. 197–202.
12. *Greer S., Baruch J.D.R. et al.* Adjuvant psychological therapy for patients with cancer: a prospective randomised trial // British Medical Journal. 1992. № 304. P. 675–680.

A MANDALA IN PSYCHO-DIAGNOSTICS AND PSYCHOTHERAPY OF CANCER PATIENTS

Tkachenko G.A. (Moscow)

Summary. The methodical aspects of the application techniques of drawing mandalas with cancer patients. Using the method in 25 patients showed a significant decrease in their levels of anxiety and depression, improving the overall physical and mental condition.

Key words: psychological assistance; art therapy; mandala; oncology.

УДК 159

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ МИКРОСИСТЕМЫ НА ПРОЦЕСС СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В СУБЪЕКТИВНЫХ МИРАХ ИНВАЛИДОВ

М.П. Шульмин (Томск)

Аннотация. Обоснована научная актуальность проблемы связи процесса смыслообразования в субъективных мирах инвалидов с экологическим миром их существования. Логика рассуждений, изложенная в статье, аргументирует выбор концептуальных оснований экологической психологии для решения заявленной проблемы. Формулируется ряд эмпирических гипотез будущего исследования.

Ключевые слова: субъективные миры инвалидов; экологический мир; экологическая микросистема; энергетический потенциал; транскоммуникация.

Один из аспектов проблемы заключается в том, что сегодня в сознании некоторых психологов по-прежнему остается стереотипное понимание определения «экологическое» (в контексте психологии) как обозначение того, что относится к экологии вообще. Вследствие этого происходит подмена эколого-психологической проблематики собственно экологической. Между тем ключевым базовым конструктом в словосочетании «экологическая психология» является именно «психология». Способом устранения обозначенного смещения будет уточнение концептуальных оснований исследования психологических феноменов экологического мира человека. Трудность также в том, что само понятие экологического мира человека до сих пор остается мало разработанным в психологии и нуждается в эмпирическом исследовании и уточнении для определения перспективы новых экспериментальных исследований.

Прикладная сторона проблемы заключается в том, что в психологии остается нерешенным вопрос о закономерных связях экологического мира и развития у людей, особенно у инвалидов, оценки собственных возможностей и ограничений в жизни. В связи с этим практические психологи в рамках консультирования не выделяют данную связь как предмет анализа и психологического воздействия. В этом случае самоопределение клиента при выборе одного из множества вариантов перспективы своего будущего, без акцентирования внимания на данных связях, остается слабо осознанным и затрудняющим саморегуляцию поведения в меняющихся ситуациях, что может приводить к деструктивным процессам.

Целесообразно определить базовые понятия, выявить концептуальные и методологические основания, которые автор использует для

выдвижения гипотез о влиянии экологической микросистемы на процесс смыслообразования в субъективных мирах инвалидов.

Первым концептуальным основанием является теория экологических систем [1], выявляющая развитие ребенка в пределах контекста системы отношений, которые формируют его экологический мир. Она определяет уровни экологического мира, каждый из которых влияет на развитие ребенка.

В теории экологических систем под микросистемой понимается уровень экологической системы, наиболее близкий к ребенку, состоящий из малых социальных групп и отдельных индивидов, с которыми ребенок напрямую контактирует. Микросистема охватывает отношения и взаимодействия, которые ребенок имеет в своем непосредственном окружении [2]. Малыми социальными группами в микросистеме являются семья, школа, соседи или знакомые. На этом уровне социальные отношения проявляются в двух направлениях: от ребенка и к ребенку. Например, родители ребенка могут влиять на его убеждения и поведение; однако ребенок также влияет на поведение и убеждения родителей. У. Бронфеннбренер называет это прямыми влияниями и показывает, как разные влияния осуществляются на всех уровнях экологического мира.

Второе основание выражается в том, что взаимодействия между субъектами экологической системы (ребенок, школа, семья и др.) в пределах одного уровня экологического мира и взаимодействия между уровнями являются ключевыми в теории экологических систем. На уровне микросистемы прямые влияния являются самыми сильными и имеют огромное воздействие на ребенка. Однако взаимодействия на других уровнях также могут влиять на субъектов экологической микросистемы.

Экологическая психология начинается с исследования восприятия и его развития; основание для данного исследования создали У. Джеймс и Э. Гибсон. Экологическая психология восприятия была новым шагом в развитии методологических оснований психологии. Это событие повлияло на новое понимание когниций, социальных взаимодействий, в частности и на закономерности развития психологического мира инвалидов. Такого рода методологические «волны» являются причинами переосмысления и понимания значительно больших возможностей психики, чем полагалось ранее, что открывает новые сферы психологических исследований.

Таким образом, третье основание исследования расширяет представления о возможностях восприятия и понимания человеческих способностей, в результате чего смещается и научно-практический акцент в исследовании жизни инвалидов: с внутренней картины болезни – к субъективным мирам и основанном на них выборе инвалидами собственного способа существования во внешнем мире.

Глубинные начала экологической психологии лежат в философии прагматизма, радикальном эмпиризме и новом реализме. Первый ключе-

вой работой является «Перцептивное познание» [3], где было предложено вовлекать в перцептивное познание наиболее различимые стимулы. Этот тип познания не обеспечивает получения ментальных процессов большей простоты, но проще формирует лучшую чувствительность к деталям мира. Познание «различимых стимулов» породило работы, которые более дифференцированно наполнили теорию перцептивного познания. Однако ранние работы Гибсонов по оптическому потоку не решали ключевых проблем по восприятию мира и требовали более радикальных исследований. Они появились [4], и оказалось, что мы можем изучать экологию окружающей энергии, то есть световой волны, звуковой волны и т.д.; вокруг нас происходит оживление всего. Визуальная часть этой работы была названа оптической экологией, и мы получили атрибут – «экологический» в «экологической психологии».

Таким образом, в четвертом основании утверждается, что структурированная энергия вокруг нас является специфическим свойством физического и социального миров, и если мы сможем различить окружающую нас энергию в нужном направлении, мы придем к знанию свойств мира.

Через несколько лет эта идея была отражена в книге «Теория сбора информации» [5] как продолжение дискуссии об эволюции перцептивной системы, которая включает сенсорные органы и все другие части организма, вовлеченные в улучшение различения этих энергетических паттернов. Эволюционный контекст, в который включены человеческие способности, приводит к осмыслению таких аспектов мира, которые организм может воспринимать в будущем: эволюция и развитие осуществляются в контексте поведения.

Иными словами, в пятом основании утверждается, что мы можем ожидать развития наших органов чувств и процесса оценки человеком собственных возможностей до способности различать эти аспекты мира, релевантные его поведению. Предполагается в дальнейшем, что люди будут лучше различать аспекты мира и шире оценивать собственные возможности через образы желаемого будущего, которые продолжат воспроизводить в сознании то, что будущая действительность сделает возможным в текущей ситуации. В определении будущих результатов могут быть проявлены такие свойства действий людей, в том числе и инвалидов, которые являются возможностью для их самореализации.

Для того чтобы сделать эту концепцию более конкретной, Гибсон предлагает понятие «affordance» (возможность). Более радикальные результаты этого нового понимания восприятия были исследованы на широту их применения [6]. Гибсон имел репутацию исследователя восприятия в 40–50-х гг. XX в., он стоял у истока формирования базовых экологических идей. Очевидные исследовательские задачи были следующими:

1. Выявить высокоупорядоченную инвариантность, которая точно определяет свойства мира.

2. Показать, что организм (данного времени, типичного человека) является чувствительным к этим инвариантам.

3. Продемонстрировать, что успех поведения соответствует адекватной чувствительности к данным инвариантам мира.

Вышеперечисленные задачи составляют шестое методологическое основание реализации последовательности проведения исследований психологической проблематики в экологическом мире человека.

Приверженцы, поддерживающие обсуждение ранее высказанных Гибсоном мыслей, – Майкл Турвей, Боб Шоу и Бил Мэйс – сыграли центральные роли в создании международного сообщества экологической психологии, журнала «Экологическая психология» и центра изучения экологической перцепции и активности (CESPA) в университете Коннектикута. Таким образом, сегодня экологическая психология имеет немного последователей, но производные исследовательские сообщества используют эти концептуальные и методологические положения для изучения всего спектра психологических феноменов.

В процессе нашего предыдущего исследования феноменологии субъективных миров инвалидов [7] было доказано, что их особенность определяется в результате транскоммуникации при переживании личностных кризисов, когда прежние защитные механизмы ослаблены и появляется возможность для смыслотворчества. Выявленные концептуальные основания, ведущим из которых выступает рассмотрение субъектов экологической микросистемы инвалидов через энергетические инварианты, позволяют нам выдвинуть ряд эмпирических предположений, требующих дальнейшей экспериментальной проверки, о влиянии и имеющихся связях между экологической микросистемой и субъективными мирами инвалидов.

Первое предположение состоит в том, что проявлением энергетических инвариант субъектов экологических микросистем инвалидов и экологических микросистем здоровых людей является организация процесса смыслотворчества.

Второе предположение заключается в том, что инвалид, как и здоровый человек, испытывает потребность в структурировании (осмыслении) переживаемого опыта и сознательно либо неосознанно ищет пути удовлетворения этой потребности.

Третье предположение допускает наличие связи между степенью осознания здоровым человеком и инвалидом потребности в осмыслении переживаемого опыта и выбором для ее удовлетворения более конструктивных субъектов в их экологических микросистемах.

Четвертое предположение акцентирует наличие специфики в экологической микросистеме российских инвалидов, отличающей ее от экологической микросистемы здоровых россиян.

Пятое предположение выражается в том, что конструктивные субъекты в экологической микросистеме имеют энергетический потенциал, увеличивающий открытость для смыслотворчества, а деструктивные субъекты вызывают эмоциональную закрытость к переживаемому опыту и препятствуют сознательному осмыслению людьми собственных переживаний.

И наконец, в-шестых, конструктивность субъектов экологической микросистемы, представленных в лице конкретных личностей или малых социальных групп, имеет связь с некоторыми их характеристиками.

Таким образом, использование общих положений экологической психологии, в частности положений теории экологических систем, позволило выявить концептуальные основания планируемого исследования, а также выдвинуть ряд гипотез о влиянии и связях экологической микросистемы с субъективными мирами инвалидов. Мы намерены в дальнейшем провести сопоставление планируемых результатов исследования респондентов с инвалидностью и здоровых людей. На основании выдвинутых предположений намечается ряд задач широкого эмпирического исследования на пути к достижению общей цели – установлению влияния и выявлению общих, а также специфических психологических связей между экологической микросистемой и субъективными мирами инвалидов.

Литература

1. *Bronfenbrenner U.* Discovering what families do. In building the Nest: a new commitment to the American family // Family service America. 1990. URL: http://www.montana.edu/www4h/process.html
2. *Berk L.E.* Child development. Boston : Allyn and Bacon, 2000. P. 23–38.
3. *Gibson J.J., Gibson E.J.* Perceptual learning: differentiation or enrichment? N. Y.: Cornell university, 1955. Vol. 62, № 1. P. 32–41.
4. *Gibson J.J.* Ecological optics. N. Y. : Cornell university, 1961. Vol. 1. P. 253–262.
5. *Gibson J.J.* The theory of information pickup. Chapter XIII : In the senses considered as perceptual system. Boston : Houghton Mifflin, 1966. P. 266–286.
6. *Gibson J.J.* The ecological approach to visual perception. Boston : Houghton Mifflin, 1979. P. 66–82.
7. *Шульмин М.П.* Феноменология субъективных миров инвалидов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск : Позитив, 2009. 20 с.

CONCEPTUAL BASES OF RESEARCH OF ECOLOGICAL MICROSYSTEMS INFLUENCE ON SENSE CREATING PROCESS IN SUBJECTIVE WORLDS OF DISABLED PEOPLE

Shulmin M.P. (Tomsk)

Summary. In the article was substantiated a scientific currency of correlations problem between the sense creating process in subjective worlds of disabled people and ecological world of them existence. A logic of reasoning, that was stated in this article, is arguing a choice of conceptual grounds for a solution of the declared problem. In the completion of article are formulated a number of a empirical hypothesizes of a futures study.

Key words: subjective worlds of disabled people; ecological world; ecological microsystems; power potential; transcommunications.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9: 331.1.64.011 342.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ СТИЛЕЙ ЮМОРА В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Г. Буенок (Санкт-Петербург)

Аннотация. Анализируются стилевые характеристики юмора руководителей. Результаты проведенного нами исследования показали, что руководители предпочитают адаптивные формы юмора: самоподдерживающий и аффилиативный, что указывает на их способности использовать юмор в качестве способа, разрешающего конфликтные ситуации.

Ключевые слова: юмор; аффилиативный, самоподдерживающий, агрессивный и самоуничижительный стили юмора; менеджеры.

Большинство современных исследований в области психологии юмора принадлежит западным учёным. Одним из основоположников этого направления является Род Мартин. Он определяет *юмор* как «широкое понятие, которое относится ко всем словам и действиям людей, воспринимающимся как забавные и обычно вызывающие смех у других, а также к психическим процессам, которые участвуют в генерации и восприятии такого забавного стимула, и к эмоциональной реакции, связанной с получением удовольствия от него» [3. С. 25].

Чувство юмора традиционно считается атрибутом здоровья и психологического благополучия. Однако результаты последних эмпирических исследований, проведенных зарубежными и отечественными исследователями, представляют противоречивые данные о том, насколько позитивно влияние юмора на психическое здоровье и психологическое благополучие [1, 3]. Учитывая противоречивость и неоднозначность представленных в литературе результатов, вероятно, стоит говорить о необходимости выделения разных видов или стилей юмора, различающихся по своей адаптивности.

В данной статье будут представлены результаты эмпирического исследования, целью которого было оценить выраженность различных стилей юмора, использующихся в конкретной профессиональной среде – среди руководителей производственных предприятий. Необходимо отметить, что полученные результаты требуют уточнения и более дифференцированного изучения.

Прежде чем перейти к результатам нашего исследования, кратко опишем *двухмерную модель юмора*, *разработанную Р. Мартином и соавт.* [3]. Предложенная ими классификация стилей юмора (рис. 1) ос-

нована на двух критериях: 1) направленность юмора на себя (Internal/Self-identity) или на отношения с окружающими (External/Social identity); 2) поддерживающий характер юмора (Growth) или уничижительный его тон, насмешка (Loss).

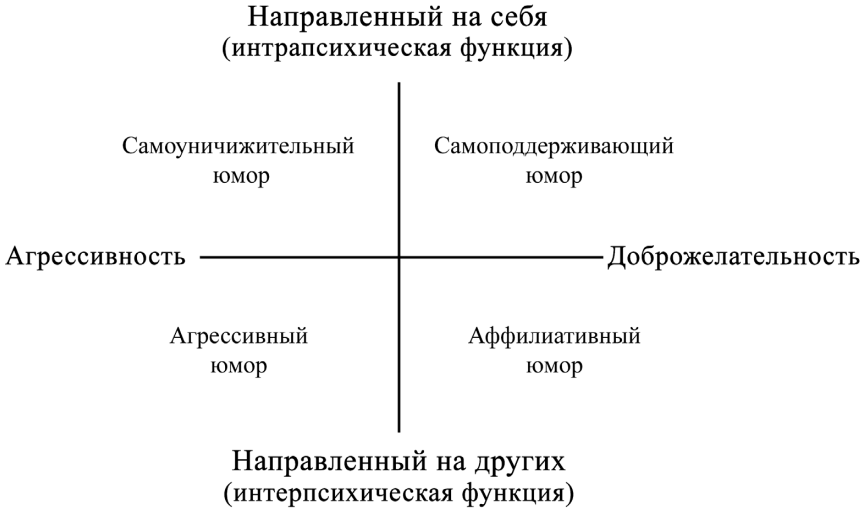

Рис. 1. Двухмерная модель юмора (по: Martin et al., 2003)

В соответствии с моделью выделяют четыре стиля юмора: аффилиативный (Affiliative); самоподдерживающий (Self-enhancing); агрессивный (Aggressive) и самоуничижительный (Self-defeating). Результаты эмпирических исследований подтвердили, что стили юмора дифференцированно связаны с психическим здоровьем [1, 3]. Следовательно, можно предположить, что они будут также дифференцированно связаны и с показателями профессионального здоровья.

Выделенные стили юмора Р. Мартин предлагает измерять с помощью разработанного им четырёхфакторного опросника диагностики стилей юмора. Методика измеряет, каким способом люди используют юмор в повседневной жизни, особенно при социальных взаимодействиях и преодолении стресса [3. С. 247]. При этом автор отмечает, что способ не выбирается человеком сознательно или стратегически, т.е. речь идёт о неосознанном использовании юмора, без предварительного обдумывания его социальных и психологических функций. Таким образом, на наш взгляд, можно говорить о ситуативности выбора стиля юмора, а не о закреплённости одного или двух стилей за индивидом или группой людей. Иными словами, Р. Мартин предлагает изучать стиль юмора не как стиль поведения или стиль руководства, который становится присущим тому или иному индивиду, его интересует не само по себе чувство юмора как потенциальная способность, имеющаяся у человека, а использование одного из стилей при социальных взаимодействиях и преодолении стресса.

Аффилиативный стиль юмора, адресованный другим, направлен вовне. Человек, использующий аффилиативный стиль юмора, получает

удовлетворение от тёплых и доверительных отношений с другими людьми, способен создавать условия для реализации своих потребностей, ставит себе цели в жизни, открыт новому опыту и видит свой рост. При этом он осознаёт разные стороны своего «Я» (как положительные, так и отрицательные) и принимает их. Данный стиль юмора относится к склонности рассказывать забавные истории, шутки и добродушно подшучивать с целью развлечь других людей, а также установить дружеские отношения, ослабить напряжение в межличностных отношениях (например, «Я люблю смешить людей»). Из бесед с менеджерами выяснилось, что они нередко прибегают к рассказу смешных историй из опыта своих друзей, а также анекдотов, которые не противоречат контексту происходящих событий, чтобы посредством шутки мягко сгладить конфликтную ситуацию.

Самоподдерживающий стиль юмора направлен на себя. Использование данного стиля юмора предполагает эмоциональную устойчивость, психологическое благополучие, отсутствие невротизма, успешность, открытость новому опыту, а также способность к обучению, принятию новых идей, обладание навыками ориентации и адаптации в быстро меняющемся информационном пространстве, умение быть удовлетворённым качеством своей жизни. Самоподдерживающий стиль юмора относится к тенденции сохранять юмористический взгляд на жизнь, даже когда другие не разделяют этот взгляд; быть весёлым, радостным, придерживаться юмористической точки зрения на любые события. Такой стиль юмора, как правило, используется, когда человек узнаёт о чём-то неприятном или попадает в такую ситуацию, которая выводит его из состояния равновесия (например, «Мой юмористический взгляд на жизнь не позволяет мне слишком расстраиваться»). В данной ситуации менеджеры используют метод целенаправленного или спонтанного моделирования ситуации с комическим завершением.

Агрессивный стиль юмора направлен вовне, на других. Характеризуется жесткостью, язвительностью, склонностью использовать юмор для критики других или манипулирования ими, как это бывает при сарказме, поддразнивании, насмешках, высмеивании или унижающем юморе, а также использовании потенциально оскорбительных (расистских или сексистских) форм юмора (например: «Если кто-то допускает ошибку, я часто поддразниваю этого человека»). Зачастую использование агрессивных форм юмора связано с затаённым желанием отомстить коллеге. Человек ожидает подходящего момента и в саркастической форме прилюдно, зачастую походя, колко бросает замечание.

Самоуничижительный стиль означает использование юмора против самого себя. Этот тип юмора рассматривается, как попытка привлечь к себе внимание и получить одобрение других за счёт собственной репутации (например, «Я часто стараюсь понравиться людям или заставить их больше принимать меня, рассказывая что-нибудь смешное о своих слабостях, ошибках или промахах»). К таким формам

юмора менеджеры прибегают, когда, например, необходимо подготовить отчёт о проделанной работе. Они в шутовской форме принижают свои способности, получая непосредственные поблажки в работе.

В доступной нам отечественной литературе не было обнаружено исследований, описывающих и систематизирующих представления об использовании различных стилей юмора у руководителей. О том, какую роль играет юмор в профессиональной деятельности менеджеров, можно судить лишь косвенно, опираясь на немногочисленные исследования феномена юмора и отношения к смеху у специалистов разного профиля.

Обратимся к результатам проведенного нами исследования, целью которого было эмпирическое изучение предпочитаемых стилей юмора у менеджеров.

Нами было проведено исследование, в котором в качестве респондентов приняли участие 189 менеджеров высшего и среднего звена производственно-коммерческих компаний г. Санкт-Петербурга, из них 64 женщины, 125 мужчин; средний возраст респондентов 41 год; средний стаж управленческой деятельности в выборке 9,2 года. В качестве психодиагностического инструмента в исследовании использовался «Опросник диагностики стилей юмора» Р. Мартина, адаптированный С.Н. Ениколоповым и соавт. [1], который позволяет оценить предпочитаемый стиль юмора.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что у руководителей адаптивные формы юмора имеют более высокие средние значения в отличие от выделенных Р. Мартином дезадаптивных форм. Самое высокое среднее значение получено по шкале «самоподдерживающего стиля юмора» ($M = 4,21$; $\sigma = 0,39$); показатели, полученные по шкале «аффилиативный стиль юмора» ($M = 4,03$; $\sigma = 0,31$), немного ниже.

Среди менеджеров преобладает самоподдерживающий стиль юмора. Это указывает на то, что руководителям присущ оптимистический взгляд на жизнь, они умеют сохранять чувство юмора перед лицом трудностей. Мы предполагаем, что респонденты способны адекватно рассматривать происходящие события, положительно переоценивать их. Они умеют вовремя дистанцироваться от ненужных контактов, обладают навыками планирования, что указывает на высокое качество их организаторских способностей. Руководители – хорошо адаптированные люди, характеризующиеся невраждебным, философским взглядом на жизнь. Полученные данные указывают на то, что участвовавшие в опросе менеджеры, вероятнее всего, обладают стабильным эмоциональным здоровьем.

Дезадаптивные формы юмора у менеджеров менее выражены: по шкале «агрессивного стиля юмора» получены более низкие средние значения ($M = 3,52$; $\sigma = 0,72$). Респонденты не склонны использовать юмор для критики других, с целью манипулирования ими, как это бывает при обращении к таким формам юмора, как сарказм, ирония, насмешки, высмеивание окружающих.

Наименее предпочтительным для менеджеров является самоуничижительный стиль юмора. По этой шкале мы получили самое низкое среднее значение (M = 3,45; σ = 0,79). Вполне предсказуемо, что опрошенные нами менеджеры не склонны к заискиванию перед окружающими, не позволяют им делать себя объектом шуток и не готовы разделить с ними этот смех. Руководителям присуща адекватная самооценка; они не испытывают потребности в поддержке со стороны других людей; их эмоциональное состояние достаточно стабильно и не подвержено чужому влиянию.

Подводя итоги проведенного эмпирического исследования, отметим, что в группе опрошенных менеджеров использование всех стилей юмора отличается определенной сбалансированностью, что очень важно для данного рода профессии. Благодаря тому, что менеджеры в преобладающей степени используют адаптивные стили юмора, мы можем предположить, что их эмоциональное состояние достаточно стабильно. Вероятно, они владеют навыками эффективного общения и достаточно высоким уровнем профессиональной компетентности. Если бы разница в показателях была достаточно высокой, это указывало бы, что менеджеры или чрезмерно дружелюбны, что далеко не всегда положительно сказывается на работе руководителей, или чрезмерно агрессивны, что также является помехой в их деятельности. Мы предполагаем, что менеджеры не склонны решать внутриличностные проблемы за счёт коллег посредством выбора крайне агрессивных или крайне доброжелательных форм общения.

Проблема изучения психологических особенностей управленческой деятельности для отечественной психологии не является новой, однако проведённое эмпирическое исследование – это одна из первых попыток изучить стили юмора руководителей, что, на наш взгляд, позволяет расширить перечень исследованных личностных ресурсов, используемых для разрешения профессионально трудных ситуаций.

Литература

1. *Ениколопов С.Н., Иванова Е.М., Зайцева А.С.* Апробация опросника Р. Мартина на стили юмора : материалы IV Всерос. съезда Рос. об-ва психологов. Ростов н/Д, 2007.
2. *Иванова Е.М., Ениколопов С.Н.* Исследования чувства юмора в психологии (обзор) // Вопр. психол. 2006. № 4. С. 122–133.
3. *Мартин Род А.* Психология юмора / пер. с англ. ; под ред. Л.В. Куликова. СПб., 2009. 480 с.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS PREFERABLE HOUMOR STYLES IN MANAGEMENT

Buenok A.G. (Saint-Petersburg)

Summary. This article analyzes houmor styles of managers. Results of an empirical study are presented, that managers prefer adaptation houmor styles. Using of self-enhancing and affiliative houmor styles demonstrates capabilites of managers to have resourse for solutions of conflicts.

Key words: houmor; affiliative, self-enhancing, aggressive, self-defeating houmor styles; managers.

УДК 316.6 + 316.77

ВОЗМОЖНОСТИ НОВЫХ МЕДИА В РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ

И.П. Кужелева-Саган (Томск)

Аннотация. Описывается модель процесса развития инновационного потенциала молодежи посредством одного из видов новых медиа – сетевых гуманитарных технологий; раскрывается специфика каждого из его этапов.
Ключевые слова: инновационный потенциал молодежи; новые медиа; сетевые гуманитарные технологии; открытый сетевой инновационный университет.

Понятие *новые медиа* имеет очень широкое значение. В данном случае под новыми медиа понимаются сетевые гуманитарные технологии. Однако вначале нам необходимо разобраться с понятием *инновационный потенциал молодежи* как возможный результат применения таких технологий.

В России о необходимости развития инновационного потенциала молодежи говорят все: политики, бизнесмены, ученые, педагоги, журналисты. Пишется масса статей, проводится множество конференций, в названии которых так или иначе фигурируют три слова – инновационный потенциал молодежи (ИПМ), превратившиеся в своеобразную «мантру». Чаще всего ИПМ трактуется как комплекс неких свойств, присущих молодым людям и позволяющих им заниматься инновационной деятельностью. И если по поводу определения самой инновационной деятельности некоторый консенсус мнений существует, то в отношении определения «комплекс свойств» такого консенсуса нет. Отсюда возникает по крайней мере три вопроса: Какие именно элементы составляют этот комплекс? Почему надо подчеркивать особое значение молодежного инновационного потенциала, если способностью к инновационной деятельности обладают представители и других поколений? Наконец, каким образом можно развивать инновационный потенциал молодежи, превращая его из «комплекса неких свойств» в системное качество данного социального субъекта, выражающееся в осознанном стремлении к инновационной деятельности? Уточнив в общих чертах свою позицию в отношении первых двух вопросов, мы попытаемся ответить на третий, представив свою модель процесса развития инновационного потенциала молодежи посредством сетевых гуманитарных технологий, что и является основной целью данной статьи.

Итак, инновационный потенциал молодежи – «ящик Пандоры» или ценнейший ресурс?

Психологи уже давно поняли, что человек – это не машина, которую можно напрямую встроить в производственную систему, заранее определив её функции и потенциал мощности. Тем не менее в теории и

практике российского менеджмента до сих пор существует упрощенный (редуцированный) подход к трактовке человеческого инновационного потенциала (ИП) и его роли в современном обществе. В рамках такого упрощенного подхода инновационный потенциал работника принято рассматривать как комплекс 4 способностей:

– к восприятию новой информации;

– к приращению своих профессиональных знаний;

– к выдвижению новых конкурентоспособных идей;

– к нахождению решений нестандартных задач и новых способов решения стандартных задач.

Не претендуя на раскрытие всей глубины содержания такого сложного явления, как человеческий инновационный потенциал, заметим, что в его структуре должно быть место по крайней мере еще одному элементу – индикатору ценностей, на которые склонен ориентироваться работник в своей инновационной деятельности. В идеале этот «пятый элемент» позволит отличить ИП инженера, менеджера, программиста от ИП киллера, террориста и хакера. Подчеркивая роль молодежи как обладателя инновационного потенциала, большинство российских исследователей не раскрывает специфики феномена ИП применительно к данному поколению людей. Отсюда напрашивается вывод (возможно, очень спорный), что инновационный потенциал в приложении к человеку любого возраста универсален, т.е. имеет одну и ту же структуру.

Нам ближе точка зрения российских специалистов, которые рассматривают инновационный потенциал молодежи как специфический феномен и считают, что его следует отличать от её же *новационных* свойств (НС) [9]. НС – это атрибутивные свойства, присущие молодежи в любых общественных условиях в любые исторические эпохи. Как естественное средство поддержания социальности новационные свойства молодежи достаточно примитивны, но благодаря им субъект ориентируется в окружающей среде при отсутствии необходимого опыта. В некотором смысле новационными свойствами обладает не только молодежь, но и молодые приматы, и даже молодые птицы. НС составляют базу креативного мышления. По сути, новационные свойства молодежи – это не что иное, как особенность её восприятия и отсутствие в её сознании страха ошибиться.

Каковы же различия между инновационным потенциалом молодежи и её новационными свойствами?

По нашему мнению, концепция Г. Бернса о «разрушителях стереотипов» [1] помогает понять это различие. Другими словами, она помогает понять разницу между молодыми инноваторами – «разрушителями стереотипов» и «обычными» молодыми людьми с гибким восприятием и отсутствием страха ошибиться. Это отличие состоит, главным образом, в социальных навыках, которые мы бы в данном случае

не стали сводить только к навыкам успешной презентации своих инновационных идей. В идеале они должны включать умения выстраивать эффективные коммуникации и заниматься совместной деятельностью со всеми интересующими субъектами («партнерами», «оппонентами», «экспертами», «инвесторами», «потребителями», «СМИ»).

С нашей точки зрения, развитый ИПМ принципиально отличается от НС еще и выходом за пределы ситуации «здесь и теперь» в более широкие контексты, а также наличием внятных ориентаций на базовые моральные ценности, доминирующие в обществе. Если же сравнивать инновационные потенциалы молодежи и представителей более старших поколений, то можно сказать, что в первом случае доминирующим компонентом являются «новационные свойства», а во втором – «социальные навыки» и «ценностные ориентации».

Из-за недостаточного развития социальных навыков и ценностных ориентаций при одновременно высокой креативности и отсутствии страха ошибок ИПМ представляет собой «гремучую смесь», которая может быть использована как на благо общества, так и во вред ему. Это объясняет, почему государственные структуры относятся к ИПМ противоречиво: на словах развитие ИПМ всегда приветствуется, а на деле – часто нивелируется (не поощряется или даже пресекается) из опасений непредсказуемости последствий его реализации. По этим и некоторым другим причинам инновационный потенциал у большинства молодых людей пребывает в латентном («спящем») состоянии, т.е. на уровне новационных свойств.

Однако сложность, количество и разнообразие задач, стоящих сегодня перед обществом, заставляют его кардинально изменить своё отношение к инновационному потенциалу молодежи как основному источнику новационных свойств – креативности и свободе мышления. Они становятся столь редкими и ценными интеллектуальными ресурсами, что ими уже невозможно пренебрегать или откладывать их развитие на будущее. Отсюда возникает вопрос: как разбудить инновационный потенциал молодежи и направить его на созидательные цели?

Говоря о технологии развития ИПМ, нам хотелось бы уточнить следующее. Мы далеки от мысли, что успешное развитие ИПМ может стать результатом применения каких-либо гуманитарных технологий. Индивидуальное человеческое сознание и подсознание как объекты воздействия – слишком сложные и недостаточно изученные явления, чтобы видеть прямую связь между ними и какими-либо средствами воздействия. Человек, являясь «сверхсложной саморазвивающейся системой» [14], всегда обладает свободой выбора того или иного своего действия (реакции) в конкретной ситуации. В том числе и в ситуации, когда к нему пытаются применить «гуманитарные технологии».

В то же время отмечено, что ничто так не формирует человеческое сознание и подсознание, как соответствующая среда. Учитывая

это, под технологией развития ИПМ следует понимать технологию создания соответствующей инновационной среды (ИС), непосредственно формирующей ИПМ. Ключевым моментом здесь является определение параметров инновационной среды. При этом необходимо ориентироваться, во-первых, на принцип их соответствия формируемому социальному качеству – ИПМ (его системным свойствам, структуре); во-вторых, на социально-психологические особенности молодежи как социального субъекта. К таким особенностям, кроме отмеченной выше гибкости восприятия и способности перерабатывать огромные потоки информации, а также отсутствия страха ошибиться, следует отнести неустойчивость и парадоксальность молодёжного сознания и поведения. Считается, что одной из основных причин такой противоречивости сознания и поведения молодых людей является невозможность их полной самореализации в условиях неполной включённости в систему общественных отношений, в реальную созидательную деятельность.

Отсюда можно сформулировать предварительную гипотезу: Среда, формирующая инновационный потенциал молодежи (новационные свойства + социальные навыки и коммуникативные компетенции + ценностные ориентации), должна обладать для этого параметрами, обеспечивающими широкие возможности для самореализации молодежи как будущих инноваторов: системностью, коммуникационностью, сетевой структурой, открытостью, саморазвитием, нелинейностью, синергетическим конструктивизмом, сочетанием принципов свободы и управляемости, высокой новизной, рефлексивностью, полисубъектностью, взаимодействием социальных субъектов, исследовательской (проектной) направленностью, образовательным характером, эмоциональным воздействием, способностью удовлетворять амбиции, проникновением в повседневность.

Очевидно, что все они связаны между собой и каждый из них является условием функционирования другого или сразу нескольких других параметров. «Перекрывая» друг друга, параметры усиливают основное эмерджентное свойство инновационной среды как её основную функцию – формирование ИПМ. Таким образом, ИС предстает сложной саморазвивающейся социально-коммуникативной системой, нацеленной на формирование ИПМ как системного качества социального субъекта. Коммуникативная онтология ИС обусловливает её процессуальную (т.е. постоянно изменяющуюся) структуру.

С нашей точки зрения, лучшей метафорой для обозначения такой структуры ИС является английское понятие «hub» как «перекресток» множества коммуникаций и одновременно «центр» инновационного мышления и инновационной активности. Но поскольку всё – коммуникации, мышление, активность – порождается людьми, то, в конечном счете, HUB – это еще и «союз людей, рождающих инновации» (HUB –

аббревиатура от английских слов «Human», «Union», «Bearing… the innovations!»).

Здесь мы вплотную подошли к вопросу о том, какой может быть технология создания среды-HUB, формирующей инновационный потенциал молодежи. Основная гипотеза: Одной из эффективных новомедийных гуманитарных технологий развития инновационного потенциала молодежи посредством создания соответствующей для этого среды-HUB, может стать сетевая гуманитарная технология (Net-High-Hume) под условным названием «Up to the HUB» («Вовлекайся в союз людей, рождающий инновации» или «Приходи на перекрёсток множества коммуникаций, рождающих инновации»). Её главными характеристиками являются: 1) информационно-коммуникативная онтология; 2) самоорганизация; 3) режим «двойной сети» (функционирование в on-line и off-line); 4) принадлежность к системе «тройная спираль»; 5) встраиваемость в проблемно-ориентированные социальные медиа (например, на платформе «Facebook»).

Основанием для выдвижения такой гипотезы стал ряд социально-философских, социально-экономических, социально-психологических и естественнонаучных теорий и концепций, в своей совокупности позволяющих допустить принципиальную возможность разработки такой технологии, как «Up to the HUB». Ядро данного методологического комплекса составили: теория информационального общества-«Сети» М. Кастельса [2]; теория социальных систем Н. Лумана [8]; социология интеллектуальных коммуникативных сетей Р. Коллинза [3]; теория самоорганизации И. Пригожина [12] и Г. Хакена [5]; идея «хаордического альянса» (Chaordic Alliance) Д. Хока [6]; четыре принципа существования «коллективного разума» как сотрудничества Д. Тапскотта и Э.Д. Уильямса [15]; когнитивная психология Дж. Келли [7]; гипотеза техногуманитарного баланса А. Назаретяна [10], концепция «тройной спирали» Г. Ицковица [4].

Все рассмотренные концепции и теории обладают своими уникальными методологическими возможностями для разработки тех или иных элементов интересующей нас технологии. Но только вместе они образуют методологический комплекс, необходимый для разработки «Up to the HUB» как Net-High-Hume, способной создать инновационную среду, формирующую ИПМ. В этом проявляются системные (эмерджентные, синергийные) свойства данного методологического комплекса.

Перейдем теперь непосредственно к описанию *процессуальной* модели сетевой гуманитарной технологии «Up to the HUB». В её реализации участвуют: а) целевая аудитория – «сетевая» молодежь (старшие школьники, студенты, недавние выпускники вузов); б) эксперты – признанные инноваторы из различных сфер профессиональной деятельности, включая научную, техническую и художественную; в) ор-

ганизаторы, модераторы и исследователи (университетские структуры – кафедры, исследовательские группы); г) грантодатели и спонсоры (государственные и негосударственные фонды, венчурные структуры, частные компании и т.д.); д) держатели хостинга.

Алгоритм «Up to the HUB», создающей инновационную среду (HUB) для развития инновационного потенциала молодежи, заключается в следующем.

Первый шаг: исследователи выявляют группу наиболее обсуждаемых в глобальном электронном коммуникативном пространстве (социальных и официальных медиа) «инновационных» вопросов, а также наиболее авторитетных экспертов по этим вопросам.

Второй шаг: организаторы и модераторы проводят соответствующий семинар-дискуссию с участием этих экспертов на одной из нескольких международных образовательных площадок в режиме on-line – off-line (телеконференция, транслирующая работу реального семинара). Международные образовательные площадки организуются на базе университетов, вместе образующих академическую «сеть» (межуниверситетское партнерство).

Третий шаг: дискуссия переносится в проблемно-ориентированные социальные медиа (технологии «Facebook» позволяют быстро выстраивать профильные сети). Дискуссия поддерживается в социальных медиа модераторами и экспертами в течение определенного периода (1–2–3–4 месяцев). Всё это время целевая аудитория (молодежь, интересующаяся инновациями) имеет возможность получать ответы на свои вопросы в режиме on-line непосредственно от экспертов.

Четвертый шаг: по мере накопления новых вопросов и выявления наиболее актуальных из них формируется план работы и определяются участники следующего семинара в режиме on-line – off-line и т.д., «по спирали».

Основные преимущества технологии «Up to the HUB» в том, что она создает самоорганизующуюся среду-HUB, в которой:

1. Не только эксперты и исследователи (представители инновационного бизнеса, венчурных компаний и университетов), но и сама целевая аудитория (молодежь) сможет участвовать в формировании содержания процесса по развитию своего инновационного потенциала (принципы открытости, пиринга, доступа к информации и умения делиться, глобального характера деятельности). Возникающий при этом феномен «коллективного разума» сохранит ценность индивидуального интеллекта.

2. Благодаря социальным медиа произойдет: а) расширение сети целевой аудитории – молодых инноваторов станет больше, и они сразу станут известны всем субъектам «тройной спирали» (университетам, бизнесу, государственным структурам); б) произойдет «подключение» инновационной среды к повседневной жизни молодежи.

3. Комбинация двух режимов (on-line и off-line) обеспечит состояние «продуктивной неравновесности» среды-HUB, не дав ей стать ни полностью контролируемой (упорядоченной), ни бесконтрольной (хаотической). Свобода обсуждения в социальной сети on-line будет сочетаться с планированием содержания семинаров в академической сети off-line. Кроме того, наличие этих двух режимов обеспечивает «технo-гуманитарный баланс», необходимый для: а) проведения гуманитарной ценностной экспертизы всех предлагаемых идей; б) принятия инновационного технологического знания на личностном уровне.

Молодежь с самой высокой мотивацией к инновационной деятельности, выигрывая гранты, будет стремиться к участию в семинарах, чтобы общаться с выдающимися экспертами-инноваторами из разных стран face-to-face, поскольку Интернет никогда не заменит полностью живого общения.

Применение новомедийной технологии «Up to the HUB», функционирующей по принципу «тройная спираль» + «двойная сеть» (социально-медийная и академическая, on-line и off-line) может привести к созданию самоорганизующейся инновационной среды-HUB как образовательной структуры нового типа – открытого сетевого инновационного университета (ONIU). Его главными социокультурными функциями являются формирование инновационного потенциала молодежи как её системного качества и поддержание креативных способностей общества.

Преимущества открытого сетевого инновационного университета как узла («хаба») в сети интеллектуальных коммуникаций в его доступности (открытости) для всех потенциальных инноваторов, мобильности, гибкости и передаче знаний «из первых рук».

Литература

1. *Berns G.* Iconoclast. Moscow : Alpina Business Book, 2009.
2. *Castells M.* The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture. ol. I. Cambridge, MA ; Oxford, UK : Blackwell, 2000.
3. *Collins R.* The Sociology of Philosophy: A Global Theory of Intellectual Change. Novosibirsk, 2002.
4. *Etzkowitz H.* Triple Helix: University, Industry, Government. Innovation in Action. Routledge, 2008.
5. *Haken H.* Synergy. Moscow : Peace, 1980.
6. *Hock D.W.* Birth of Chaordic Age. San Francisco : Berret Koehler, 1999.
7. *Kelly G.A.* Theory of personality. The psychology of personal constructs. Norton ; New York, 1963.
8. *Luhmann N.A.* Soziale Systems: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1984.
9. *Lukov V.A.* Comprehensive study of human societies: the novation characteristics, innovative potential, innovative abilities of young people. URL: www.hdirussia.ru/62
10. *Nazaretyan A.* Evolution of Non-Violence: Studies in Big History, Self-Organization and Historical Psychology. Saarbrucken : LAP, 2010.

11. *Peters T.* The Circle of Innovation: You Can't Shrink Your Way to Greatness. Moscow : EKSMO, 2010.
12. *Prigogine I., Stengers I.* Order out of Chaos: Man's new dialogue with nature. Flamingo, 1984.
13. *Schedrovitsky P.G.* Tomsk Lectures on Management (1998–2000). Tomsk, 2000.
14. *Stepin V.* Theoretical knowledge: Structure, historical evolution. Moscow : Progress, 1999.
15. *Tapscott D., Williams A.D.* Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything. London, UK : Atlantic Books, 2008.

THE OPPORTUNITIES OF NEW MEDIA IN THE DEVELOPMENT OF THE UOUTH'S INNOVATIVE POTENTIAL

Kuzheleva-Sagan I.P. (Tomsk)

Summary. This paper describes the procedural model of development of youth's innovative potential through one of the types of new media – network humanitarian technologies and the specifics of each of its stages.

Key words: youth's innovative potential; new media; network humanitarian technologies; open networking innovative university.

УДК 316.454.3

МОТИВАЦИЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЫ О ПЕРЕХОДЕ НА СЛЕДУЮЩИЙ УРОВЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ

Е.Б. Филинкова (Москва)

Аннотация. Статья посвящена мотивации принятия решения педагогами о переходе на должность директора школы: изучены мотивы и факторы этого решения у учителей и заместителей директоров школ, проведено сравнение с мотивацией принятия решения учителями о переходе на управленческую работу. Проанализированы удовлетворенность работой и мотивация директоров школ и их заместителей к продолжению карьеры в образовании.
Ключевые слова: мотивация; принятие решения; педагогическая деятельность; управленческая деятельность; удовлетворенность трудом.

Настоящая статья представляет собой вторую часть презентации результатов исследования, посвященного психологии принятия решения о переходе на разные уровни управления работниками средней школы, и является изложением результатов исследования процесса принятия решения педагогами о переходе на должность директора школы. *Предметом* данной части исследования являлась мотивация принятия решения учителями и заместителями директоров школ о переходе на должность директора общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 39 директоров школ в возрасте от 28 до 66 лет, из них мужчин – 3 чел. (7,7%). В выборке директоров оказалось две подгруппы: 1-я (n=30), перешедшие на должность директора с должности завуча, и 2-я (n=9), ставшие директорами, минуя должность заместителя. Для сравнения были взяты результаты 80 заместителей директоров школ по УВР в возрасте от 27 до 63 лет, из них 5 мужчин (6,3%). Результаты изучения мотивации перехода с должности учителя на должность завуча школы подробно описаны в статье, посвященной первой части исследования [2].

Задачи исследования

1. Изучить мотивы и факторы принятия педагогами решения о переходе на должность директора школы.
2. Сравнить мотивацию принятия решения при переходе от педагогической деятельности к управленческой и при переходе педагога на более высокий уровень управления.
3. Изучить удовлетворенность завучей и директоров школ своей деятельностью.
4. Изучить мотивацию руководителей школы разного уровня к продолжению карьеры.

Основной метод исследования – стандартизированное интервью по специально разработанной программе, состоящее в основном из открытых вопросов. *Обработка результатов* проводилась методами контент-анализа и математической статистики (критерий Фишера, корреляция по Спирмену).

Основные результаты исследования

Мотивы принятия педагогами решения о переходе на должность директора школы. Основными мотивами решения стать директором школы являются самореализация (43,5% всех высказываний), вынужденность (33,3%) и желание принести пользу школе (10,3%). Сравнение мотивации перехода на высший управленческий пост школы с мотивацией перехода от педагогической деятельности к управленческой позволило обнаружить отличия в значимости отдельных мотивов принятия решения (табл. 1).

Таблица 1

Мотивы принятия решения педагогами о переходе на управленческую работу, % от общего количества высказываний

Тип решения	Мотивы принятия решения	Переход на должность:							
		завуча		директора школы					
		Кол-во	Ранг	Общая выборка		1-я подгруппа (из завучей)		2-я подгруппа (из учителей)	
				Кол-во	Ранг	Кол-во	Ранг	Кол-во	Ранг
Вынужденное	Влияние жизненных обстоятельств	10,0	5	2,6	5–8	0	–	11,1	3–4
	Нежелание/неумение отказывать	8,9	7	30,7	2	23,3	2	55,6	1
	ИТОГО	18,9	–	33,3	–	23,3	–	66,7	–
Самостоятельное	Самореализация	17,8	1	43,5	1	50,0	1	22,2	2
	Полезность обществу	14,4	2	10,3	3	10,0	3	11,1	3–4
	Карьера	13,3	3–4	0	–	0	–	0	–
	Интерес к управлению	13,3	3–4	2,6	5–8	3,3	5–7	0	–
	Стремление к новизне	11,1	6	0	–	0	–	0	–
	Достижения	2,2	8–11	0	–	0	–	0	–
	Престиж	2,2	8–11	5,1	4	6,7	4	0	–
	Комфорт	2,2	8–11	2,6	5–8	3,3	5–7	0	–
	Независимость	0	–	2,6	5–8	3,4	5–7	0	–
	Повышение зарплаты	2,2	8–11	0	–	0	–	0	–
	Другое	2,2	12–13	0	–	0	–	0	–
	ИТОГО	81,1	–	66,7	–	76,7	–	33,3	–

Первое отличие – б*о*льшее количество директоров в сравнении с группой завучей, заявивших о вынужденности принятия решения (33,3 и 18,9% от количества высказываний в соответствующей группе). Ос-

новной вклад в повышение доли «вынужденных» директоров вносит подгруппа педагогов, перешедших на эту должность непосредственно из учителей (назовем ее второй подгруппой). Статистически достоверно различие между 1-й и 2-й подгруппами по вынужденному типу принятия решения (критерий Фишера равен 2,89 и 2,38 соответственно; $p<0,01$). То есть переход от среднего уровня школьного управления к верхнему (от работы заместителя к работе директора) в значительно меньшей степени обусловлен внутренней мотивацией по сравнению с переходом от нижнего уровня управления к среднему (от работы учителя к работе завуча). И еще менее личностно обусловлен переход от работы учителя к работе на верхней ступени управленческой иерархии в школе.

Второе отличие между группой завучей и группой директоров касается несовпадения значимости мотивов вынужденного решения. В качестве внешних стимулов принятия решения о переходе от педагогической деятельности к управленческой выступают два фактора: обстоятельства жизни (например, переезд и отсутствие вакансий учителя на новом месте) и неумение или нежелание учителя отказывать директору или сопротивляться мнению коллектива. У завучей оба мотива вынужденного решения встречаются примерно с одинаковой частотой. В группе директоров мотив подчинения жизненным обстоятельствам присутствовал в единственном ответе: «*Развод. Семейные обстоятельства вынудили поменять жизнь и карьеру»*. Главным же мотивом вынужденного решения у нынешних директоров школ выступала неспособность или нежелание сопротивляться давлению извне. Изредка это было давление со стороны РОНО (*«РОНО взяло измором»*), но чаще имело место воздействие коллектива (*«решил педколлектив»*). Во всех случаях несвободного принятия решения директором в школе, где он должен работать, имел место управленческий кризис, обусловленный неожиданным уходом со своего поста предыдущего руководителя (смерть, конфликт с руководством) и отсутствием подготовленной смены. Воздействие коллектива зачастую усиливалось отсутствием времени на размышления (*«думать не дали, сразу назначили»*) и иногда тяжелой ситуацией с состоянием школы («*надо было спасать школу, не смогла сказать нет»*).

Третье отличие в мотивации перехода педагогов на работу заместителя или директора школы связано с содержанием мотивов самостоятельного принятия решения. Переход на должность директора обусловлен меньшим количеством мотивов, чем переход на должность завуча. Стремления к развитию карьеры, новизне, достижениям, росту уровня зарплаты у нынешних директоров как мотивы принятия решения отсутствовали, но при этом у них появился новый мотив – самостоятельность и независимость в работе, который отсутствовал в группе завучей.

Факторы принятия решения при переходе на должность директора и завуча школы. Мы спрашивали руководителей о том, что или кто в наибольшей степени повлиял на принятое ими решение. Директора школ, как и завучи, выделили два основных фактора – собственное мнение и влияние референтной группы. Сравнение двух групп руководителей показывает, что, во-первых, при принятии решения о переходе на должность директора школы референтная группа оказывает более сильное воздействие, чем при принятии решения о переходе на должность завуча. Во-вторых, основной агент влияния со стороны значимых других у двух групп руководителей также различается. Если при принятии решения учителем наиболее часто влияние исходило от директора школы (руководства), то согласие завуча занять место директора чаще всего давалось под воздействием педагогического коллектива (табл. 2). Статистически достоверных различий между группами нет.

Таблица 2

Основной фактор принятия решения педагогами о переходе на управленческую работу, % от опрошенных

Основной фактор принятия решения	Субъекты влияния	Переход на должность:			
		завуча	директора школы		
			общая выборка	1-я подгруппа	2-я подгруппа
Только влияние референтной группы	Друзья, коллеги, члены семьи	32,5	51,1	46,7	66,6
	Руководство	21,3	12,8	13,3	11,1
	И близкие, и руководство	3,7	0	0	0
	ИТОГО	57,5	63,9	60,0	77,7
Свое мнение и влияние референтной группы	Сам субъект и влияние руководства	1,3	2,6	0	0
	Сам субъект и влияние близких	3,7	6,3	10,0	0
	ИТОГО	5,0	8,9	10,0	0
Только собственное мнение	Сам учитель/завуч принял решение	35,0	25,6	30,0	11,2
	Заставила жизненная ситуация	2,5	2,6	0	11,1
	ИТОГО	37,5	28,2	30,0	22,3

Вывод о вынужденности перехода от педагогической деятельности сразу к работе директора подтверждается очень низкой долей учителей, ориентировавшихся в принятии этого решения только на свое мнение (11%). Особенно контрастно нежелание педагогов становиться высшими руководителями школ смотрится на фоне показателя 35% учителей, опиравшихся только на себя в решении стать завучами (критерий Фишера равен 1,67; p=0,05).

Рассмотрим позитивные и негативные факторы принятия кадрового решения педагогами. Содержание **второстепенных позитивных факторов принятия решения** в группе директоров совпадает с перечнем аналогичных факторов у будущих завучей. Для директоров школ

были выделены те же две группы дополнительных факторов, что и для их заместителей: 1) связанные с личностной мотивацией принятия решения (работа в определенном месте, общественная полезность деятельности, интерес к управлению – 53,4% высказываний) и 2) с влиянием референтной группы (46,6%). Сравнение распределений второстепенных факторов принятия решения в группе завучей и общей группе директоров различий не обнаруживает. Но эти различия легко заметить, если сравнивать не две группы руководителей, а группу завучей с каждой подгруппой директоров. При таком сравнении различия проявляются: сопоставление долей ответов, характеризующих личностную мотивацию как второстепенный фактор принятия решения, показывает, что критерий Фишера значим в обоих случаях (2,01 и 1,65 для первой и второй подгруппы директоров соответственно; $p \leq 0,05$). Рассматриваемые подгруппы отличаются противоположностью максимумов распределений: в первой подгруппе (переход на должность директора из заместителей) влияние референтной группы и личностных мотивационных предпочтений как дополнительных факторов принятия решения примерно равное (58,4 и 41,6% высказываний), в то время как во второй подгруппе в качестве дополнительных выступали *только* личностные факторы. Исследование второстепенных факторов принятия решения директорами школ дает дополнительные доказательства выявленной ранее [2] закономерности: если мотив не выступает как основной фактор принятия решения, то чаще всего он является дополнительным позитивным фактором и наоборот. Наглядно проявление этой закономерности видно на примере учителей, сразу перешедших в директора. В этой подгруппе основными мотивами были подчинение мнению референтной группы, нежелание конфликтовать с коллегами или руководством; именно эта категория работников назвала личный интерес как единственный второстепенный позитивный фактор принятия решения.

Негативные факторы принятия решения о переходе на управленческую должность характеризуются преимущественной общностью как для педагогов, решивших стать завучами, так и для педагогов, согласившихся работать директорами школ, но иерархии факторов различны. Из четырех выделившихся групп негативных факторов лидирующую позицию у руководителей разных рангов занимает восприятие некоторых аспектов будущей деятельности («характеристики деятельности») – 46,3% высказываний у завучей и 34,2% у директоров. Будущим директорам, как и будущим завучам, представляется, что новая работа резко увеличит нагрузку и одновременно снизит время, проводимое с семьей, будет в значительной степени связана с хозяйственными и бумажными делами, отрывая от общения с детьми, повысит ответственность и при этом будет неадекватно оплачиваться. Совпадение факторов, препятствующих принятию решения у учите-

лей и завучей, по всей видимости, говорит о наличии устойчивых отрицательно эмоционально окрашенных стереотипов восприятия педагогами деятельности руководителей школ любого ранга (табл. 3).

Таблица 3

Второстепенные позитивные факторы принятия решения педагогами о переходе на управленческую работу, % от общего количества высказываний в группе)

Факторы принятия решения	Обобщенные высказывания	Переход на должность:			
		завуча	директора школы		
			общая выборка	1-я подгруппа	2-я подгруппа
Влияние референтной группы	Влияние семьи	20,4	20,0	25,0	0
	Влияние коллектива или руководства	11,3	26,6	33,4	0
ИТОГО		31,7	46,6	58,4	0
Внутренняя мотивация субъекта	Интерес к управленческой деятельности	11,4	20,1	25,0	0
	Мотивация работы в определенном месте	45,5	13,3	0	66,7
	Мотивация общественной пользы	11,4	20,0	16,6	33,3
ИТОГО		68,3	53,4	41,6	100

Начиная со второго места, иерархии негативных факторов принятия решения у директоров и завучей расходятся. У завучей на втором месте «характеристика и история взаимоотношений с коллективом», а у директоров – группа факторов, обозначенных нами как «другое». В ней были объединены разнородные переменные, не вошедшие в три основные группы. Для нас важно принципиальное различие между завучами и директорами по двум параметрам: «плохое состояние школы» и «негативное отношение непосредственного руководства» к назначению директора на должность. *«Полный развал школы»*, как охарактеризовала ее состояние одна учительница, в качестве фактора, отрицательно влияющего на принятие решения, в группе завучей встретился в единственном случае, а в группе директоров это мнение высказал каждый восьмой участник опроса. Эта ситуация, достаточно часто являющаяся источником конфликта и последующего кризиса в школе, объясняет треть случаев вынужденного согласия высших руководителей школ занять эту непростую должность (табл. 4).

Приход нового директора школы в случае выдвижения его педагогическим коллективом *(«выдвинул коллектив, администрация поддержала»*) не всегда бывает согласованным с мнением РОНО. Нам встретилось два примера (каждый шестой из вынужденных решений), когда районное руководство образованием плохо относилось к личности кандидата в директора, но педколлектив настоял на своем мнении.

Если бы педагог в таких условиях принимал решение самостоятельно, то, скорее всего, отказался бы от кадрового предложения, но когда за него боролся с районным руководством весь коллектив, учитель или завуч не может отказаться, он «обречен». Две описанные причины вынужденности принятия решения, возможно, объясняют нежелание части руководителей развивать карьеру в образовании далее.

Таблица 4

Негативные факторы принятия решения учителями о переходе на управленческую работу, % от числа высказываний в соответствующей группе

Факторы принятия решения	Обобщенные высказывания	Переход на должность:			
		завуча	директора школы		
			Общая выборка	1-я подгруппа	2-я подгруппа
Особенности личности	Отсутствие опыта управления	3,8	21,1	18,5	27,3
	Низкая оценка других способностей	7,4	0	0	0
	ИТОГО	11,2	21,1	18,5	27,3
Характеристики деятельности	Увеличение нагрузки	18,8	7,9	11,1	0
	Большая ответственность	8,8	10,5	14,8	0
	Содержание работы	8,8	7,9	3,7	18,2
	Отрыв от работы с детьми	7,5	5,3	3,7	9,1
	Низкая зарплата	1,2	2,6	3,8	0
	Отсутствие видимых результатов	1,2	0	0	0
	ИТОГО	46,3	34,2	37,1	27,3
Характеристика и история взаимоотношений с коллективом	Руководство педагогами со стажем	7,5	0	0	0
	Нездоровая обстановка в коллективе	3,8	5,3	7,4	0
	Личность коллеги	3,8	10,5	7,4	18,1
	Негативное отношение коллег	3,8	0	0	0
	Приход в новый коллектив	3,7	2,6	0	9,1
	Другое	5,0	0	0	0
	ИТОГО	27,5	18,4	14,8	27,2
Другое	Плохое состояние школы	1,2	13,2	14,8	9,1
	Негативное отношение руководства	0	5,3	3,7	9,1
	Негативное отношение семьи	3,8	2,6	3,7	0
	Другое	10,0	5,2	7,4	0
	ИТОГО	15,0	26,3	29,6	18,2

Третье место в иерархии негативных факторов принятия решения у директоров школ заняла группа факторов «личностные характеристики», точнее, переменная «отсутствие управленческого опыта», являющаяся в этой группе единственной. Если у завучей отрицательное влияние на принятие решения оказывали как низкая оценка своих общих навыков и умений (уровень общительности и владение компьютером), так и оценка управленческих способностей, то у директоров самооценка

общих способностей не играла никакой роли, имело значение только представление о низкой управленческой самоэффективности.

Наименее важной для директоров оказалась «история и характеристика взаимоотношений с коллективом», занявшая последнее место в иерархии негативных факторов принятия решения. Директора школ указали на существование всего трех моментов, затрудняющих переход к новой должности: «нездоровая обстановка в коллективе», «личность коллеги» и «приход в новый коллектив». Большинство школьных руководителей высшего ранга связывают свои будущие проблемы в отношениях с коллективом с консерватизмом основной части педагогов и неминуемым их сопротивлением изменениям и новизне. Этот же фактор имел место и у завучей, однако встречался реже. В целом при переходе от среднего к высшему уровню школьного управления такие значимые для перехода от исполнительской деятельности к управленческой негативные факторы, как руководство педагогами со стажем, имеющийся негативный пример работы завучем или необходимость руководить педколлективом, где руководитель когда-то сам учился, перестают играть какую-либо роль. Очевидно, это связано с обретением управленческого опыта заместителями директоров, они начинают мыслить более глобально, масштабами школы, и поэтому состояние школы их волнует не меньше, а может быть, и больше, чем отношения с некоторыми коллегами.

Удовлетворенность руководителей школы своей управленческой деятельностью выше среднего уровня. Сравнивая степень удовлетворенности работой руководителей школы разного ранга, мы видим, что количество высокоудовлетворенных своим трудом директоров несколько большее, чем аналогичное количество завучей, но различия в распределениях уровня достоверности не достигают, что говорит о близости значений исследуемых параметров. Значимых отличий в двух подгруппах директоров также не обнаружено, и это позволяет сделать вывод, что уровень удовлетворенности работой директора не зависит от того, с какой позиции субъект перешел на эту должность.

Если уровень удовлетворенности завучей и директоров своей работой примерно одинаковый, то главные детерминанты удовлетворенности заметно различаются (табл. 5). У директоров школ обеих подгрупп **основными факторами удовлетворенности** выступают:

– относительная свобода деятельности, связанная, главным образом, с увеличением возможностей (*«делать добро, менять что-то в лучшую сторону», «реализовать свои идеи»)* и в значительно меньшей степени – *«с отсутствием непосредственного руководства на месте работы»* – 40,4% высказываний (различия по этой переменной между завучами и директорами значимы, критерий Фишера равен 4,2; $p<0,001$);

– достижение результата (*«успехи в состоянии школы»)* –14,3%;

– сам процесс управления (*«возможность управлять, заводить механизм»)* – 11,9%;

– высокий статус, возможность *«быть лицом школы»* и связанное с этим *«уважение и внимание»* – 9,6%.

Таблица 5

Удовлетворенность руководителей школы своей управленческой деятельностью, % от ответивших

Удовлетворены ли Вы работой в качестве заместителя/директора школы?	Завучи (n=77)	Директора (n=39)		
		Общая выборка	Переход из завучей	Переход из учителей
Да	16,9	28,2	33,3	11,1
Скорее да	50,6	51,3	46,7	66,7
Не могу сказать определенно	13,0	7,7	6,7	11,1
Скорее нет	18,2	12,8	13,3	11,1
Нет	1,3	0	0	0

У завучей же на первом месте среди факторов удовлетворенности находится «творчество и самовыражение в деятельности» – 27,2% всех высказываний (различия по этой переменной между завучами и директорами значимы, критерий Фишера равен 5,5; $p<0,001$). Второе – четвертое места делят между собой «общение с коллегами», «процесс управления» и «результат работы» – по 14,1%. Свобода в деятельности как фактор удовлетворенности находится только на 5-м месте (7,6%), а замыкает шестерку основных факторов удовлетворенности работой у завучей фактор «*возможность узнавать новое*, *учиться*» (5,4%).

Таким образом, различия по факторам удовлетворенности деятельностью между группами руководителей школы серьезны. Прежде всего, у директоров школ не выявлен такой фактор удовлетворенности трудом, как творческая самореализация. Возможно, что директорами этот фактор не выделяется, поскольку творчество и процесс управления в работе руководителя высокого ранга – одно и то же. Допустимо и второе объяснение, которое состоит в том, что для руководителей верхнего эшелона творческий компонент деятельности не имеет столь большого значения в формировании удовлетворенности трудом, как власть и статус. Второе важное отличие двух групп руководителей школы связано с несовпадением иерархий факторов удовлетворенности трудом: у директоров факторы «общение с коллегами» и «возможность учиться» занимают низшие позиции (8–11-е места) в иерархии (по 2,4% высказываний), в то время как у завучей они входят в шестерку наиболее значимых.

Подавляющая часть **факторов неудовлетворенности управленческой деятельностью** у руководителей школы разного уровня объединяется в две группы: «содержание деятельности» (37,9% высказы-

ваний у директоров и 45,2% у завучей) и «отдельные характеристики деятельности» (47,3 и 43,1% соответственно). И смысловое наполнение этих групп, и значимость отдельных факторов у директоров и завучей совпадают не полностью.

Рассмотрим вначале факторы неудовлетворенности содержанием деятельности. Важнейшим (1-е место в иерархиях) общим для руководителей разных уровней управления источником неудовлетворенности трудом является наличие значительного количества «бумажной» работы (26,3 и 36,0% для директоров и завучей соответственно). Кроме «*бумаготворчества»*, в содержании управленческого труда школьных руководителей не устраивает *«работа по хозяйству»*, т.е. необходимость решения экономико-финансовых проблем (5,3 и 1,1%), работа с родителями (5,3 и 1,1%) и необходимость применения санкций к нерадивым работникам (2,6 и 1,2%). Для директоров школ три последних фактора имеют бо́льшее значение (5–7-е места иерархии) в сравнении с их значимостью для завучей (8–13-е места), но в целом роль этих источников неудовлетворенности невелика, поскольку наиболее мощными факторами неудовлетворенности трудом руководителей школы выступают «характеристики деятельности», обусловленные законами и традициями системы образования.

В рамках второй группы факторов у руководителей среднего и высшего звена управления проявилось несовпадение мнений, но все же уровня достоверности различия не достигли. Директора школ поставили на второе место иерархии такой фактор неудовлетворенности, как «низкая самостоятельность» (24,2%), которая у завучей третья по значимости. Неудовлетворенность самостоятельностью в труде связывается директорами с постоянным *«вмешательством РОНО»* в дела школы, что создает у субъектов управления ощущение *«невозможности быть полностью хозяином своего дела».* На третьем–четвертом местах у директоров школ находятся такие факторы неудовлетворенности, как *«высокая ответственность»* и «*особенности коллектива*» (по 7,9%), последний фактор характеризуется *«косностью», «безалаберностью», «не желает учиться»* и «*оказывает сопротивление руководителям*»: *«Средний возраст 69 лет, и этим все сказано».* Стоит отметить, что максимально негативно воспринимают характеристики коллективов директора, перешедшие на эту должность из учителей.

Иерархия факторов неудовлетворенности деятельностью у завучей иная: на второе место заместители поставили избыточность выполняемых функций (у директоров – 8–11-е места) – 14,0% высказываний, третье место иерархии занимает низкая самостоятельность в работе (11,6%), четвертое – особенности коллектива (7,0%). Пятым по значимости источником неудовлетворенности у завучей оказалась функция контроля (5,8%), относящаяся к группе факторов «*содержание деятельности*». Если для директоров школ контроль деятельности кол-

лектива как фактор неудовлетворенности трудом не существует, то для завучей исполнение этой функции является иногда тягостным, поскольку именно в процессе контроля у него могут возникать конфликты с подчиненными из-за нежелания последних признавать право, как правило, более молодого педагога учить более старших по возрасту коллег. Статус директора реже оспаривается даже самыми старшими учителями, на этой почве конфликтов не возникает, и контроль не воспринимается как фактор неудовлетворенности.

Таблица 6

Мотивация руководителей школ к продолжению карьеры в образовании, % от ответивших

Варианты ответов	Завучи (n=78)	Директора (n=39)		
		Общая выборка	Переход из завучей	Переход из учителей
Да	8,9	17,9	20	11,1
Скорее да	10,3	15,4	20	0
Не могу сказать определенно	23,1	23,1	26,7	11,1
Скорее нет	20,5	10,3	6,7	22,2
Нет	37,2	13,3	26,6	55,6

Мотивация руководителей школ к продолжению карьеры в образовании (табл. 6). Мы просили участников опроса ответить: «Хотели бы вы делать управленческую карьеру в образовании дальше…?», конкретизируя ее для завучей как переход на должность директора, а для директоров – на должность руководителя РОНО. Оказалось, что директора школ более склонны к продолжению карьеры по сравнению с завучами: «да» или «скорее да» ответил каждый третий директор школы (33,3% выборки), в то время как среди завучей согласие высказал только один из пяти ответивших (19,2%). Одновременно выразили нежелание продолжать управленческий рост более половины завучей (57,7%) и только один из четырех директоров (23,6%), критерий Фишера равен 2,52 ($p<0,01$). До определенной степени различие в уровне мотивации карьерного роста у руководителей школы разного уровня можно объяснить разной удовлетворенностью своей деятельностью. Взаимосвязь между уровнем удовлетворенности трудом и стремлением к продолжению карьеры у директоров школ более тесная, чем у завучей (коэффициент Спирмена равен в группах 0,358 и 0,267 соответственно, $p<0,05$). Однако существование данной корреляции в обеих группах руководителей все-таки не позволяет объяснить существенную разницу между отношением к карьере у директоров и их заместителей. Нам видятся два возможных истолкования выявленного факта. Первое: решение о переходе от одного уровня управления к другому, более высокому, дается педагогам проще, чем решение о переходе от педагогической деятельности к управленческой. Однако эта интерпретация не поддерживается результатами анализа ответов директоров

школ на вопрос о том, какое из двух решений им далось труднее. Первая подгруппа (30 человек, перешедших в директора из заместителей) разделилась практически поровну: одной половине респондентов (46,7%) показалось более трудным решение занять пост директора, а второй половине – перейти от работы учителя к работе завуча (43,3%). Следовательно, остается второе объяснение: мотивация власти и карьеры у директоров школ развита более сильно, чем у завучей. Это подтверждается, с одной стороны, литературными данными о связи уровня мотивации власти и опыта управленческой работы [1], а с другой – анализом карьерных амбиций директоров двух подгрупп. Между ними обнаруживаются принципиальные различия: если в подгруппе бывших завучей не желают продолжать карьеру только треть респондентов (33,3%), то в подгруппе бывших учителей таких педагогов большинство (77,8%).

Выводы

1. Основными мотивами принятия педагогами решения стать директором школы являются мотивы самореализации, необходимости починиться обстоятельствам и общественной полезности. Переход от среднего уровня школьного управления к верхнему, а также от должности учителя сразу к должности директора в большей степени обусловлен вынужденностью принятия решения, чем переход от педагогической деятельности к должности заместителя директора.

2. Основные факторы принятия решения стать директором школы совпадают с основными факторами решения о переходе от педагогической деятельности к управленческой – это собственное мнение и влияние референтной группы. При принятии решения о переходе на должность директора школы референтная группа оказывает более сильное воздействие, чем при принятии решения о переходе на должность завуча. Содержание негативных факторов принятия решения у руководителей школы разных рангов в основном совпадает, но их иерархии, за исключением доминирования отрицательного восприятия некоторых аспектов будущей деятельности, в целом различны. Если для директоров школ препятствиями к принятию решения являлись отсутствие управленческого опыта и плохое состояние школы, то для завучей более важными представлялись будущие сложности во взаимоотношениях с коллективом и только потом – отсутствие опыта в управлении.

3. Уровень удовлетворенности завучей и директоров своей работой выше среднего. От степени самостоятельности принятия решения уровень удовлетворенности руководителей школы не зависит. Главной детерминантой удовлетворенности директоров школ является относительная свобода деятельности, связанная с увеличением возможностей

в работе, для завучей это фактор значим мало, главными источниками их удовлетворенности выступают творчество и самореализация в деятельности. Выявлена прямая взаимосвязь между уровнем удовлетворенности деятельностью руководителя и его стремлением к продолжению карьеры. Директора школ по сравнению с завучами в целом более настроены продолжать управленческую карьеру, что мы объясняем более развитой у них мотивацией власти.

Литература

1. *Ващило А.Н.* Психологический аспект мотивации власти руководителя территориального образования : автореф. дис. … канд. психол. наук. Калуга, 2004.
2. *Филинкова Е.Б.* Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сиб. психол. журн. 2012. № 44. С. 89–100.

MOTIVATION OF DECISION-MAKING BY HEADS OF SCHOOLS ABOUT TRANSITION TO THE FOLLOWING MANAGEMENT LEVEL

Filinkova E.B. (Moscow)

Summary. Article is devoted motivation of decision-making by teachers about transition to a post of the principal: motives and factors of this decision by teachers and assistants to directors of schools are studied; comparison with motivation of decision-making by teachers about transition to administrative work is made. Satisfaction with work and motivation to career continuation of directors of schools and their assistants are analyzed.

Key words: motivation; decision-making; pedagogical activity; administrative activity; satisfaction with work.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.01

ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТИ И СМЫСЛОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В НАЧАЛЕ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

Н.А. Бугрова (Кемерово)

Аннотация. Анализируются возможности и предпосылки формирования персонологической парадигмы в психологии. Показано, что психология остро нуждается в философской рефлексии парадигмальных трансформаций, их направленности на разрешение противоречий человеческого бытия. «Персонологический поворот», определившийся в современной философии, рассматривается как важнейшая предпосылка такой рефлексии. Персонологическая парадигма понимается как систематизирующая и интегрирующая весь парадигмальный опыт психологической науки.

Ключевые слова: методологический кризис в психологии; философская рефлексия; парадигма; парадигмальные трансформации; личность; персонологический дискурс.

Психологическая наука оказалась сегодня в ситуации сложного парадигмального выбора. На уровне рефлексии фиксируется не вполне благополучная ситуация, обозначаемая как очередной кризис ее методологических основ. В работах В.А. Мазилова, А.В. Юревича, М.С. Гусельцевой и других современных исследователей предлагаются различные варианты выхода из ситуации. Так, А.В. Юревич четко обозначил саму проблему изменения методологических ориентиров в психологических исследованиях. Согласно его позиции «практический поворот», или «технологический сдвиг», психологии дает основания зафиксировать формирование новой парадигмы – «технологической», потенциально способной послужить основой парадигмального синтеза, интеграции естественнонаучной и гуманитарной парадигм [22. С. 3]. М.С. Гусельцева полагает, что средством преодоления разрывов и антиномий могут стать постмодернизм, «играющий» стилями, постнеклассическая рациональность, нацеленная на проблемно-ориентированные исследования, и сетевой подход, устанавливающий взаимосвязь всего со всем [5. С. 5].

За обозначенными здесь позициями явно просвечивает актуальная сегодня не только для психологической науки тенденция на интегративность, на установление междисциплинарных, межпарадигмаль-

ных связей, которые условно можно разделить на горизонтальные и вертикальные. В первом случае речь должна идти преимущественно о межпарадигмальных связях внутри научной области по принципу «тезис → антитезис → синтез». Подобное можно наблюдать в вышеприведенном подходе А.В. Юревича. В случае вертикальных связей акцент ставится на выстраивание междисциплинарной и межотраслевой иерархии, исходящей из выделения приоритетного направления исследований. По этому поводу в работе А. Пикока со ссылкой на современного исследователя мозга Р.У. Сперри констатируется: «У наук о поведении появились новые перспективы, и не только “вниз”, через когнитологию к нейронаукам, но и “вверх”, в направлении всех тех дисциплин и областей знания, которые рассматривают человеческое сознание как реальную сущность, достойную изучения и объяснения» [16. С. 270–271].

Такой весьма упрощенный абрис ситуации заставляет вновь обратиться к основной проблеме и занять по отношению к ней философскую «позицию вненаходимости» (М.М. Бахтин), в которой, по-видимому, она нуждается сейчас гораздо острее, чем во внутринаучном «переключении гештальта» (Т. Кун). С этой позиции сущность проблемы видится не в сомнении по поводу того, готова ли психология испытать востребованные эпохой технологического и информационного прогресса метаморфозы, а в принципиальной позиции, касающейся смыслового, ценностного измерения всех этих трансформаций. Именно философское осмысление, направленное на выявление болевых точек познания и бытия человека, позволяет четче определить точки приложения исследовательских усилий, смысловой горизонт дальнейшего прироста знания в психологической науке.

В настоящей статье представлена философская рефлексия обозначенной психологической проблематики, статья отчасти носит обзорный характер. При этом мы не претендуем на целостный охват проблемы парадигмальных изменений в психологии и не излагаем некоторую завершенную концепцию. Целью статьи является выявление основных аспектов проблемы парадигмальных трансформаций психологической науки и обоснование возможности формирования новой персонологической парадигмы психологии в контексте определившегося в современной философии «персонологического поворота». Термин «парадигма» будем понимать как модель постановки проблем, принятую в качестве образца решения исследовательских задач.

Психология как наука и проблема ее смыслового измерения. Еще до того, как психология была поставлена в ряд с естественными (точными) науками, со стороны философии И. Кантом высказывались сомнения в ее состоятельности именно как рациональной науки. В итоге психологии удалось опровергнуть эти сомнения. Однако появление в конце XIX – начале XX в. эксперимента, математических измерений

не являлось простым отстаиванием права на научность, но в первую очередь ответом на запросы реальности. Сегодня складывается подобная ситуация, но требования к науке, в том числе и к психологии, возросли прежде всего по таким параметрам, как прогнозирование, проектирование, конструирование реальности. Не является случайностью появление на рубеже XX–XXI столетий философии возможного (М.Н. Эпштейн) как направления, сосредоточенного на оценке поссибилистского модуса осмысления[1] [21], а также обсуждение перспектив конструктивного реализма – стратегии познания, основанной на «экологической теории восприятия» американского психолога Дж. Гибсона [10]. На наш взгляд, такие требования повышают значимость наличия в науке четких смысловых ориентиров.

И если на обсуждение выносится вопрос именно о технологических, практико-ориентированных трансформациях психологии, то вопрос о приоритете гуманитарной или естественнонаучной парадигмы не упраздняется; напротив, он потребует более пристального всматривания психологической науки в собственные смысловые основания. Кроме того, здесь возникает целый ряд сопутствующих вопросов, которые можно рассматривать и как аргументы в пользу рефлексии таковых оснований: в какой части психология (если учесть, что психологии как единой науки нет, а есть множество психологий) должна испытать технологическую трансформацию или она должна трансформироваться в целом? Какой «сверхзадаче» будет служить эта трансформация? И, что немаловажно, какую нишу должна будет занять, например, экзистенциальная психология как направление исследований, сосредоточенное на изучении «бытия живого человека» (Р. Мэй), которое невозможно объяснить за счет обусловливания, изучения дискретных механизмов?

Следует отметить также, что в отечественной психологической науке уже не одно десятилетие изучаются феномены, которые можно было бы позиционировать как пограничные, находящиеся как бы на границе парадигмальности и внепарадимальности. К таковым относятся феномены неадаптивности, надситуативной активности (В.А. Петровский, А.Г. Асмолов), трансфинитности (В.А. Петровский), метаиндивидуальности (Л.Я. Дорфман), самодетерминации (Д.А. Леонтьев). Здесь «разрывы детерминации», выходы в пространство «надситуа-

[1] В работе «Философия возможного» М.Н. Эпштейн проводит идею о радикальной смене парадигмы философствования, осмысления, понимания и объяснения. По его словам, так же, как традиционная установка на осмысление сущего в Новое время была дополнена преимущественной ориентацией на должное, так и в наши дни рационалистический активизм, переживший в конце XX столетия кризис «научно-рационалистического» преобразования природы и общества, сменяется преимущественно поссибилистским модусом осмысления. Единственная задача мышления, которая из самого мышления вытекает, но к нему не сводится, понимается следующим образом: расширять границы мыслимого [21. С. 79].

тивности» вряд ли могут быть каким-то образом формализованы. Кроме того, есть и реальные опасности. А.Г. Асмолов указывает, в частности, на опасности «зомбификации», «фанатизма», во многом исходящие из специально разработанных культурных психотехнологий [2. С. 487].

В истории психологии время от времени возникали такие периоды, когда вопрос о ее смысловом измерении становился ключевым для дальнейшего развития не только психологического знания, но познания как такового. Показательна в этом отношении ситуация, сложившаяся в Новое время в связи с «эпистемологическим поворотом» философии. Именно психология явилась тогда своеобразной призмой, сквозь которую наиболее отчетливо прослеживалась неустойчивость установок классического рационализма. По словам Э. Гуссерля, намного раньше, чем все конкретные естественные науки ощутили потребность в методических реформах, проблематичность рационализации мира «сказалась в новой *натуралистической психологии*». Со времен Дж. Беркли и Д. Юма набрал силу парадоксальный скепсис, направляемый против образца рациональности. Подчиненные математике и физике области трактуются как психологические фикции. Свершения и успехи в образовавшихся научных областях при взгляде со стороны психологии, в области которой все эти свершения осуществлялись, стали совершенно непонятными [6. С. 99–101]. В итоге «психология оказалась несостоятельной, потому что упустила из виду *вопрос о смысле своей подлинной задачи* (курсив мой. – *Н. Б.*), соответствующей ее существу универсальной науки о психическом бытии» [Там же. С. 271]. Дуализм субстанций, задавший меру для физикалистского воззрения на человека, привел к «расщеплению» человека вплоть до превращения его в «чистый теоретический взор» (С.Л. Франк) [2].

Подобная ситуация сложилась и в XX столетии. Так, в отечественной науке трансформация психологического знания, осуществлявшаяся в противостоянии идеалистической и материалистической тенденций, привела к тому, что в качестве предмета изучения психология получила человека, утратившего не только онтологические, но и этические характеристики, трудно поддающиеся конечным определениям. Вопрос об универсальности человеческого бытия, об эквивалентности Человека и Мира оставался для психологии в определенном смысле закрытым. Так случилось и в 1980-х гг. в зарубежной когнитивной науке, когда когнитивная психология, увлекшись деталями, потеряла направление.

Обращаясь к области философии в поиске такого направления для современной психологии, следует рассматривать ее не как источ-

[2] А.С. Арсеньев обозначил этот период как «технологическое вырождение» философии [1. С. 63].

ник рецептов действия психолога, но «как источник преобразования его собственного сознания» [1. С. 356]. В конце XX столетия в современной философии определился «персонологический поворот». На наш взгляд, это может стать особой «точкой бифуркации» для открытия новых горизонтов в парадигмальном сознании психологов. Со стороны культурологии, философии констатируется, что в последние десятилетия усиливается процесс перемещения центра реальности в индивидуальное Я человеческой личности, именно личность полагается в основу открытия *возможного* в Бытии. Г.Л. Тульчинский, в частности, подчеркивает, что торжество постмодернистского мультикультурализма во всех сферах общественной жизни делает необходимым следующий шаг в поиске оснований бытия: «от феноменологии нормативно-ценностного разнообразия… к уяснению динамики смыслопорождения и роли в этих процессах самосознания личности» [19. С. 157]. Именно целостность личности рассматривается как единственная целостность в рассыпающемся мире социо-, экономико-, культуро- и других «центризмов», как источник, средство и результат социальной динамики. Как подчеркивает А. Пикок, сегодня намечается тенденция, в соответствии с которой научную ценность приобретает доминирование личностного компонента в иерархии многоуровневой структуры человека и мира, частью которого человек является [16. С. 271].

Но вместе с тем существуют и противоположные тенденции, во многом исходящие из самой реальности. Сегодня мы живем в обществе, в котором на основе информации образуются виртуальные формы реальности, создающие совершенно небывалые условия функционирования тела и духа. На смену субстанциализму как принципу объяснения бытия идут релятивизм и коннекционизм. Классическое сознание, включая и «неклассическое» (в его узком смысле), вытесняется постнеклассическим. Главное в нем – отказ от сложившихся в течение веков представлений о человеке и его месте в мире. От человека требуется отождествить себя с какими-то матрицами, принять такую матрицу как свою идентичность. Отсюда остро встают злободневные вопросы ситуации человека: о потере идентичности, о его обезличивании.

Психологическая наука, в дискурсе которой проблема личности и как таковая категория личности занимает центральное место, не может игнорировать все вышеобозначенные положительные и негативные тенденции. Нельзя не учитывать и тот факт, что психология как наука считается важнейшим связующим звеном между основными группами наук, что подчеркивалось Б.Г. Ананьевым, Б.М. Кедровым, Б.Ф. Ломовым, Ж. Пиаже, М. Бунге. Как отмечает Б.С. Братусь, «психология – наука *университетская*… она настолько контекстуальна, что выделить ее в некоем чистом, дистиллированном виде попросту невозможно» [17. С. 181]. К этому можно добавить мысль А.В. Брушлинского о том, что «психология человека относится к числу тех наук, которые создают

прочный фундамент для гуманизма» [3. С. 47]. Следовательно, на психологической науке лежит особая ответственность за собственные смысловые приоритеты, полагаемые в основу своего дальнейшего развития.

Личность в психологии: перспективы парадигмальных трансформаций. Проблема личности как таковая выкристаллизовалась и оказалась в центре внимания отечественной философии и науки в 70–80-е гг. XX столетия. Ее разработке посвящены многолетние исследования отечественных ученых, в частности, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, Е.А. Ануфриевой, В.Г. Афанасьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, Л.П. Станкевича, И.Т. Фролова, которые приобрели большое значение для понимания человека как социального существа, связанного с обществом через систему социальных отношений и форм деятельности, формирующегося и изменяющегося под влиянием социальных условий. Следует заметить, что преемственность в изучении личности как целостности в отечественной психологии наглядно подтверждается трудами выдающихся русских философов второй половины XIX – начала XX в. В.В. Зеньковского, В.С. Соловьева, С.Л. Франка. В этом же ряду можно назвать и крупнейших отечественных ученых первой половины XX в. – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.А. Ухтомского, Г.И. Челпанова.

Однако сегодня нередко можно встретить критичную оценку достижений в изучении личности на основе диалектико-материалистических принципов [3, 8]. Как подчеркивает В.П. Зинченко, с начала XX в. психология проделала большой путь: «рационализировала чудо личности, выделила в ней большое число свойств, ранжировала последние, научилась их измерять, тестировать, отнеслась к личности, как к вещи, притом не “чувственно-сверхчувственной” …а как к вполне обыденной» [8. С. 113]. За пределами научных теорий остаются те тончайшие пласты человеческой психики, благодаря которым становится возможным построение глубинного онтологического отношения «Человек – Мир». В этом плане можно говорить об отсутствии даже самой направленности на так называемые «неразрешимые метафизические вопросы» бытия человека (С.Л. Франк).

Важно отметить, что в последние десятилетия происходит методологическая переориентация с анализа факторов становления личности, ее статусно-ролевых позиций в обществе на подходы интегративного характера [1, 14, 15, 17]. Новые тенденции обнаруживаются в системных исследованиях личности. Показательна попытка Л.Я. Дорфмана определить дополнительные ресурсы системного подхода в рамках эмпирической количественной психологии. Как подчеркивает исследователь, «в основание системного подхода закладывается не только идея сходства, а идеи и сходства (единство универсума), и различий

(многообразие универсума)». Тем самым уравновешиваются тенденции к интеграции и дифференциации, синтезу и анализу, дедуктивные и индуктивные схемы исследований[3]. Однако «идея единства человека, человека как системы, не является… бесспорной. По меньшей мере, эта идея является неполной… вера в полное единство личности не подтверждается фактами» [7. С. 47–49].

В.А. Петровский выстраивает перспективу создания нового направления психологических исследований – трансфинитной психологии как «психологии синтеза опытной и внеопытной форм познания-видения мира, взаимоопосредствования трансцендентального и эмпирического» [14. С. 278]. По словам исследователя, «эмпирическая психология отнеслась без должного внимания к идее существования трансцендентального субъекта, однако не затруднилась предложить принципы организации психической жизни и поведения, содержащие в себе эту идею имплицитно» [15. С. 15].

В связи с этим следует отметить, что философия не только ориентирует на личность, но может предложить богатый опыт в области персонологического познания. Безусловно, у философии и науки разные контексты, и прирост научного знания происходит со стороны науки. Однако значимость философских координат для психологии сложно переоценить. Философское познание ориентирует нас не только на положительное персонологическое знание, но создает определенную ориентацию в плане того, каких «перегибов» следует опасаться. В этом отношении показателен постмодернистский плюрализм, становящийся своеобразным образцом для развития современной науки [5], но в котором мы сталкиваемся как раз с феноменом исчезновения личности (у Ж. Делеза, например, личность сводится к предложению в тексте), со «смертью субъекта».

Психологическая наука, на наш взгляд, вполне может претендовать на формирование новой персонологической парадигмы с доминантой на феномене *личностного*, замыкающем на себя всю психологическую проблематику, становящемся интегративным компонентом в системе психологического знания, который определяет единство и устойчивость всей системы, ее целостность. Можно предположить, что персонологическая парадигма может стать интегративной для парадигмального опыта психологической науки в целом. Ключевым моментом

[3] Л.Я. Дорфман и Е.В. Дудорова обращаются к теории холономности, сердцевину которой составляет систематизированное знание о холоне. По данным Л.Я. Дорфмана, в 1967 г. Koestler ввел понятие «холон» для описания комплексных сущностей, таких, например, как организмы и люди. Холон есть характеристика индивидуального одновременно (а) как целого и (б) как активной части более широкого, чем индивидуальное, целого. Важнейшие признаки холона – дополнительность и уровневость. Целое и части являются противоположными сущностями, которые не столько противостоят, сколько дополняют друг друга. Динамике существования целого сопутствует динамика существования частей [7. С. 52].

построения такой парадигмы должна стать рефлексия категориального аппарата психологической науки на основе глубинного философского осмысления центральной для психологии категории «личность».

На пути к персонологической парадигме: психология в координатах философско-персонологического дискурса. Т. Кун в работе «Структура научных революций» отмечает: «...нормальная наука обычно держится от творческой философии на почтительном расстоянии… Но это не означает, что поиски предположений… не могут быть эффективным способом для ослабления власти старых традиций над разумом и выдвижения основы для новой традиции» [9. С. 139–140]. Что же особо ценного может предложить философия в отношении понимания личности? Прежде всего необходимо указать, что персонологический дискурс философии имеет достаточно глубокие корни, уходящие в основном в эпоху Средневековья. В трудах Августина Блаженного, Максима Исповедника, Фомы Аквинского личность получает предельное осмысление в соотношении с персонализированной Истиной. В последующие эпохи, вплоть до начала XX в., проблема личности отчасти теряет свое центральное значение и затрагивается только в отдельных аспектах, в частности у И. Канта (личность как этический феномен). В XX в. наиболее фундаментальные представления о личности мы находим в трудах русских религиозных философов – В.С. Соловьева, С.Н. Булгакова, В.В. Зеньковского, Л.П. Карсавина, В.Н. Лосского, С.Л. Франка. Центральное значение личность получает в персонализме, где рассматривается как смысл всей земной цивилизации (Э. Мунье, Ж. Лакруа, М. Шелер). Все представленные здесь направления более подробно проанализированы в диссертационной работе автора статьи [4].

Особо выделим концепцию «онтологического персонализма» современного греческого философа и православного богослова Хр. Яннараса [23]. Это цельная и последовательная философско-богословская концепция, опыт «неопатристического синтеза», где неопатристика входит в диалог с современной философской мыслью, прежде всего с Хайдеггером. Возвращение М. Хайдеггера к моменту, предшествовавшему субъект-объектной дихотомии знания, уничтожение разрыва между миром и Я – это те аспекты, которые Хр. Яннарас взял за основу своей концепции, поэтому личность получает у него неэссенциалистское метафизическое осмысление.

Обратим внимание на то, что Яннарас использует «личность» как лингвистический термин, чтобы выделить субъект не как данное бытие в себе, а как активный факт обращения и отношения и в то же время как некий «горизонт», открывающий соотнесенность существующих вещей. Греческий эквивалент термина «личность» – *prosopon* – образуется из двух частей: *pros* – в направлении кого-либо, *ops* – лицо или часть лица, относящаяся к глазам и взгляду. Поэтому именование

«личность» – *prosopon* указывает на акт обращенности, когда человек обращает свое лицо в направлении кого-то или чего-то, проявляя заинтересованность в установлении отношений, поскольку он всегда пребывает «напротив» другого или других людей или вещей. «Личность определяется как соотнесенность и отношение и сама определяет соотнесенность и отношение. Отношение есть “видообразующий признак” личности, ее дефиниция, ее коренное отличие от понятия статичной индивидуальности» [23. С. 93–95]. Отношение как уникальный, неоднородный и неповторимый факт побуждает каждую личность к активной обращенности во вне себя, «означает возможность превосхождения своей природы, устремления к полноте и универсальности бытия, к упразднению его “частичности”» [23. С. 337].

Понимание личности, предложенное Хр. Яннарасом, очень близко русской философской традиции. Так, по С.Л. Франку, личность изначально наделена неразрушимым абсолютным смыслом, что обусловливает неприемлемость схемы механистически-внешней причинности и понятия закономерности в том же смысле, в каком оно употребляется в отношении телесно-предметного мира [20].

Особое место, но уже в философско-психологической литературе, занимает и труд С.Л. Рубинштейна «Человек и мир». Здесь впервые в советской психологии была представлена онтологическая концепция бытия, включающая субъекта, получившего не гносеологическое, а онтологическое объяснение, осуществляется попытка выхода к философским основаниям психологии [1]. Согласно С.Л. Рубинштейну, «обычное представление о субъекте познания как чисто индивидуальном… существе – фикция. Реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, человек и другой человек (другие люди)» [18. С. 282]. За проблемой сознания и бытия автор обнаруживает более фундаментальную, исходную проблему – «о месте уже не психического, не сознания… во взаимосвязи явлений материального мира, а о месте человека в мире, в жизни» [Там же]. Одним из первых С.Л. Рубинштейн вводит в психологический оборот и такое, по сути, не функциональное для науки понятие, как бесконечность, говоря о диалектике человеческой жизни – ее конечности и вместе с тем бесконечности, о человеке как зеркале Вселенной.

Все представленные позиции высвечивают важный для глубинного постижения личности ракурс: личность – это особое присутствие в мире, которое как бы «взрывает» ситуацию (С.Л. Рубинштейн), непрерывно выходит за собственные пределы. Еще *до* включения в деятельность, *до* интеграции в систему социальных отношений, личность *уже есть* как присутствие, как «простая цельность» (М. Хайдеггер), как особый модус бытия. Этот аспект, на наш взгляд, не получил пока должного осмысления в психологии.

Обращение к философской аналитике личности с необходимостью подводит к анализу категории отношения. Мы могли заметить, что в представленных выше философских позициях эта категория затрагивается как ключевая для глубинного понимания личности. В связи с этим отметим, что В.Н. Мясищев в своей концепции личности как ансамбля отношений прочувствовал одну из важнейших сторон, которая позволяет подойти к личности именно как сверхчувственному образованию. Проблема в том, что методологическая основа, на которой В.Н. Мясищев строил свою концепцию, имманентно содержала в себе ограничения. Отношение, очевидно, не есть только форма отражения, но является глубинной основой личности, выступающей как предпосылка проявления вещей, а потому как целое, всеобщее [13. С. 113]. Личность не просто «формируется», «включается», «отражает», но прежде всего являет себя как *присутствие,* как возможность отнесенности к Другому, как возможность *быть напротив*.

Таким образом, можно предположить, что в качестве основы возрастания личности следует рассматривать формирование *рефлексии возможности отношения* и как таковой *способности отношения*, связанных с осознанием субъектом того, что он потенциально является условием существования и развития Других как личностей: Я не просто что-то могу или не могу, не просто могу поступить так или иначе, но *до* всего этого, даже *до* всякого действия Я *присутствую* в мире и самим фактом своего присутствия что-то значимое открываю, транслирую для Другого; имманентно содержа в себе *возможность* отношения, Я могу так или иначе (уже как-то конкретно) относиться (к чему-то, к кому-то) и именно потому несу ответственность за любой свой выбор. Ответственность в этом случае непосредственно соотносится с тем, как Я распоряжусь *возможностью* отношения.

В таком понимании способность отношения требует очень бережного взращивания. Подведение к осознанию факта *со-причастности, со-присутствия, со-бытия*, направленность на осознание глубинного смысла своего присутствия в мире через отношение к Другому – это может стать смысловым приоритетом любой ступени образования. Личность имманентно содержит в себе неотменяемый смысл, и через этот смысл происходит установление уже совершенно конкретных, основанных на осознании своей неотменяемой ответственности за Другого социальных, профессиональных, собственно межличностных отношений.

В парадигмальном плане здесь намечается путь к формированию персонологической парадигмы психологии, не исключающей ни технологических трансформаций и ее практикоориентированности, ни установления межпарадигмальных связей и сетевого подхода, но выполняющей функцию интеграции и смысловой ориентации всех этих изменений. На наш взгляд, любые парадигмальные трансформации

психологической науки обязательно должны согласовываться с опытом претерпевания человеком мира[4], в полной мере относиться к *этому* опыту, к целостному бытию личности в мире, а не к отдельным его аспектам или сугубо к внутринаучной теоретической рефлексии. Предполагается, что именно такая установка должна стать ключевой для персонологической парадигмы психологической науки.

Литература

1. *Арсеньев А.С.* Философские основания понимания личности. М. : Академия, 2001. 592 с.
2. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М. : Академия, 2007. 528 с.
3. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. М. : ИП РАН ; СПб. : Алетейя, 2003. 272 с.
4. *Бугрова Н.А.* Концепт «целостность личности» как теоретико-методологическое основание интеграции философского и христианско-богословского персонологического дискурса : дис. … канд. филос. наук. Кемерово : Кемеровский гос. ун-т культуры и искусств, 2011. 200 с.
5. *Гусельцева М.С.* Постнеклассическая рациональность в культурной психологии // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 6. С. 5–15.
6. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / пер. с нем. Д.В. Скляднева. СПб. : Владимир Даль, 2004. 399 с.
7. *Дорфман Л.Я., Дудорова Е.В.* Культурный потенциал личности в зеркале системного (холономного) подхода // Системные исследования культуры–2005 / науч. ред. В.С. Жидков. СПб. : Алетейя, 2006. С. 47–74.
8. *Зинченко В.П.* Преходящие и вечные проблемы психологии // Тр. Ярослав. методологич. семинара (методология психологии). Ярославль : МАПН, 2003. Т. 1. С. 98–134.
9. *Кун Т.* Структура научных революций : пер. с англ. М. : АСТ : Ермак, 2003. 365 с.
10. *Лекторский В.А.* Дискуссия антиреализма и реализма в современной эпистемологии // Познание, понимание, конструирование / отв. ред. В.А. Лекторский. М. : ИФРАН, 2007. С. 5–29.
11. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. 2000. Т. 1, № 1. С. 15–25.
12. *Мазилов В.А.* Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психол. журн. 2006. Т. 27, № 1. С. 23–34.
13. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М. : Изд-во Мос. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.
14. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 512 с.
15. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. М. : Горбунок, 1992. 224 с.
16. *Пикок А.* Богословие в век науки: Модели бытия и становления в богословии и науке : пер с англ. М. : Библ.-богосл. ин-т св. апостола Андрея, 2004. 416 с.
17. *Психология* и философия: Возвращение души / отв. ред. Б.С. Братусь, С.Н. Бычков. М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2003. 198 с.
18. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. С. 281–426.

[4] В данном контексте имеется в виду опыт переживания, преодоления главным образом негативных состояний напряженности, тревоги, отчужденности и т.п.

19. *Тульчинский Г.Л.* Постчеловеческая персонология: Новые перспективы свободы и рациональности. СПб. : Алетейя, 2002. 677 с.
20. *Франк С.Л.* Душа человека // Франк С.Л. Реальность и человек. М. : Республика, 1997. С. 3–206.
21. *Эпштейн М.Н.* Философия возможного. СПб. : Алетейя, 2001. 334 с.
22. *Юревич А.В.* Парадигмальные дебаты // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 3. С. 3–17.
23. *Яннарас Х.* Избранное: Личность и Эрос : пер. с греч. М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2005. 480 с.

THE PHENOMENON OF PERSONALITY AND PRIORITIES OF MEANING IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN THE BEGINNING OF THE THIRD MILLENNIUM

Bugrova N.A. (Kemerovo)

Summary. The article analyzes the possibilities and preconditions of personological paradigm in psychology. It demonstrates that psychology is in need of philosophical reflection of paradigmatic transformations, and their focus on resolution of contradictions of human existence. “Personological turn,” which is established in modern philosophy, is regarded as an essential prerequisite for such a reflection. Personological paradigm is understood as systematizing and integrating all the paradigmatic experience of psychological science.
Key words: methodological crisis in psychology; philosophical reflection; paradigm; paradigmatic transformation; personality; personological discourse.

УДК 612.821.3

РОЛЬ ФАЗОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ МЕЖДУ ВЫСОКО- И НИЗКОЧАСТОТНЫМИ РИТМАМИ ЭЭГ В КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССАХ И МЕХАНИЗМАХ СОЗНАНИЯ

Ю.В. Бушов (Томск)

Аннотация. На основе анализа собственных и литературных данных сформулирована гипотеза о важной роли в когнитивных процессах, механизмах сознания фазовых взаимодействий между высоко- и низкочастотными ритмами ЭЭГ. Предполагается, что указанные фазовые взаимодействия обеспечивают функциональное объединение нейронов, кодирование, сжатие и координацию нейронных сообщений в мозге и являются результатом дистантных полевых взаимодействий между нейронами.

Ключевые слова: фазовые взаимодействия; высоко- и низкочастотные ритмы ЭЭГ; когнитивные процессы; механизмы сознания.

Изучение природы и механизмов сознания является актуальной междисциплинарной проблемой. В процессе становления взглядов на природу сознания сформировались три основные концепции: «светлого пятна», «информационного синтеза» и коммуникативная концепция сознания.

Согласно первой концепции, предложенной И.П. Павловым в 1913 г., сознание связано с деятельностью «творческого участка» коры, находящегося в состоянии оптимальной возбудимости, где легко образуются новые условные связи и дифференцировки. Остальные зоны коры участвуют в обеспечении уже сформированных рефлексов и бессознательной деятельности.

Вторая концепция, концепция «информационного синтеза», была предложена А.М. Иваницким в 1976 г. Согласно этой концепции важную роль в механизмах сознания играют кольцевое движение нервных импульсов по замкнутым круговым путям, повторный вход информации в одни и те же мозговые структуры и синтез разных видов информации.

Третья концепция, коммуникативная концепция сознания, была сформулирована П.В. Симоновым в 1981 г. Согласно ей сознание возникло в процессе эволюции на базе потребности к общению и передаче знаний, а также коллективной деятельности людей. В настоящее время эти концепции в значительной степени утратили свою актуальность.

В 2002 г. была предложена так называемая электромагнитная теория сознания [19], которая базируется на предположении, что материальным носителем сознания является электромагнитное поле мозга. В этой теории важная роль в механизмах сознания отводится дистант-

ным полевым взаимодействиям между нейронами и, в частности, синхронному запуску нейронов. Существенным недостатком этой теории является то, что из-за отсутствия в общем случае единственного решения обратной задачи физики активация различных мозговых структур или их комбинаций может создавать совершенно одинаковые электромагнитные поля. Это означает, что разные состояния мозга и сознания будут неотличимы по характеристикам электромагнитного поля. Одним из важных аспектов проблемы сознания является выяснение механизмов функционального объединения нейронов в процессе осуществления сознательной деятельности. В работах М.Н. Ливанова и его учеников [6, 10, 13–15] показана важная роль в этих процессах пространственной частотной синхронизации электрической активности мозга. В тех же случаях, когда собственные частоты ритмической активности осцилляторов (нейронных популяций, нейросетей) значительно различаются, важную роль в функциональном объединении нейронов могут играть фазовые взаимодействия между отдельными осцилляторами, которые, вероятно, проявляются во взаимодействии между разными ритмами ЭЭГ. Вместе с тем роль этих взаимодействий в функциональном объединении нейронов, в когнитивных процессах практически не исследовалась. Учитывая это, в задачи настоящего исследования автор включил следующее:

– обобщить результаты исследований внутри- и межполушарных фазовых взаимодействий между высоко- и низкочастотными ритмами ЭЭГ при восприятии человеком коротких интервалов времени;

– выяснить, какую роль играют указанные фазовые взаимодействия в когнитивных процессах, в механизмах сознания.

Материал и методы исследования

В исследованиях участвовали добровольцы, практически здоровые юноши (27 человек) и девушки (29 человек) в возрасте от 18 до 26 лет, студенты томских вузов. В ходе предварительного обследования с помощью тестов Г. Айзенка [1, 11] исследовали вербальный и невербальный интеллект, а также уровни экстраверсии и нейротизма. С помощью батареи стандартных тестов определили особенности латеральной организации мозга, ведущую руку и речевое полушарие [7, 9].

Для решения поставленных задач проведены 2 серии наблюдений с репродукцией и фиксацией интервалов времени длительностью 200 и 800 мс при наличии и отсутствии обратной связи. Интервалы времени в одной серии задавались невербальными стимулами (светлый квадрат со стороной 2 см, появляющийся в центре затемненного экрана монитора) в другой – цифрами (при отмеривании длительности). Испытуемые воспроизводили и отмеривали интервалы времени двойным нажатием на клавишу «пробел». В качестве сигнала обратной

связи использовали выраженную в процентах относительную ошибку репродукции или отмеривания заданного интервала времени. ЭЭГ записывали с помощью 24-канального энцефалографа-анализатора в следующих отведениях: Cz, Fz, Pz, F3, F4, C3, C4, P3, P4, T3, T4, T5, T6, O1, O2 по системе «10–20%».

Объединенный референтный электрод устанавливался на мочки левого и правого уха испытуемого, а заземляющий фиксировался на запястье правой руки. С целью исключения артефактов, связанных с движением глаз, регистрировали ЭОГ. Электроды для записи ЭОГ устанавливали на верхнее и нижнее веко левого глаза испытуемого. При вводе аналоговых сигналов в ЭВМ частота дискретизации составляла 250 Гц. С целью контроля мозгового происхождения гамма-ритма использовали метод дипольной локализации [5]. При изучении фазовых взаимодействий между высоко- и низкочастотными составляющими ЭЭГ использовали вейвлетный биспектральный анализ и подсчитывали функцию бикогерентности [8]. Эта функция принимает значения от 0 до 1 и является мерой фазовой связи на интервале времени T между частотными составляющими сигнала f_1, f_2, f_3, которые удовлетворяют условию $f_3 = f_1 + f_2$. Если фазы одного из трех компонентов являются суммой или разностью двух других, то функция бикогерентности значимо отличается от нуля, и это свидетельствует о том, что фазы трех частот связаны. В качестве интегральной характеристики уровня фазовых взаимодействий между ритмами ЭЭГ использовали полусумму значений этой функции в исследуемом частотном диапазоне (0,5–70 Гц). При анализе корреляционных связей между исследуемыми показателями подсчитывали ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Для оценки влияния исследуемых факторов («пол», «этап деятельности», «вид деятельности») на фазовые взаимодействия использовали многофакторный дисперсионный анализ для повторных наблюдений.

Результаты

Проведенные исследования позволили обнаружить наличие внутри- и межполушарных фазовых связей между гамма-ритмом и альфа-, бета- и тета-активностью мозга [2, 3]. Значения функции бикогерентности на указанных частотах превышают 0,8. Наряду с этим были обнаружены тесные фазовые связи между низкочастотными составляющими ЭЭГ (0,5–30 Гц), а также между разными частотами гамма-ритма.

Методом дисперсионного анализа установлено, что на указанные фазовые взаимодействия статистически значимое влияние ($p = 0{,}02 \div 0{,}008$) оказывают факторы «пол», «этап деятельности» и «вид деятельности» [2, 3].

Наряду с этим проведенные исследования позволили обнаружить наличие статистически значимых корреляций уровня фазовых взаимодействий с показателями вербального и невербального интеллекта, уровнями экстраверсии и нейротизма, особенностями латеральной организации мозга и точностью восприятия времени [2, 3]. Величина найденных коэффициентов корреляции Спирмена по абсолютной величине варьировала от 0,56 до 0,98 ($p = 0,05 \div 0,003$). Установлено, что характер указанных корреляций отличается у юношей и девушек, зависит от вида и этапа выполняемой деятельности [2, 3].

Обсуждение и выводы

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что исследуемые фазовые взаимодействия информативны и отражают вид и этап деятельности и индивидуальные особенности человека. Вероятно, зависимость фазовых взаимодействий от фактора «пол» обусловлена связанными с полом особенностями латеральной организации мозга [4]. Это подтверждают и обнаруженные корреляции уровня фазовых взаимодействий с показателем мануального предпочтения и коэффициентом правого уха [3].

Поскольку источниками ритмической активности мозга чаще всего являются не отдельные пейсмекерные нейроны, а нейронные сети [12], то обнаруженные фазовые взаимодействия между ритмами ЭЭГ фактически отражают нейросетевые взаимодействия, прежде всего взаимодействия между корковыми осцилляторами. Вероятно, высокая пластичность, легкость и скорость формирования фазовых связей делают их, наряду с пространственной частотной синхронизацией электрической активности мозга, эффективным механизмом функционального объединения нейронов. Причем если в последнем случае объединение нейронных популяций обеспечивается за счет навязывания, раскачки, подстройки и сближения ритмов их активности, то в случае фазовых взаимодействий – путем модуляции ритмической активности одной популяции нейронов другой. Кроме того, методами компьютерного моделирования показано, что фазовые взаимодействия между ритмами ЭЭГ могут обеспечивать кодирование, сжатие и координацию нейронных сообщений в мозге [18]. Это позволяет думать, что изучаемые фазовые взаимодействия, обеспечивая функциональное объединение нейронов, кодирование, сжатие и координацию нейронных сообщений, играют важную роль в когнитивных процессах, в механизмах сознания. В пользу этого свидетельствуют и обнаруженные корреляции уровня фазовых взаимодействий с точностью восприятия времени, а также показателями интеллекта, экстраверсии и нейротизма, латеральной организации мозга, от которых зависит успешность когнитивной деятельности [4].

Учитывая высокую скорость изменения обнаруженных фазовых взаимодействий и некоторые литературные данные [19], можно предположить, что эти взаимодействия могут быть не только результатом синаптического облегчения, но также дистантных полевых взаимодействий между нейронами. Особую роль в формировании указанных фазовых взаимодействий, вероятно, играет гамма-ритм. В частности, изучение результатов бикогерентного анализа показало, что чаще всего тесные внутри- и межполушарные фазовые связи наблюдаются между гамма-ритмом и другими ритмами ЭЭГ или между разными частотами гамма-ритма.

По мнению некоторых исследователей [16], функциональное значение высокочастотной электрической активности мозга (40–200 Гц) состоит в том, что она обеспечивает повышение эффективности синаптических входов и способствует функциональному объединению нейронов. Все это подтверждает выдвинутое предположение о ведущей роли гамма-ритма в формировании изучаемых фазовых взаимодействий. Поскольку при нарушениях высших психических функций и заболеваниях ЦНС, как правило, наблюдается снижение мощности гамма-ритма [17], можно ожидать, что потеря сознания сопровождается редукцией фазовых связей между гамма-ритмом и другими ритмами ЭЭГ. Все это позволяет предположить, что каждому состоянию мозга и сознания соответствует определенный «фазовый паттерн», являющийся характерным коррелятом сознания.

Таким образом, анализ полученных и литературных данных позволил установить, что исследуемые фазовые взаимодействия играют важную роль в когнитивных процессах, в механизмах сознания. Вероятно, это связано с тем, что фазовые взаимодействия обеспечивают функциональное объединение нейронов, кодирование, сжатие и координацию нейронных сообщений в мозге и являются результатом дистантных полевых взаимодействий между нейронами.

Литература

1. *Айзенк Г.Ю.* Классические IQ тесты. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. 192 с.
2. *Бушов Ю.В., Светлик М.В., Крутенкова Е.П.* Гамма-активность коры головного мозга: связь с интеллектом и точностью восприятия времени // Физиология человека. 2010. Т. 36, № 4. С. 1–7.
3. *Бушов Ю.В., Светлик М.В., Крутенкова Е.П.* Межполушарные фазовые взаимодействия между высоко- и низкочастотными ритмами ЭЭГ при восприятии коротких интервалов времени // Вестник ТГУ. Биология. 2011. № 3 (15). С. 161–171.
4. *Вольф Н.В.* Половые различия функциональной организации процессов полушарной обработки речевой информации. Ростов н/Д : Изд-во ООО «ЦВВР», 2000. 240 с.
5. *Гнездицкий В.В.* Обратная задача ЭЭГ и клиническая электроэнцефалография. М. : МЕДпресс-информ, 2004. 624 с.
6. *Думенко В.Н.* Высокочастотные компоненты ЭЭГ и инструментальное обучение. М. : Наука, 2006. 151 с.

7. *Кок Е.П., Кочергина В.С., Якушева Л.В.* Определение доминантности полушария при помощи дихотического прослушивания речи // Журнал высшей нервной деятельности. 1971. Т. 21, № 5. С. 59–72.
8. *Короновский А.А., Храмов А.Е.* Непрерывный вейвлетный анализ и его приложения. М. : Физматгиз, 2003. 176 с.
9. *Леутин В.П., Николаева Е.И.* Психофизиологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга. Новосибирск : Наука, 1988. 193 с.
10. *Ливанов М.Н.* Пространственная организация процессов головного мозга. М. : Наука, 1972. 181 с.
11. *Лучшие* психологические тесты для профотбора и профориентации. Петрозаводск : Петроком, 1992. 316 с.
12. *Николос Дж.Г., Мартин А.Р., Валлас Б.Дж., Фукс П.А.* От нейрона к мозгу. 2-е изд. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 672 с.
13. *Свидерская Н.Е.* Синхронная электрическая активность мозга и психические процессы. М. : Наука, 1987. 156 с.
14. *Свидерская Н.Е., Королькова Т.А.* Влияние свойств нервной системы и темперамента на пространственную организацию ЭЭГ // Журнал высшей нервной деятельности. 1996. Т. 46, № 5. С. 849–858.
15. *Свидерская Н.Е., Королькова Т.А.* Пространственная организация электрических процессов мозга: проблемы и решения // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. Т. 47, № 5. С. 792–811.
16. *Соколов Е.Н.* Проблема гештальта в нейробиологии // Журнал высшей нервной деятельности. 1996. Т. 46, № 2. С. 229–240.
17. *Сорокина Н.Д., Селицкий Г.В., Косицин Н.С.* Нейробиологические исследования биоэлектрической активности мозга в диапазоне гамма-ритма у человека // Успехи физиологических наук. 2006. Т. 17, № 3. С. 3–10.
18. *Цукерман В.Д.* Математическая модель фазового кодирования событий в мозге // Математическая биология и биоинформатика. 2006. Т. 1, № 1. С. 97.
19. *McFadden J.* Synchronous Firing and Its Influence on the Brain's Electromagnetic Field: Evidence for an Electromagnetic Field Theory of Consciousness // J. of Consciousness Studies. 2002. Vol. 9, № 4. P. 23–50.

ROLE OF PHASE INTERACTIONS BETWEEN HIGH - AND LOW-FREQUENCY RHYTHMS EEG IN COGNITIVE PROCESSES AND CONSCIOUSNESS MECHANISMS

Bushov Y.V. (Tomsk)

Summary. On the basis of the analysis of own and literary data the hypothesis about the important role in cognitive processes, mechanisms of consciousness of phase interactions between high- and low-frequency rhythms EEG is formulated. It is supposed that the specified phase interactions provide functional association нейронов, coding, compression and coordination of neural messages in a brain and grow out the interactions of distant field between neurons.

Key words: phase interactions; highly- and low-frequency rhythms EEG; cognitive processes; consciousness mechanisms.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА

В.Н. Мунгалов (Иркутск)

Аннотация. Анализируется содержание используемых в психологии метафор «сфера» и «пространство» для описания психологических феноменов. С опорой на понимание пространства, принятого в математике и физике, описан подход к рассмотрению содержания психологического пространства человека. Предложена модель анализа психологического пространства человека как пространства пребывания, ментального пространства и пространства действия.
Ключевые слова: метафоры «сфера» и «пространство» в психологии; психологическое пространство человека; ментальное пространство; постнеклассическая психология.

Развитие психологии в XX в. ознаменовалось значительным прогрессом в понимании природы психического. В рамках отечественной психологии с середины прошлого века активно проводились анализ и исследование различных сторон психики человека. На основе экспериментальных и эмпирических данных создавались теории, а вслед за ними и методы диагностики различных сфер психики, издавались учебники, хрестоматии. Если взглянуть на результаты анализа психики, отраженные в учебниках и хрестоматиях, то можно увидеть схему рассмотрения и представления психических явлений ставшей уже классической через дробление психики на различные сферы (познавательная (когнитивная); языковая; эмоционально-волевая; мотивационная; ценностно-смысловая; бессознательного и сознания; значений и понятий; личности).

Традиции членения психики человека на сферы лежат в самом начале формирования психологии как науки. Одним из критериев научности является соблюдение исследователем по отношению к исследуемому явлению сторонней позиции. Данная модель критерия научности была взята из физики и распространилась и на биологические науки, а затем все естественнонаучные и гуманитарные знания. Психология не стала исключением. Так, психолог-исследователь рассматривает человека не в совокупности его качеств, он изучает то, как проявляется та или иная сфера в поведении, деятельности. Причем в идеале нужно, чтобы к исследованию одной сферы не примешивалось исследование другой. Для этого в лабораториях создавались специальные условия для контроля активности других сфер и подбирался соответствующий диагностический инструментарий в виде тестов, опросников, анкет.

К концу XX в. наметился некоторый парадокс: психология достаточно хорошо представляет, как ведет себя та или иная сфера психической жизни человека в соответствующих обстоятельствах жизни, однако человеческая психика и сам человек в совокупности его свойств

остаются загадкой, как и столетие назад. Причина сложности такого описания представляется в самом наличии аналитического подхода, т.е. в разбивке функционирования человека на сферы и придании им антропоморфных черт [6]. Фактически при исследовании человека «по-сферно» в психологии произошла до некоторой степени редукция многогранности функционирования человека.

Целью настоящей статьи является анализ объяснительных возможностей метафоры «пространство» как альтернативы рассмотрения психики при помощи метафоры «сфера» в психологическом описании человека.

Употребление метафоры «сфера» в описании психических явлений в научной литературе обычно используется психологами интуитивно (сфера мотивов, познавательная сфера, сфера личности, сфера деятельности личности и т.д.).

В психологии метафора «пространство» не нова. Так, у К. Левина мы можем встретить понятие «жизненное пространство», у Д.Н. Узнадзе – «транссубъектное пространство», у В.П. Петренко – «семантическое пространство», в работах В.Е. Клочко – «ментальное пространство».

Само понятие пространства рассматривается в физике, математике и философии. В физике пространством называют ту «арену действий», на которой разворачиваются физические процессы и явления и которую мы субъективно ощущаем как «вместилище предметов». В большинстве разделов физики свойства физического пространства (размерность, неограниченность и т.п.) никак не зависят от присутствия или отсутствия материальных тел [7]. В математике пространство понимается как совокупность объектов со своей мерой и операциями над этими объектами. Математические пространства описываются через задание n-мерности, причем пространство n–1 в сравнении с n-мер-ным пространством рассматривается как плоскость.

В философии можно выделить две концепции отношений пространства и времени: субстанциональную и реляционную. В первой пространство и время трактовались как самостоятельные сущности, во второй они понимались как системы отношений, образуемые взаимодействующими материальными объектами. Вне этой системы взаимодействий пространство и время считались несуществующими. В этой концепции пространство и время выступали как общие формы координации материальных объектов и их состояний. Соответственно допускалась и зависимость свойств пространства и времени от характера взаимодействия материальных систем [1].

Общие свойства, характеризующие пространство и время, вытекают из их характеристик как основных, коренных форм существования материи. К свойствам пространства относятся протяженность, однородность и изотропность, n-мерность. Время обычно характеризует-

ся такими свойствами, как длительность, одномерность, необратимость, однородность [1].

Протяженность пространства проявляется в способности тел существовать одно подле другого, а длительность выражается в способности тел существовать одно после другого, что и отражает сущность пространства и времени как форм существования материи [1].

К наиболее характерным свойствам физического пространства относится его трехмерность. Так, если речь идет о фиксации события в реальном физическом пространстве, то при использовании любой системы координат трех измерений всегда будет достаточно. Однородность пространства означает отсутствие в нем каких-либо выделенных точек, а изотропность – равноправность всех возможных направлений. В отличие от пространства время обладает только свойством однородности, заключающимся в равноправии всех его моментов. Свойства однородности пространства и времени и изотропности пространства теснейшим образом связаны с фундаментальными физическими законами. Они и лежат в основании самого принципа физической относительности [1].

Сфера – замкнутая поверхность, геометрическое место точек в пространстве, равноудалённых от данной точки, называемой центром сферы [9]. Сферой также называют некоторую область, пределы распространения чего-нибудь. Именно в этом значении во взаимосвязи с мотивацией, деятельностью и др. мы и встречаем метафору «сфера» в психологической литературе. Эта метафора используется скорее для обозначения предмета разговора (например, сфера бессознательного, эмоционально-волевая сфера личности) и подразумевает ссылку на все закономерности, семантическое поле и понятийный строй, относящийся к предмету разговора.

Метафора «сфера» позволяет нам остаться в рамках классического и неклассического научных взглядов на предмет психологии. Есть некоторая ограниченная область, а исследователь, со стороны наблюдая за ее поведением, описывает характеристики интересующей его сферы. Однако по мере накопления знаний необходимо пересматривать границы этой сферы, постепенно их расширяя.

Иную логику действий предлагает исследователю метафора «пространство». Она предлагает взглянуть на предмет исследования не со стороны, а изнутри явления. Данный подход представляется более эвристичным для оценки прогнозирования моделей поведения человека.

Одним из важных для психологии свойств пространства является отсутствие границ, т.е. безграничность. (Конечно, мы можем попытаться его ограничить, но при этом возвращаемся к метафоре «сфера»). Рассмотрение психологического пространства человека (по логике математики) связано с выделением объектов, которые человек может оценить при помощи шкал-мер, определить, в соответствии со шкалами, способы взаимодействия человека с этими объектами. Используя

язык когнитивистов для описания роли шкал в формировании пространства, можно представить мир как хаотичный информационный поток, который превращается в пространство, когда человек его упорядочивает, вводя шкалы. Благодаря шкалам человек распознает объекты данного информационного потока.

Шкалы не имеют ограничений, как и пространство, и тем самым сохраняют характеристику бесконечности пространства. Еще один важный момент: шкалы позволяют по-разному упорядочивать один информационный поток. И в соответствии с актуально задействованными шкалами человек способен переходить из одного пространства жизни в другое.

Постараемся наметить варианты жизненных пространств человека. Мы склонны рассматривать понятия «жизненное пространство» и «психологическое пространство» как синонимичные. При исследовании «жизненного пространства» есть риск соотнесения жизни как органического и (или) физиологического процесса с дополнением его – психологической составляющей. Мы считаем, что жизненное пространство человека нельзя делить на психологическое и «непсихологическое».

М.И. Сеченов, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготский и ряд других исследователей показали тесную связь физиологии и психологии. Именно через динамику обмена веществ происходит смена потребностей, поэтому рассмотрение понятий «жизненное пространство» и «психологическое пространство» как синонимичных позволяет сохранить многогранность в анализе проявлений человека в научном исследовании.

Вслед за Л.С. Выготским мы определяем психику как «орган отбора» информации – фильтр информационного потока [2].

В исследованиях О.К. Тихомирова [10], посвященных проблеме взаимосвязи эмоций с процессами мышления, продемонстрировано, что существует необходимость эмоциональной регуляции поиска для нахождения объективно верного решения задачи. Изучение связи эмоций и «невербализованного смысла» показало, что в ходе решения мыслительной задачи происходят превращения невербализованных (эмоциональных) операциональных смыслов в личностные.

Ученик О.К. Тихомирова В.Е. Клочко отмечает, что эти исследования подводят к пониманию того, что процесс образования смыслов у человека не предполагает специальной мыслительной деятельности: «Эмоции отражают не отношения, не предметы (в их физических параметрах), а смыслы и ценности этих предметов… Потому эмоции и отвечают за содержание того, что попадает в сознание…» [5. С. 75]. В экспериментах школы О.К. Тихомирова можно увидеть наличие у человека двух уровней упорядочивания информации – телесного (физиологический и психофизиологический) и вербального сознания.

Следуя за логикой постнеклассического взгляда на человека, которая заявляет об исследовании сложных открытых самоорганизующихся систем, мы видим, что человек проявляет свою открытость,

вступая во взаимодействие с окружающим миром. Взаимодействие – общий принцип функционирования психологического пространства.

С учетом вышесказанного представляется целесообразным выделять 3 вида психологических пространств, которые решают свои задачи, имеют свой язык описания и свою логику операций над объектами. Причем они сосуществуют одновременно, но в силу специфики работы сознания осознаются в разные моменты жизни. Каждое из этих пространств не является внутренним или внешним, субъективной или объективной реальностью. В этих пространствах субъективное начинает путь к внешнему через поиск необходимого. И в нем же объективное приближается к внутреннему, выступая перед субъектом значимой для него стороной.

Первое из них – пространство пребывания. Это пространство создается на основе витальных процессов, нужд и особенностей физического строения человека. Параметры тела задают точки отсчета для оценки окружающего информационного поля. Пространство пребывания является экологичным в том понимании, которое вкладывал в это Дж. Гибсон при анализе взаимоотношений среды и живого организма [3]. В этом мы видим перекличку с идеями И.М. Сеченова, утверждавшего, что организм без внешней среды, поддерживающей его существование, невозможен; поэтому в научное определение организма должна входить и среда, влияющая на него [8].

В работах Гибсона можно увидеть, что первыми шкалами оценки окружающего мира становится само тело живого организма. Так, для анализа процессов зрительного восприятия автор рассматривает систему «глаз – голова – тело». Значимость окружающего мира следует из взаимодополнительности окружающего мира и нужд животного [3]. Здесь мы видим переход на психофизиологические аспекты функционирования живого организма во взаимосвязи с потребностями и окружающим миром.

Именно эта взаимосвязь описывалась в концепции установки как психологического феномена в школе Д.Н. Узнадзе [11] и была обнаружена в экспериментах школы О.К. Тихомирова.

Психологическое пространство становится пространством пребывания в моменты отсутствия необходимости действовать и оценивать действительность. Это пространство пребывания в том, что есть в данный момент. В то же время это не пассивное бездействие, оно позволяет человеку перераспределить ресурсы в некоторое оптимальное состояние. В этом пространстве разворачиваются динамика потребностей человека, эмоциональное проживание того, что имеется.

Второе психологическое пространство – ментальное пространство [6]. Психологическое пространство становится ментальным, когда перед человеком стоит задача оценить происходящие события, ситуации или ее участников. Конечной точкой оценки является понимание. Возникновение и развитие этого пространства находится в тесной вза-

имосвязи с процессами освоения человеком знаков культуры. Это пространство в значительно большей степени вербально, чем пространство пребывания, однако и его средства языка не могут выразить полностью.

Согласно анализу В.Е. Клочко, ментальное пространство является многомерным. В структуре ментального пространства можно выделить минимум семь измерений, в которых реализует свою активность человек. Первые четыре – это пространственные характеристики физического объективного мира, в который человек попадает после рождения, и время [6]. Причем восприятие этих характеристик происходит через призму знаковой системы, принятой в обществе. Другие три характеризуют субъективные шкалы пространства, которые человек выстраивает в течение периода детства и дополняет по мере освоения новых знаков культуры в течение всей жизни. Первые четыре пространственных координаты относят к чувственному познанию и составляют социокультурную ситуацию развития человека в конкретный исторический период, последние три сверхчувственны – значение, смысл и ценность [Там же].

Третье пространство – пространство действия. Психологическое пространство становится пространством действия, когда человеку нужно выполнить какую-либо практическую задачу (осуществить взаимодействие с объектами окружающего мира). Мы ограничиваем данное пространство действием, а не деятельностью, подчеркивая его практический аспект. Выполнение деятельности предполагает единство функционирования всех трех пространств. Для описания пространства действия мы предлагаем следующие шкалы: способ выполнения, элементы ситуации, нормативность течения процесса деятельности.

В.Я. Дубровский отмечает, что при описании деятельности человека в автоматизированных системах и при описании деятельности спортсмена классическая схема «деятельность – действие – операция» исключает многие существенные моменты. Анализируя деятельность в неклассическом ключе, он отмечает, что для сферы деятельности присущ свой особый тип детерминации. Согласно взгляду автора, единицы деятельности – «действие» и «операция» – рассматриваются как определяемые воспроизводством и ситуациями осуществления деятельности, как составляющие нормативной структуры индивидуальной деятельности. Нормативный план деятельности включает две взаимосоответствующие нормативные структуры: способ и ситуацию деятельности [4].

Способ деятельности представляет такую определенность процесса деятельности, в которой она воспроизводится и которая передается, транслируется из поколения в поколение, формируется и трансформируется в культурно-историческом процессе и, следовательно, является его организованностью [Там же].

В.Я. Дубровский отмечает, что элементами ситуации являются оперативные системы, системы понятий, машинные комплексы и т.д., они культурно нормированы и транслируются либо непосредственно, либо в виде образцов-эталонов с последующим их производством, либо в виде различных норм – описаний, стандартов и так далее. Наличная ситуация определяет способ деятельности, и в то же время сама ситуация с ее элементами формировалась в процессе генезиса данного способа деятельности [Там же].

Взаимодействие способа выполнения деятельности и ситуации деятельности вносит еще одну шкалу оценки – нормативность процесса выполнения деятельности: «В процессе выполнения деятельности ситуация меняется, т.е. она текуча. Реализация каждой следующей составляющей способа происходит как бы в новой ситуации. Поэтому можно говорить не только о нормативной структуре ситуации (как об организованности способа), но и о нормальном течении ситуации или о ситуативных отклонениях» [Там же. С. 4].

Представленная логика рассмотрения пространств предполагает основной ход рассмотрения от пространства пребывания, которое способно трансформироваться под влиянием освоения социальных знаков, в ментальное пространство, сохраняя автономность своих проявлений, и далее – в пространство действия. В пространство действия человек входит руководствуясь шкалами пространства пребывания и ментального пространства, однако инструментальные требования деятельности привносят к шкалам представленных пространств еще один уровень корректировки психической активности.

Мы предлагаем в рассмотрении человека в рамках психологического взгляда опираться на метафору «психологическое пространство», а не «сфера психики». Это позволяет избежать редукции многосторонности функционирования человека к отдельным его проявлениям. Для понимания содержания пространства предложено описание, принятое в математике, из которого следует, что пространством можно назвать лишь такую часть мира, которая предполагает наличие объектов, меры этих объектов и возможные операции с этими объектами. Опора на эти компоненты пространства показывает, что одной из перманентных его характеристик является безграничность.

В описании психологического пространства человека за основу было взято понимание психического Л.С. Выготским, который считал, что психика является «органом отбора» информации. В развитие этого тезиса была предложена модель психологических пространств человека, которые решают свои задачи, имеют свой язык описания и свою логику операций над объектами, распознаваемыми в этих пространствах: пространство пребывания, ментальное пространство и пространство действия.

Общим принципом функционирования каждого из них является взаимодействие, взаимодействие человека и предметов окружающего

мира. Это взаимодействие приобретает разные формы и черты в зависимости от используемых шкал, что и задает специфику рассматриваемых психологических пространств.

Так, пространство пребывания опирается на телесные и психофизиологические основания и представляет собой экологическое пространство (в отличие от физического) в понимании Дж. Гибсона [3]. Ментальное пространство имеет основания в освоении знаков культуры, и его шкалы оказывают влияние на пространство пребывания и способны трансформировать его психофизиологические основания. Освоение знаков культуры, как было показано В.Е. Клочко, формирует шкалы значений, смыслов и ценностей ментального пространства [6]. Пространство действия привносит в указанные пространства шкалы, вытекающие из инструментальных требований деятельности: способ выполнения, элементы ситуации, нормативность течения процесса деятельности [4].

Рассмотренные нами пространства присутствуют и сосуществуют одновременно, но в силу специфики работы сознания осознаются в разные моменты жизни.

Литература

1. *Алексеев П.В., Панин А.В.* Философия : учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М. : ТК Велби ; Проспект, 2003. 608 с.
2. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Психология. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
3. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М. : Прогресс, 1988. 463 с.
4. *Дубровский В.Я.* О нормативной структуре индивидуальной деятельности человека (1978). URL: http://berezkin.info/?page_id=238.
5. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г.В. Залевского. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. 154 с.
6. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ. Томск : Томский государственный университет, 2005. 174 с.
7. *Пространство* в физике. URL: http://ru.wikipedia.org
8. *Сеченов И.М.* Медицинский вестник. 1861. № 26.
9. *Сфера*. URL: http://ru.wikipedia.org
10. *Тихомиров О.К.* Психологические исследования творческой деятельности. М. : Наука, 1975. 253 с.
11. *Узнадзе Д.Н.* Психология установки. СПб. : Питер, 2001. 416 с.

PSYCHOLOGICAL HUMAN SPACE

Mungalov V.N. (Irkutsk)

Summary. This paper analyzes the content of metaphors used in psychology «sphere» and «space» to describe the psychological phenomena. Based upon the understanding of space taken in mathematics and physics, described an approach to consider the content of psychological space man. We propose a model analysis of psychological space man, as the space stay, mental space and space activities.

Key words: metaphors of «sphere» and «space» in psychology; Human psychological space; mental space; postnonclassical psychology.

УДК 159.9

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПСИХОЛОГИИ, СИСТЕМНОЕ ПОНИМАНИЕ ПСИХОТЕРАПИИ И МЕТОДОЛОГИЯ СУПЕРВИЗИИ

Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич (Москва)

Аннотация. Статья посвящена изучению супервизии в контексте культурно-исторического анализа психотерапии. Соединение в психологическом образовании культурно-исторического подхода с методологией супервизии (понятой также культурно-исторически) может способствовать повышению качества и эффективности клинико-психологического образования.

Ключевые слова: культурно-исторический анализ; культурология; методология; психотерапия; супервизия.

Необходимость супервизии, равно как и попытки создания соответствующих практик, естественно возникают на определенном этапе развития психотерапии, прежде всего психоанализа [4]. Исторически феномен супервизии нельзя отделить от породившей его целостности новоевропейской психотерапии, возникшей в определенных культурно-исторических обстоятельствах и социальных условиях. И супервизию следует изучать так же, и как важный культурно-исторический феномен. Существуют различные представления о супервизии в различных школах психотерапии, и важно понять, как существующие представления о супервизии внутренне обоснованы внутри смыслового контекста той или иной психотерапевтической школы [3]. Но более глубокому пониманию супервизии может помочь культурно-исторический анализ психотерапии, изнутри практики которой развивается супервизия. В отношении же исследования самих психологических практик, с нашей точки зрения, представляется необходимым, прежде всего, обращение к культурологии психологических практик, и только на основе такого анализа можно говорить о соответствующей теории этих практик. В ином случае это будут весьма поверхностные теории, мало что дающие для понимания практик, укорененных в культуру, активно реагирующих на изменения в ней. Существует и необходимость методологического анализа психологических практик, в частности, зависимости их методов от предметного видения. Без этих двух типов анализа (культурологического и методологического), с нашей точки зрения, не имеет большого смысла говорить о теории психологических практик. Все это относится к супервизии – практике значительно более высокого уровня.

В рамках системного и рефлектированного изучения психотерапию необходимо понять как явление определенной культуры, развивающееся внутри определенных культурно-исторических процессов [1]. Здесь видится несколько первоочередных вопросов, на которые необходимо ответить:

1) в рамках какого типа культурно-исторических целостностей важно понимать определенную психотерапию;

2) какого рода базовые интегральные представления необходимо иметь, чтобы «схватить» многообразие практик, идеологий и т.д., представляющих современную психотерапию в нынешней культурной ситуации в ее целостности и развитии;

3) в силу того, что психотерапия представляет не только многообразие, но и определенную культурно-историческую иерархию явлений самосознания и являет собой некоторую стратифицированную культурно-историческую и психотехническую реальность, возникает вопрос об определенном иерархическом устройстве психотерапевтической реальности и возможности построения соответствующей онтологической картины;

4) имеющаяся на сегодняшний день разнородность исследований психотерапии, реализация их на разных уровнях ее представленности при отсутствии методологической рефлексии характера и типа таких исследований приводят к тому, что они, хотя и по-разному, но как будто «повисают в воздухе»; вопрос состоит в том, можно ли их собрать в рамках единого и целостного исследовательского поля.

Отвечая на вопросы такого рода, можно построить системное представление о психотерапии. И только на этой основе могут быть построены системные представления о супервизии.

Психотерапия существует в обществе и для общества, она является частью более широкого социального целого. И только опираясь на анализ этого более широкого социального целого, можно понять социокультурную обусловленность как психотерапии в целом, так и отдельных ее видов и направлений. Только мысленно проникая в социально-экзистенциальные ситуации возникновения определенных видов психотерапии в их целостности, можно понять сущность и смысл психотерапии З. Фрейда, А. Адлера, К. Роджерса, Э. Эриксона и др. Благодаря этому мы получаем некоторый экзистенциальный горизонт понимания и исследования психотерапии и можем проникнуть в ее живую реальность [2]. Без ориентации на такой горизонт понимания психотерапия в своей сущности и в своей целостности остается непонятной. И сегодня она таковой, к сожалению, остается, чаще всего в учебниках и лекционных курсах она излагается лишь аддитивно; например, говорят: «рассмотрим психоанализ Фрейда», «затем разберем клиент-центрированную психотерапию Роджерса» и т.п.

Поскольку психотерапия имеет своим условием определенную структуру проблемных ситуаций в обществе, то представляет собой некоторое целостное пространство социального и культурного опыта. И именно оно должно стать важнейшим предметом исследования психотерапии. Но это целое, эти структуры опыта изменяются вместе с развитием общества. Чтобы понять развитие психотерапии в этом смысле, необходимо разобраться не только в изменениях в самой пси-

хотерапии, но и в тех метаморфозах в обществе, которые обрамляют или порождают эти изменения. Важно исследовать связи между формированием новых общественных (групповых, индивидуальных) потребностей и проблем, появлением новых социальных (в том числе клинических) объектов и развитием новых явлений в психотерапии. Одним из результатов такого рода изучения психотерапии должно стать описание ее истории в контексте обрамляющей ее социальной и культурной истории соответствующих обществ и развития европейской культуры в целом.

С этой точки зрения супервизия тоже должна рефлектировать культурно-исторические особенности развития психотерапии, тип и социальную стратификацию пациентов, характерные для различных направлений психотерапии, ограничения различных видов психотерапии. Если предположить возможное существование системной супервизии, то специалист, ее осуществляющий, должен не только хорошо ориентироваться во всех направлениях психотерапии, но быть способным культурно-исторически понимать и исследовать психотерапию, а также знать, понимать и уметь значительно больше, чем просто хорошо работающий практик в определенной психотерапевтической школе. Для этого требуется серьезная подготовка. Полезна также супервизия случаев, представленных в контексте одного из направлений психотерапии, средствами другого направления, что позволяет развивать различные виды психотерапии и испытать потенциал их интеграции. Это все может быть включено и в список учебных задач при подготовке супервизоров. Такой подход к супервизии будет способствовать интеграции психотерапии. Вместе с тем супервизия должна глубоко рефлектировать цели и ценности основных направлений психотерапии и адекватность каждого направления применительно к тому или иному терапевтическому случаю. В целом же разработка методологии супервизии на культурно-исторической основе будет способствовать развитию психотерапии во многих отношениях. Если системно ввести методологию супервизии в клинико-психологическое образование, то его качество значительно повысится. Но, с нашей точки зрения, этому должна сопутствовать реализация культурно-исторического подхода в образовании психологов.

Клинико-психологическое мышление как культурно-историческая формация не может быть сведено к одному лишь опыту клинического наблюдения различных типов больных, настоящий профессионал должен уметь анализировать сам процесс этого наблюдения, его опосредованность определенными клиническими понятиями и терминами. Он должен быть способен осознавать и подвергать рассмотрению процесс и структуру уже сложившегося эмпирического клинического мышления и уметь его приспосабливать к изменяющимся задачам, ситуациям наблюдения и различным типам пациентов. Тогда клинико-психологическое мышление, помимо ценности непосредственного опыта и интуиции, приобретет рефлексив-

ное измерение, что необходимо для осознания того, в какой области практики, в каких культурно-исторических условиях и с какой целью данное психологическое понятие было образовано и может быть применимо [2]. В свою очередь, это даст возможность осмысленно и продуктивно использовать различный технологический потенциал, который имплицитно содержится в многообразных концептуализациях. Одним словом, все это естественно и с необходимостью будет способствовать становлению думающего профессионала, исследователя-практика, в котором так нуждаются современное общество и психология. Такого рода специалист будет формировать новые образы и представления о супервизии, более точно формулировать вопросы. В свою очередь, это будет способствовать стремительному развитию и самой клинической психологии.

Соединение в психологическом образовании культурно-исторического подхода с методологией супервизии (понятой культурно-исторически) может способствовать существенному повышению качества и эффективности клинико-психологического образования. Если культурно-исторический подход формирует клинико-психологическое понимание и мышление, рефлексивное и многоаспектное, то методология супервизии будет способствовать его углублению, трансформации в самоосознание и личностному развитию, быстрой практической самореализации студентов. При реализации подобной стратегии построения образования можно будет ожидать появления специалистов нового типа. Но такой подход к психологическому образованию накладывает дополнительную ответственность на преподавателей, которые в этом случае прямо отвечают за качество выпускаемого ими специалиста.

Литература

1. *Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И.* Развитие психотерапии как объекта целостного понимания и системного исследования // Культурно-историческая психология. 2010. № 2.

2. *Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И.* Психологическая концепция идентичности Э. Эриксона в зеркале личной истории автора (опыт исследования природы клинико-психологического знания). М., 2011.

3. *Залевский Г.В.* Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психол. журн. 2008. № 30.

4. *Якобс Д., Дэвис П., Мейер Д.* Супервизорство: Техника и методы корректирующего консультирования. СПб., 1997.

CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY, SYSTEM ANALYSIS IN UNDERSTANDING PSYCHOTHERAPY AND THE METHODOLOGY OF SUPERVISION

Burlakova N.S., Oleshkevich V.I. (Moscow)

Summary. The article is devoted to the study of supervision in the context of the cultural-historical analysis of psychotherapy. Combination of cultural-historical approach and the methodology of supervision (that is understood as cultural-historical) in psychological education can significantly help to improve the quality and effectiveness of clinical-psychological education.

Key words: cultural-historical analysis; cultural studies; methodology; psychotherapy; supervision.

В ПОМОЩЬ ПСИХОЛОГУ: ИССЛЕДОВАТЕЛЮ И ПРАКТИКУ

УДК 159.9.075

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА Q-СОРТИРОВКИ В ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАНИЯ МАТЕРЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Е.Л. Аликина (с. Усть-Качка, Пермский край)

Аннотация. Рассматривается проблема обоснованности использования метода Q-сортировки в изучении особенностей познания матерью индивидуальности детей. Представлена обработка результатов с помощью факторного анализа в соответствии с теоретическими рекомендациями. Получены структура представлений матерей об основных тенденциях социального поведения ребенка в группе, которые выделены по критериям количества и порядка рождения детей в семье.

Ключевые слова: метод Q-сортировки; факторный анализ; структура представлений; модели социального поведения ребенка.

В контексте проблем познания индивидуальности особый интерес представляет изучение имплицитного знания об индивидуальности. В этой связи актуальным становится вопрос о том, как осуществляется процесс познания индивидуальности наивным субъектом, не обладающим психологическим знанием. Трудности, возникающие в процессе таких исследований, обусловлены отсутствием разработанной методологии изучения особенностей познания и восприятия человеком собственной психической реальности и реальности других людей. Проблемы методологического плана заключаются в том, что из целого ряда особенностей необходимо выбрать такие, которые в наибольшей степени отражали бы индивидуальность человека. Использование только количественной стратегии в ситуации познания индивидуальности и сосредоточение внимания на стандартизированных методиках исследования оказывается недостаточным. Возникает потребность в использовании качественных методов исследования [2, 7, 12]. Один из исследовательских методов, занимающий промежуточное положение между качественными и количественными методами, – Q-методология [5]. Ряд отечественных авторов относят методику Q-сортировки к методам психосемантической диагностики [1, 4, 10, 14]. Данный вид диагностики направлен на оценку категориальных структур индивидуального сознания, реконструкцию системы индивидуальных значений и личностных смыслов, выявление индивидуаль-

ных различий в процессах категоризации [1]. Психосемантический подход к исследованию личности реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого. Содержательная интерпретация выделяемых структур (факторов) требует увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его способы осмысления мира. Реконструируемая в рамках субъективного семантического пространства индивидуальная система значений выступает своеобразной ориентировочной основой такого эмпатийного процесса, дает ему смысловые опоры [9].

В основном методы психосемантики разработаны западными психологами и заимствованы отечественными психологами после соответствующей модификации. Методика, получившая название «техника Q-сортировки», была разработана в начале 1950-х гг. Уильямом Стефенсоном и используется для изучения представлений о себе или значимом другом. Достоинством методики является то, что при работе с ней испытуемый проявляет свою индивидуальность, а не «соответствие – несоответствие» статистическим нормам и результатам других людей [8]. С конца XX в. возник новый интерес к идеям Стефенсона в психологии, общественных коммуникациях, политических науках, здравоохранении, экологии, иных областях. Именно возможность применения в различных областях общественной жизни класса методик Q-сортировки, объединенных родством технологического приема, позволяет рассматривать ее в качестве техники. Американский психолог С. Браун, популяризируя неиспользуемые возможности техники, подчеркивая её качественные характеристики, считал возможным рассматривать данную методику как самостоятельный метод. Он отмечал, что метод привлекает своим проникновением в основные философские понятия, описывающие феномен субъективности. Q-методология – набор процедур, теория и философия, поддерживающие изучение той самой субъективности, которая находится в фокусе большинства качественных исследований. Целью Q-сортировки скорее является получение совокупности индивидуальностей, а не совокупности их количественных признаков. Данная техника предполагает интерпретационное исследование субъективного поведения, не налагая обычных предубеждений структурированных анкетных опросов. Это в большей степени научный метод, чем просто техника Q-сортировки [3]. Q-методология использует основанную на индивидуальных представлениях технику сортировки представительного набора субъективных утверждений, извлеченных из конкурса возможных чувств или реакций на субъективное условие [13]. С. Браун раскрывает мощный статистический механизм, лежащий в основе методики, демонстрирует возможность применения факторного анализа к полученным утверждениям: выявленные факторы, поскольку они имеют место в индивидуальной субъективности, и укажут на существование сегментов субъективности. Особенность Q-методологии заключается в поиске указанных сегментов, степени их сходства и различия [3]. Несмотря на аргументированный С. Брауном

статистический потенциал техники Q-сортировки, современная психодиагностика рассматривает ее не как отдельный метод, а как одну из методик психосемантики.

С целью изучения особенностей познания матерью индивидуальности детей нами было проведено собственное эмпирическое исследование, в котором методика Q-сортировки была использована как один из способов познания индивидуальности. В выборку были включены женщины, имеющие опыт материнства и проживающие в границах одного административного поселения. Выборка была представлена тремя группами респондентов. Первую составили женщины, имеющие одного ребенка (n = 34), вторую группу – женщины, имеющие двоих детей (n = 38), третья группа была представлена женщинами, имеющими троих и более детей (n = 30). Общее количество обследованных составило 102 человека. В процессе исследования, помимо метода Q-сортировки, применялись метод свободного описания (М. Лалджи), метод ассоциаций, метод рисунка (А.Л. Венгер).

Обработка результатов диагностики по данной методике осуществлялась в три этапа. На первом этапе были проведены психометрические испытания. С этой целью исследовались конструктная валидность и надежность шкал данной методики на исследуемой выборке матерей. Применялись конфирматорный факторный анализ и тесты надежности. На втором этапе был проведен эксплораторный факторный анализ, целью которого стало выявление и сопоставление структуры представлений об основных тенденциях поведения ребенка в реальной группе в подгруппах матерей, выделенных по критериям количества и порядка рождения детей в семье. На третьем этапе был проведен дискриминантный анализ, целью которого было определение совокупности отдельных характеристик-описаний поведения ребенка, определяющих различия в подгруппах матерей, выделенных по критериям количества и порядка рождения детей в семье.

Анализ конструктной валидности методики Q-сортировки на эмпирической выборке матерей проводился в соответствии со стандартным ключом к данной методике; с помощью структурных линейных уравнений были построены модели межличностных отношений.

Анализ надежности шкал методики Q-сортировки на эмпирической выборке матерей проводился по модифицированной (эмпирически подтвержденной) модели социального поведения ребенка. Сравнительные показатели надежности шкал методики приведены в таблице.

Таким образом, психометрические испытания методики Q-сортировки на эмпирической выборке матерей показали следующее:

1) шкалы «Независимость» и «Принятие борьбы» обладают высокими показателями надежности;

2) шкалы «Зависимость» и «Избегание борьбы» обладают средними (приемлемыми) показателями надежности;

3) шкалы «Общительность» и «Необщительность» обладают низкими (неприемлемыми) показателями надежности, что не позволяет использовать их в дальнейших анализах.

Показатели надежности шкал методики «Q-сортировка»

Шкала	Кол-во пунктов	α Кронбаха	Статистика Гуттмана
Зависимость	6	0,58	0,58
Независимость	9	0,71	0,76
Общительность	7	0,13	0,17
Необщительность	3	0,08	–
Принятие борьбы	9	0,72	0,73
Избегание борьбы	6	0,52	0,52

Структура познания матерями основных тенденций поведения ребенка в реальной группе исследовалась с помощью эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент, вращение varimax). В анализ включались суммарные шкалы методики Q-сортировки, обладающие приемлемым уровнем надежности: «Зависимость», «Независимость», «Принятие борьбы», «Избегание борьбы».

В группе однодетных матерей была выявлена двухкомпонентная структура представлений о социальном поведении ребенка. Обнаруженные в результате анализа факторы охватили 69,74% доли объяснимой дисперсии. В первый фактор (43,71%) со значимыми факторными нагрузками вошли показатели независимости (0,801) и принятия борьбы (0,839), а также – с отрицательным знаком – показатель избегания борьбы (–0,616). Во второй фактор (26,03%) со значимой факторной нагрузкой вошел показатель зависимости (0,952). Тенденция к зависимости определена в интерпретации теста как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей, тенденция к «борьбе» – как активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений, а тенденция «избегание борьбы» показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям. С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших факторную структуру, мы условно назвали первый фактор *Конфликтность*, а второй *Ассимиляция*.

В группе двухдетных матерей также была выявлена двухкомпонентная структура представлений о социальном поведении первого ребенка. Обнаруженные в результате анализа факторы охватили 78,65% доли объяснимой дисперсии. В первый фактор (49,96%) со значимой факторной нагрузкой вошел показатель избегания борьбы (0,743), а также – с отрицательными знаками – показатели независимости (–0,748) и принятия борьбы (–0,864). Во второй фактор (28,69%) со значимой факторной нагрузкой вошел показатель зависимости (0,953).

С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших факторную структуру, мы условно назвали первый фактор *Компромисс*, а второй *Ассимиляция*.

О социальном поведении второго ребенка в группе двухдетных матерей была выявлена однокомпонентная структура представлений. Выделенный фактор охватил 51,59% доли объяснимой дисперсии. В него со значимой факторной нагрузкой вошли показатели зависимости (0,514) и избегания борьбы (0,661), а также – с отрицательными знаками – показатели независимости (–0,857) и принятия борьбы (–0,793). С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших данный фактор, мы назвали его *Конформность*.

В группе трехдетных матерей была выявлена однокомпонентная структура представлений о социальном поведении первого ребенка. Выделенный фактор охватил 48,86% доли объяснимой дисперсии. В него со значимой факторной нагрузкой вошли показатели зависимости (0,717) и избегания борьбы (0,813), а также – с отрицательными знаками – показатели независимости (–0,521) и принятия борьбы (–0,713). С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших данный фактор, мы назвали его *Конформность*.

Социальное поведение второго ребенка характеризует однокомпонентная структура представлений. Выделенный фактор охватил 51,44% доли объяснимой дисперсии. В него со значимой факторной нагрузкой вошли показатели независимости (0,765) и принятия борьбы (0,825), а также – с отрицательным знаком – показатель избегания борьбы (–0,792). С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших данный фактор, мы назвали его *Соперничество*.

Социальное поведение третьего ребенка также характеризует однокомпонентная структура представлений. Выделенный фактор охватил 61,1% доли объяснимой дисперсии. В него со значимой факторной нагрузкой вошел показатель избегания борьбы (0,817), а также – с отрицательными знаками – показатели независимости (–0,869) и принятия борьбы (–0,907). С учетом интерпретации и знаков показателей, составивших данный фактор, мы назвали его *Уступчивость*.

Таким образом, эмпирически выявлены особенности в представлениях матерей об индивидуальности детей, в аспекте межличностного взаимодействия, в зависимости от количества и порядка их рождения по шкалам «Зависимость» – «Независимость», «Принятие борьбы» – «Избегание борьбы». Так как шкалы «Общительность» и «Необщительность» показали низкие (неприемлемые) показатели надежности, можно предположить, что сфера развития эмоциональных межличностных связей находится за пределами области познания матерями особенности индивидуальности ребенка.

Исследование вкладов характеристик-описаний социального поведения ребенка в дискриминацию матерей по количеству и порядку

рождения детей проводилось с помощью дискриминантного анализа характеристик-описаний социального поведения первого ребенка по шкалам «Независимость», «Зависимость», «Принятие борьбы» и «Избегание борьбы». Количество переменных, вошедших в модель, составило 15 (из 30 возможных). Дискриминирующая способность модели имеет высокую статистическую значимость: Wilks' $\lambda = 0,42$; $F(30,148) = 2,65$ при $p < 0,001$. В результате анализа канонических дискриминантных функций было выделено две канонические функции, апостериорная предсказательная способность которых составила 68,75%.

Анализ стандартизированных канонических коэффициентов первой и второй функции позволил определить, что однодетные матери (вероятность до 59,38%) чаще отмечают у своего ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как насмешливость и ироничность в состоянии раздражения и склонность руководить товарищами; данные характеристики соответствуют фактору «Конфликтность» в выявленной структуре представлений. Такие характеристики, как более частое обращение к лидеру, делегирование лидеру ответственности при планировании работ, соответствуют второму фактору «Ассимиляция» в выявленной структуре представлений.

Двухдетные матери (вероятность до 72,97%) чаще отмечают у своего первого ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как делегирование ответственности лидеру, отсутствие склонности принимать руководство на себя, сдержанность в выражении чувств и, в состоянии раздражения, склонность скрывать свои истинные чувства; данные характеристики соответствуют фактору «Компромисс» в выявленной структуре представлений. Они отмечают также (вероятность до 72,97%) нежелание принимать на себя руководство в группе, противоречить лидеру, затевать споры, сдержанность в выражении чувств, неумение постоять за себя при обвинении, данные характеристики соответствуют второму фактору «Ассимиляция» в выявленной структуре представлений.

Многодетные матери (вероятность до 74,07%) чаще отмечают у своего первого ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как отсутствие критичности к товарищам, умения быть коварным и вкрадчивым, склонности руководить товарищами, а также покладистость, нежелание противопоставлять себя лидеру, стремление оставаться нейтральным в споре. Данные характеристики соответствуют фактору «Конформность» в выявленной структуре представлений.

По результатам дискриминантного анализа характеристик-описаний социального поведения второго ребенка в дискриминацию матерей, имеющих двух и трех детей, количество переменных, вошедших в модель, составило 14 (из 30 возможных). Дискриминирующая способность модели имеет высокую статистическую значимость: Wilks' $\lambda = 0,43$; $F(14,38) = 3,59$ при $p < 0,001$. В результате анализа ка-

нонических дискриминантных функций была выделена одна каноническая функция, апостериорная предсказательная способность которой составила 88,68%.

Анализ стандартизированных канонических коэффициентов выделенной функции позволил определить, что двухдетные матери (вероятность до 85,19%) чаще отмечают у второго ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как стремление соглашаться с основными направлениями в группе, стремление избегать споров, сокрытие своих истинных чувств и отсутствие стремления вести других против лидера. Данные характеристики соответствуют фактору «Конформность» в выявленной структуре представлений.

Многодетные матери (вероятность до 92,31%) чаще отмечают у второго ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как критичность к товарищам, насмешливость и ироничность в состоянии раздражения, склонность принимать на себя руководство в группе, противоречить лидеру, вступать в спор, затягивать и обострять его, умение противопоставить обвинениям свои доводы. Данные характеристики соответствует фактору «Соперничество» в выявленной структуре представлений.

По результатам дискриминантного анализа характеристик-описаний социального поведения первого, второго и третьего ребенка в дискриминацию многодетных матерей количество переменных, вошедших в модель, составило 14 (из 30 возможных). Дискриминирующая способность модели имеет высокую статистическую значимость: Wilks' $\lambda = 0,42$; $F(28,110) = 2,14$ при $p < 0,01$. В результате анализа канонических дискриминантных функций были выделены две канонические функции, апостериорная предсказательная способность которых составила 62,34%. При этом предсказательная способность дискриминантных функций для описания третьего ребенка составила 55%.

Анализ стандартизированных канонических коэффициентов выделенной функции позволил определить, что многодетные матери (вероятность до 55%) по сравнению со старшим и средним чаще отмечают у своего младшего ребенка такие особенности в общении со сверстниками, как сдержанность в выражении чувств, а также неспособность сердиться на товарищей, склонность становиться на сторону лидера в групповых разногласиях, делегирование лидеру ответственности. Данные характеристики соответствуют фактору «Уступчивость» в выявленной структуре представлений.

Сравнительный анализ структуры представлений матерей, имеющих разное количество детей, об основных тенденциях социального поведения показал, что: 1) однодетные матери в качестве наиболее типичного поведения первого ребенка в социуме выделяют конфликтность, двухдетные матери – компромисс, а трехдетные матери – конформность. В подгруппе однодетных и двухдетных матерей существует второстепенная (менее распространенная) поведенческая модель первого ребен-

ка в социуме – ассимиляция; 2) двухдетные матери в качестве наиболее типичного поведения второго ребенка в социуме выделяют конформность, а трехдетные матери – соперничество. При этом респонденты обеих подгрупп проявляют самую высокую согласованность в представлениях о втором ребенке, по сравнению со старшим и младшим; 3) многодетные матери в качестве наиболее типичного поведения в социуме выделяют у младшего ребенка уступчивость. При этом 40–50% многодетных матерей проявляют существенную рассогласованность в представлениях о социальном поведении младшего ребенка.

Таким образом, обнаружены значимые различия в представлениях матерей об индивидуальности детей в аспекте межличностного общения, в зависимости от их количества и порядка рождения.

Литература

1. *Акимова М.К.* Психологическая диагностика / под ред. М.К. Акимовой. СПб. : Питер, 2005.
2. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 2005. С. 215.
3. *Браун С.* Пример Использования Q-методологии // Методические материалы. URL: http://qmethod.narod.ru/About/Primer.htm (дата обращения: 29.07.2011).
4. *Гуревич К.М., Борисова Е.М.* Психологическая диагностика / под ред. К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. М. : УРАО, 2000.
5. *Дэвис Дж.* Исследования в рекламной деятельности: Теория и практика : пер. с англ. М., 2003.
6. *Жданова С.Ю.* Психология познания индивидуальности человека. Пермь, 2005.
7. *Климов Е.А.* Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). М. : Воронеж, 2001.
8. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб., 1997.
9. *Лузаков А.А.* Личность как субъект категоризации в межличностном познании: взаимодействие когнитивных и ценностно-мотивационных структур. Пермь, 2007.
10. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики : учеб. пособие. Смоленск, 1997.
11. *Московичи С.* Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.
12. *Семенова В.В.* Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М., 1998. С. 292.
13. *Смит Н.* Современные системы психологии. История, постулаты, практика. СПб., 2003.
14. *Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002.

DIAGNOSTIC POSSIBILITY OF THE METHOD Q-SORT METHOD IN THE STUDY OF THE KNOWLEDGE OF PARTIKULARITY OF A MOTHER OF CHILDREN'S INDIVIDUALITY

Alikina E.L. (Perm)

Summary. We consider the problem of the validity of using the Q-sort in the study of personality characteristics of learning the mother of children. Presented the results of treatment using factor analysis in accordance with the theoretical recommendations. We obtain the structure of representations of mothers on the main trends of social behavior of the child in the group are selected according to criteria number and birth order of children in the family.
Key words: Q-sort method; factor analysis; the structure of concepts; models of social behavior of the child.

ИНФОРМАЦИЯ

ИЗ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 30 мая 2008 года № 937-801 открыт диссертационный совет Д 212.267.16 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по специальностям 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии, 19.00.03 – «медицинская психология».

Председатель диссертационного совета – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой генетической и клинической психологии ФП ТГУ Г.В. Залевский; заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор В.Е. Клочко; ученый секретарь – доктор психологических наук, доцент Т.Г. Бохан.

18 мая 2012 г. состоялись заседания диссертационного совета по защите диссертаций:

– Суховершина А.В. «Психологическое сопровождение санаторно-курортного оздоровления лиц с синдромом эмоционального выгорания» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.04 – «медицинская психология»;

– Немцева А.В. «Духовные смыслы в жизненном мире людей, страдающих депрессивными расстройствами» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.04 – «медицинская психология»;

– Потаниной А.В. «Нейропсихологические и социальные факторы трудностей обучения в начальной школе и их коррекция» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.04 – «медицинская психология»

Ученый секретарь совета
доктор психологических наук, доцент
Т.Г. Бохан

НАШИ АВТОРЫ

Аликина Елена Львовна, соискатель кафедры психологии развития Пермского государственного университета, педагог-психолог муниципального образовательного учреждения «Усть-Качкинская средняя школа» (Пермь).
E-mail: alikinart@rambler.ru

Бугрова Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств (Кемерово).
E-mail: ametist23.28@mail.ru

Буенок Анастасия Геннадьевна, соискатель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург).
E-mail: stasia276@inbox.ru

Бурлакова Наталья Семеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Москва).
E-mail: naburlakova@yandex.ru

Бушов Юрий Валентинович, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой физиологии человека и животных Биологического института Томского государственного университета (Томск).
E-mail: bushov@bio.tsu.ru

Василенко Дарья Александровна, старший инспектор Главного управления криминалистики Следственного комитета РФ (Москва).
E-mail: baskun4ak@mail.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

Замарехина Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной политики, психологии и педагогики профессионального образования Забайкальского государственного университета (Чита).
E-mail: zira75@list.ru

Козлова Наталья Викторовна, доктор психологических наук, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск).
E-mail: akme_2003@mail.ru

Кровицкая Инна Владимировна, аспирант Центра социальных компетенций и интеллекта Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1288 с углубленным изучением английского языка» (Москва).
E-mail: innavladimirovna@hotmail.ru

Кужелева-Саган Ирина Петровна, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальных коммуникаций Томского государственного университета (Томск).
E-mail: ipsagan@mail.ru

Кузьмина Юлия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск).
E-mail: usua9@sibmail.com

Малкова Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск).
E-mail: malkovoi@yandex.ru

Мунгалов Владимир Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и экономической психологии Байкальского государственного университета экономики и права (Иркутск).
E-mail: kham@inbox.ru

Олешкевич Валерий Иванович, кандидат философских наук, медицинский психолог высшей категории детской поликлиники № 67 Западного административного округа (Москва).
E-mail: ov-6161@mail.ru

Ткаченко Галина Андреевна, кандидат психологических наук, медицинский психолог консультативной группы поликлиники Научно-исследовательского института клинической онкологии ФГБУ «Российский онкологический научный центр им. Н.Н. Блохина» РАМН (Москва).
E-mail: mitg71@mail.ru

Филинкова Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета (Москва).
E-mail: jane421@yandex.ru

Черданцева Анна Валерьевна, старший преподаватель кафедры психологии образования Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета (Чита)
E-mail: noskovaa83@mail.ru

Шульмин Максим Петрович, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры истории социальной работы Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (Томск).
E-mail: scoobi@inbox.ru

Щеглова Мария Сергеевна, студентка 5-го курса факультета психологии Томского государственного университета (Томск).
E-mail: akme_2003@mail.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 принимаются.

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.**

Например:

1. *Вассерман Л. И.* Методологические основы психологической диагностики в клинике соматических расстройств [Текст] / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Е. А. Трифонова, О. Ю. Щелкова // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 38. – С. 24–29.
2. *Залевский Г. В.* Введение в клиническую психологию : учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Г. В. Залевский. – Томск : ТМЛ-Пресс, 2010. – 224 с.
3. *Залевский Г. В.* Фанатизм как основание и характеристика деструкции системы ценностей и духовного нездоровья личности и социальных сообществ [Текст] / Г. В. Залевский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / под ред. В. В. Знакова, Г. В. Залевского. – М. : ИП РАН, 2008. – С. 314–340.
4. *Морозов С. М.* Предмет исследования и единицы анализа в психологической системе Л. С. Выготского : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / С. М. Морозов. – М., 2002. – 24 с.

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**).

Объём 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, так как 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

№ 45. 2012 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 Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки А.В. Бабенко

Подписано к печати 15.08.2012 г. Формат 70×108/16.
Бумага белая офсетная. Гарнитура Times.
Ризография. Усл. печ. л. 11,7. Тираж 1 000 экз.

Отпечатано на оборудовании
редакционно-издательского отдела
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36. Корп. 4. Оф. 011
Тел. 8+(382-2)–52-98-49